

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

INCLUSION AND DIVERSITY

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Випуск 2, 2023



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(Протокол № 9 від 27.03.2023 р.)

Головний редактор:

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Члени редакційної колегії:

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Миринова С. П. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Пахомова Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Рарот Галина – доктор габілітований, професор Люблінського технічного університету, Республіка Польща

Шеремет М. К. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення
StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ЗМІСТ

Бобер Анна Володимирівна Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....	5
Боряк Олександр Валерійович використання STEM-технологій на уроках математики зі старшокласниками зі зниженим зором.....	9
Войтенко Альона Андріївна Особливості роботи асистента вчителя під час дистанційного навчання.....	14
Воротинцева Олена Олександрівна Підвищення рівня професійних компетентностей педагогів інклюзивно-ресурсних центрів у системі неперервної освіти.....	17
Древняк Лада Петрівна Причини, прояви та механізми подолання мовленнєвих помилок у дітей дошкільного віку.....	21
Золотарьова Тетяна Вікторівна Опосередковане внутрішнє компенсаційне управління процесами розвитку, абілітації, корекції, реабілітації в позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух».....	25
Наволокова Олександра Олегівна, Боряк Оксана Володимирівна Мінімальна мозкова дисфункція та безмовленнєві діти дошкільного віку: діагностика, корекція в умовах воєнного стану.....	31

CONTENTS

Bober Anna Didactic games as a means of developing descriptive vocabulary of younger schoolchildren with intellectual disabilities.....	5
Boriak Oleksandr The use of STEM technologies in mathematics lessons with visually impaired high school students.....	9
Voitenko Alona Features of teacher’s assistant work during distance education	14
Vorotyntseva Olena Increasing the level of professional competences of teachers of inclusive resource centers in the continuous education system.....	17
Drevniak Lada Causes, manifestations and mechanisms of overcoming speech errors in preschool children.....	21
Zolotaryova Tetiana Mediated internal compensatory management of the processes of development, habilitation, correction and rehabilitation in the positive and negative components of a person as a “bio-socio-spirit” system.....	25
Navolokova Olexandra, Boriak Oksana Developmental Coordination Disorder (DCD) and non-verbal preschool children: diagnostic, correction in the condition of the state of war	31

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОПИСОВОЇ ЛЕКСИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Бобер Анна Володимирівна,

аспірантка спеціальності «Спеціальна освіта»
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0001-9349-5388

У статті представлено огляд теоретичних основ з проблеми розвитку описової лексики засобом дидактичних ігор. Описано особливості формування описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Розглянуто характерні особливості мовлення дітей цієї категорії, такі як: бідність словникового запасу, неточність використання слів, труднощі актуалізації словника, порушення процесу організації семантичних полів. З'ясовано, що через особливості пізнавальної діяльності такої категорії дітей одними з найефективніших засобів їхнього розвитку є дидактичні ігри, оскільки вони сприяють активізації мовленнєвої та учбової діяльності, позитивному ставленню до навчання та розвитку мовлення, яке відбувається у грі, тому непомітно для самого учня.

Розглянуто види дидактичних ігор, які спрямовані на розвиток мовлення учнів. Запропоновано ігри для розвитку описової лексики. Описано напрями діяльності з формування описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: розширення, актуалізація, уточнення пасивного та активного словника іменників, дієслів, прикметників, прислівників; формування лексичної системності та семантичних полів, розвиток антонімічних, синонімічних відношень, однозначних та багатозначних слів, омонімів, формування узагальнюючих понять. Узагальнено методикою та особливості використання дидактичних ігор для розвитку описової лексики молодших школярів.

Для успішного навчання і виховання цих дітей необхідно пробудити у них інтерес до навчальної діяльності, активізувати їхню діяльність. Незважаючи на те, що ігрова діяльність дітей з порушеннями розвитку дуже своєрідна, логопеди широко використовують різні ігрові технології для корекції пізнавальної діяльності цієї категорії дітей. Запропоновані дидактичні ігри можуть активно використовуватися для розвитку описової лексики вчителями-логопедами на корекційно-розвиткових заняттях, вчителями-дефектологами – в початкових класах спеціальної школи, педагогами – в інклюзивних класах, під час уроків з розвитку мовлення, української мови, природознавства, соціально-побутового орієнтування та батьками дітей з інтелектуальними порушеннями вдома.

Ключові слова: описова лексика, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями, дидактична гра.

Bober Anna. Didactic games as a means of developing descriptive vocabulary of younger schoolchildren with intellectual disabilities

The article provides an overview of the theoretical foundations on the problem of developing descriptive vocabulary through didactic games. Features of the formation of descriptive vocabulary of younger schoolchildren with intellectual disabilities are described. The characteristic features of speech of children of this category are considered, such as poor vocabulary, inaccurate use of words, difficulties in updating the dictionary, violations of the process of organizing semantic fields. It was found out that due to the peculiarities of cognitive activity of this category of children, one of the most effective means of their development is didactic games, since they contribute to the activation of speech and educational activities, a positive attitude to learning and speech development, which occurs in the game and therefore is invisible to the student himself.

Types of didactic games that are aimed at developing students' speech are considered. Games for developing descriptive vocabulary are offered. The directions of activity on the formation of descriptive vocabulary of younger schoolchildren with intellectual disabilities are described: expansion, actualization, clarification of passive and active vocabulary of nouns, verbs, adjectives, adverbs; formation of lexical consistency and semantic fields, development of antonymic, synonymous relations, unambiguous and polysemous words, homonyms, formation of generalizing concepts. The article summarizes the methodology and features of using didactic games for the development of descriptive vocabulary of younger schoolchildren.

For successful education and upbringing of these children, it is necessary to awaken their interest in educational activities and activate their activities. Despite the fact that the game activity of children with developmental disabilities is very peculiar, speech therapists widely use various game technologies to correct the cognitive activity of this category of children. The proposed didactic games can be actively used for the development of descriptive vocabulary by speech therapists in correctional and developmental classes, teachers-defectologists – in primary classes of a special school, teachers – in inclusive classes, during lessons on speech development, Ukrainian language, natural science, social orientation and parents of children with intellectual disabilities at home.

Key words: descriptive vocabulary, primary school students with intellectual disabilities, didactic game.

Вступ. Мовлення є невід'ємним компонентом будь-якої форми діяльності людини та її поведінки загалом. Несформованість або недорозвинення описової лексики відзначається у всіх дітей з інтелектуальними порушеннями і негативно впливає на розвиток, навчання і соці-

алізацію школяра. Розвиток у таких учнів мовленнєвих умінь розглядається в науково-методичній літературі як важливий етап початкового навчання розповідання. Науковці, дефектологи та педагоги-практики підкреслюють, що така робота впливає не лише на мовленнєвий,

але і на пізнавальний розвиток молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, формування розумових операцій, розвиток уваги, пам'яті та розгорнутого мовлення загалом, активізації різних видів сприймання (зорового, слухового, тактильного). Тому своєчасна і цілеспрямована робота над розвитком описової лексики сприятиме розвитку розумової діяльності, засвоєнню шкільної програми, вдосконаленню міжособистісного спілкування і соціальної адаптації.

Серед учених, які досліджували таку проблему, багато хто наголошував на важливості ігрової діяльності дитини з порушеннями інтелекту: Є. Данільченко, С. Миронова, В. Орлова, О. Різник, Ю. Соловей, Н. Тарасенко, Ю. Селюкова.

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

Проте є ще багато питань, які залишаються досі не повністю дослідженими та потребують більш глибокого вивчення. Науковий інтерес являє проблема розвитку описової лексики молодших школярів з порушеннями. Це зумовлює актуальність дослідження дидактичних ігор та їх реалізацію з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей з порушеннями інтелекту.

Матеріали та методи. Молодші школярі з інтелектуальними порушеннями мають недорозвинений словниковий запас. Описова лексика цих учнів набагато бідніша, ніж у нормотипових. Є велика різниця між обсягом пасивного та активного словника. Активний словник цих дітей набагато менший за обсягом, ніж пасивний. Мовлення учнів молодшого шкільного віку складається в основному з іменників і побутових дієслів. Прикметники, прислівники, сполучники трапляються рідко. Спостерігається неточність у вживанні найпростіших слів, відсутність диференціації в позначенні схожих об'єктів. Учні з інтелектуальними порушеннями використовують лише невелику кількість слів, що позначають ознаки предмета, називаючи основні кольори (червоний, синій, зелений), розмір предметів (великий – малий), смак (солодкий – гіркий). Антонімічні зв'язки, такі як «довгий – короткий», «товстий – тонкий», використовуються дуже рідко. Це пов'язано насамперед з труднощами диференціації самих уявлень про якості й ознаки предметів [1].

Одним із засобів розвитку описової лексики та мовлення загалом є дидактична гра. Ефективність дидактичних ігор багато в чому залежить від їх систематичного і цілеспрямованого застосування в поєднанні з дидактичними вправами. При цьому дидактична гра використовується паралельно з основним змістом навчання для молодших школярів з порушеннями інтелекту, допомагає активізувати навчальний процес, засвоїти елементи навчання [2; 4]. Таким чином, необхідно використовувати різні види дидактичних ігор для розвитку описової лексики молодших школярів.

Слід зазначити, що вчителі повинні підбирати ігровий матеріал відповідно до індивідуальних і вікових особливостей дітей і завдань словникової роботи. Залежно від матеріалу дидактичні ігри можна розділити на три види: ігри з предметами (іграшки, природний матеріал та ін.), настільно-друковані ігри та словесні ігри. Всі ці ігри можна з успіхом використовувати для активізації описової лексики молодших школярів. Ігри з предметами найбільш доступні учням, тому що засновані на безпосередньому сприйнятті, відповідають бажанню учня діяти з речами і таким чином ознайомлюються з ними, крім того, у школяра з'являється бажання назвати побачені предмети.

В іграх з предметами використовуються іграшки та реальні предмети. Граючи з ними, школярі вчаться порівнювати і називати, встановлювати подібності та відмінності між предметами. Цінність цих ігор полягає в тому, що з їх допомогою учні знайомляться з властивостями предметів і їх ознаками: кольором, розміром, формою, якістю, що впливає на розвиток описової лексики. Дидактичні ігри розвивають уміння порівнювати, класифікувати, встановлювати послідовність у вирішенні завдань. У міру оволодіння учнями новими знаннями про предметне середовище завдання в іграх ускладнюються: школярі практикують визначення предмета за якоюсь однією якістю, комбінують на цій основі предмети (колір, форму, якість, призначення тощо), що дуже важливо для розвитку абстрактного, логічного мислення, збагачення описової лексики учня.

Порівнюючи предмети, молодші школярі називають одні й ті ж частини, ознаки та відмінні риси. В іграх «Що змінилося», «Знайди і назви» з предметами учні виконують завдання, які вимагають свідомого запам'ятовування кількості і розташування предметів, знаходження відсутнього предмета.

Різноманітні іграшки широко використовуються в дидактичних іграх. Вони чітко виражають колір, форму, призначення, розмір, матеріал, з якого вони виготовлені. Це дозволяє педагогу вправляти молодших школярів з інтелектуальними порушеннями у вирішенні певних дидактичних мовленнєвих завдань, наприклад, підбирати і називати всі іграшки, які зроблені з дерева (метал, пластик, кераміка), або іграшки, необхідні для різних творчих ігор: для гри у сім'ю, в будівельників, у лікарню і т.п. В іграх удосконалюються знання про матеріал, з якого виготовляються іграшки, про предмети, необхідні людям у різних видах їхньої діяльності, які учні відображають у своїх іграх.

Використовуючи дидактичні ігри з подібним змістом, педагогу вдається викликати у дітей інтерес до самостійної гри.

Друковано-настільні ігри, так само як і ігри з предметами, засновані на принципі наочності, але в цих іграх дітям дається не сам предмет, а його зображення. Зміст настільних ігор різноманітний. Деякі види лото і парні картинки знайомлять учнів з окремими предметами: посудом, меблями, тваринами, птахами, овочами, фруктами, їх якостями і властивостями. Інші уточнюють уявлення про сезонні явища природи (лото «Пори

року»), про різні професії (гра «Що кому потрібно?»). Як і дидактична іграшка, настільна друкована гра ефективна тоді, коли вимагає самостійної розумової праці.

Настільно-друковані ігри – цікаве заняття для учнів, під час якого вчитель вирішує проблеми словникової роботи з дітьми. Настільно-друковані ігри різноманітні за видами: парні картинки, лото, доміно, ігри з наклейками та прищипками. Різноманітні і розвиваючі завдання, які вирішуються у разі їх використання.

Підбір картинок по парах дозволяє педагогу вирішувати завдання розвитку словникового запасу у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Найпростіше завдання в такій грі – знайти серед різних картинок дві абсолютно однакові: дві шапки, однакові за кольором, фасоном, або дві ляльки, зовні нічим не відрізняються. Тоді завдання ускладнюється: учень об'єднує картинку не тільки за зовнішніми ознаками, а й за змістом: наприклад, знайти серед усіх картинок дві шапки, два яблука. І шапки, і яблука, зображені на картині, можуть бути різними за формою і кольором, але вони об'єднані, що робить їх схожими на приналежність до однотипних предметів. У ході таких завдань учень обдумує свої дії, обґрунтовуючи свій вибір.

Підбір картинок на загальних підставах (класифікація) дозволяє педагогу розвивати словниковий запас дітей. Тут потрібно деяке узагальнення, встановлення зв'язку між об'єктами. Наприклад, у грі «Що росте у саду (в лісі)?» учні підбирають картинку з відповідними зображеннями рослин, співвідносять з місцем, де вони ростуть, комбінують картинку на цій основі. Або гра «Що ж тоді сталося?»: діти підбирають ілюстрації до казки з урахуванням послідовності розвитку сюжетних дій і пояснюють, чому зробили такий вибір.

Запам'ятовування кількості і розташування картинок. Ігри проводяться так само, як і з предметами. Наприклад, у грі «Відгадай, яка картинка була захована» діти повинні запам'ятати зміст картинок, а потім визначити, яка з них була перевернута. Ця гра спрямована на розвиток пам'яті, запам'ятовування і пригадування, формування описової лексики молодшого школяра.

Ігровими дидактичними завданнями цього виду ігор є також закріплення у молодших школярів знань про кількісний і порядковий рахунок, про просторове розташування картинок на столі (праворуч, ліворуч, зверху, знизу, збоку, спереду і т.п.), вміння зв'язно розповідати про зміни, що відбулися з картинками, про їх зміст. У ході таких ігор збагачується та активізується описова лексика молодших школярів.

Опис, розповідь по картинці з відображенням дій, рухів. У таких іграх педагог ставить перед собою навчальне завдання – розвивати не тільки мовлення дітей, а й уяву, творчі здібності.

Таким чином, у початкових класах для вирішення словникового завдання педагога ефективно використовують дидактичні ігри з наочним матеріалом, у ході яких збагачується, закріплюється і активізується описова лексика молодших школярів.

Найскладнішими є словесні ігри: вони не пов'язані з безпосереднім сприйняттям предмета, в них учні повинні оперувати уявленнями. Ці ігри мають велике значення для розвитку мислення молодшого школяра, позаяк у них учень вчиться висловлювати самостійні судження, робити висновки.

Словесні ігри розвивають уміння уважно слухати, швидко знаходити правильну відповідь на поставлене запитання, точно і чітко формулювати свої думки, застосовувати знання.

Таблиця 1

План роботи з розвитку описової лексики засобом дидактичних ігор

Напрями	Дидактичні ігри			
	Ігри з предметами	Настільно-друковані	Словесні	
Розвиток обсягу словника	1. Розширення та актуалізація словника іменників	«Покажи предмет», «Я знаю 5...»	«Лото», «Чого не стало», «Що з чого зроблено»	«Назви три предмети», «Що для чого»
	2. Розширення та актуалізація словника дієслів	«Що ми робимо», «Летить, плаває, їде»	«Хто що робить», «Додай слово»	«Хто як пересувається», «Що я вмю», «Хто як говорить»
	3. Розширення словника прикметників	«Знайди зайвий колір»	«Знайди за описом»	«Який, яка, яке», «Опиши предмет»
	4. Розширення словника прийменників	«Поклади куди я скажу»	«Покажи де котик», «Заховай білочку»	«Скажи де знаходиться», «Розклади продукти»
Формування лексичної системності та семантичних полів	1. Розвиток антонімічних відношень	«Порівняй предмети»	«Скажи навпаки»	«Скажи навпаки», «Закінчи речення»,
	2. Розвиток синонімічних відношень	«Знайди схожі предмети»	«Знайди пару»	«Зміни слово»
	3. Формування узагальнюючих понять	«Магазин», «Підбери назву»	«Четвертий зайвий», «З чого зроблено»	«Назви одним словом», «Підбери слово»

Словесні ігри побудовані на словах і діях гравців. У таких іграх учні вчать, спираючись на наявні уявлення про предмети, поглиблювати знання про них, позаяк у цих іграх потрібно використовувати раніше набуті знання в нових зв'язках, у нових обставинах. Школярі самостійно вирішують різноманітні розумові завдання; описують об'єкти, виділяючи їх характерні ознаки; вгадують за описом; виявляють ознаки подібності та відмінності; групують об'єкти за різними властивостями, ознаками і т.п.

У молодшому шкільному віці, коли в учнів формується логічне мислення, словесні ігри частіше використовуються для формування розумової діяльності, самостійності у вирішенні завдань. Ці дидактичні ігри розвивають уміння уважно слухати педагога, швидко знаходити правильну відповідь на питання, точно і чітко формулювати свої думки, застосовувати знання відповідно до поставленого завдання.

Результати. Проаналізувавши літературу, можна виділити напрями роботи з розвитку описової лексики (табл. 1).

Висновки. Дидактична гра є одним з ефективних засобів розвитку описової лексики та загальної мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку. Вона допомагає засвоєнню та закріпленню знань та навичок. Використання дидактичної гри підвищує інтерес учнів до навчання, розвиває концентрацію та обсяг уваги, забезпечує краще засвоєння мовленнєвого матеріалу, сприяє ефективному фізичному, розумовому, мовленнєвому, моральному розвитку молодших школярів. Суть дидактичної гри полягає в тому, що учні вирішують запропоновані їм розумові завдання в цікавій ігровій формі, самі знаходять рішення, долаючи певні труднощі, а також сприяють розвитку логічного мислення і вміння висловлювати свої думки словами.

Аналіз літератури показав, що проблема розвитку описової лексики засобом дидактичних ігор не досить вивчена. Одним із важливих завдань є розробка комплексу дидактичних ігор. Перспективою подальших досліджень є експериментальне дослідження використання дидактичних ігор у початковій школі.

Література:

1. Боряк О.В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку: теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2018. 458 с.
2. Докучина Т.О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2017. № 9 (2). С. 56–64.
3. Косенко Ю.М. Сутність дидактичної гри як методу навчання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2011. № 8 (18). С. 184–191.

References:

1. Boryak, O.V. (2018). *Diahnostyka, formuvannia y korektsiia movlennievoi diialnosti ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku molodshoho shkylnoho viku: teoriia i praktyka: monohrafiia* [Diagnosis, formation and correction of speech activity of children with intellectual development disorders of primary school age, theory and practice: monograph]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka. 458 s.
2. Dokuchyna, T.O. (2017). *Indyvidualnyi pidkhid do provedennia dydaktychnykh ihor z ditmy z osoblyvymy osvitimy potrebamy* [An individual approach to conducting didactic games with children with special educational needs]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity. Pedagogichni nauky.* № 9 (2). S. 56–64 [in Ukrainian].
3. Kosenko, Y.M. (2011). *Sutnist dydaktychnoi hry yak metodu navchannia* [The essence of the didactic game as a teaching method]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii.* № 8 (18). S. 184–191 [in Ukrainian].

ВИКОРИСТАННЯ STEM-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Боряк Олександр Валерійович,

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету

імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0003-3302-7958

У статті висвітлено проблему формування знань з математики у старшокласників зі зниженим зором, здійснено дослідження факторів, що обмежують участь слабозорих школярів у галузі математики, здійснено аналіз тематичної літератури, узагальнено результати сучасних науковців у галузі використання STEM-технологій на уроках математики (Mbulaheni Maguvhe, M S Oyebanji & Ubong Sam Idiong).

Оскільки вчитель, як і раніше, залишається одним із головних та впливових на формування особистості дитини фактором, важливо дослідити труднощі викладання математики для учнів з порушеннями зору. Науковцями було встановлено, що тоді як технології включаються у викладання математики відповідальність за їх використання також розвивається. Учні з порушеннями зору можуть зіткнутися з проблемами в математичній освіті через брак доступних матеріалів, призначених для підтримки концептуального розуміння математики.

Метою дослідження є узагальнення сучасних науково обґрунтованих знань про електронні та цифрові технології навчання математики серед дітей зі зниженим зором.

Крім того, із появою цифрових технологій заохочення школярів також змінилося. Багатьом учням сьогодні пропонують комп'ютери, що оснащені дедалі ширшим складним програмним забезпеченням, динамічною геометрією та вебпрограмами, що пропонують віртуальні навчання. Новий освітній ландшафт має великий потенціал для розширення можливостей учнів, щоб підвищити рівень навчання, а в нашому випадку задовольнити потреби школярів зі зниженим рівнем зору. Допоміжні технології стали інструментом для дослідження та вивчення математики в різних сферах навчальної програми. Деякі програми можуть охоплювати багато областей математики, тоді як інші призначені для поглибленого дослідження лише однієї області. Програми наповнені вмістом, який можна налаштувати для широкого діапазону режимів навчання, спрямовуючи учня крок за кроком до більш відкритих досліджень.

Поява технологій ширшої математичної виразності встигла вплинути на діапазон тем навчального плану. Цифрові інструменти, які «порожні від контенту», як-от: електронні таблиці, програмне забезпечення для графіків, системи комп'ютерної алгебри (CAS), є технологіями, які слабо пов'язані з конкретними навчальними контекстами, але підходять для математичних розрахунків, створень матеріалів та розвідки. Ці інструменти частіше використовуються учнями середньої та старшої шкіл.

У цій статті висвітлено приклади можливих варіантів STEM-технологій під час викладання математики в учнів старшої школи зі зниженою гостротою зору.

Ключові слова: STEM, учні зі зниженим зором, математика для слабозорих дітей, STEM у старшій школі.

Boriak Oleksandr. The use of STEM technologies in mathematics lessons with visually impaired high school students

The article highlights the problem of teaching mathematics classes for high school students with low vision, a study of factors limiting the participation of visually impaired schoolchildren in the field of mathematics, an analysis of thematic literature, the results of modern scientists in the field of using STEM technologies in mathematics lessons (Mbulaheni Maguvhe, M S Oyebanji & Ubong Sam Idiong) are summarized.

Since the teacher is still one of the most important and influential factors in the formation of a child's personality, it is important to investigate the problems of teaching mathematics to visually impaired students. Scientists have found that while technology is being incorporated into the teaching of mathematics, responsibility for its use is also evolving. Visually impaired students may experience problems in mathematics education due to the lack of accessible materials designed to support a conceptual understanding of mathematics. The purpose of our study is to summarize modern evidence-based knowledge about electronic and digital technologies for teaching mathematics among children with low vision.

In addition, with the advent of digital technology student rewards have also changed. Many students today are offered computers equipped with increasingly sophisticated software, dynamic geometry and web applications that offer virtual teaching. The new educational landscape has great potential to empower students to improve learning. And in our case – to meet the needs of schoolchildren with a reduced level of vision. Assistive technology has become a tool for the exploration and study of mathematics in various areas of the curriculum. Some programs may cover many areas of mathematics, while others are designed to in-depth study of only one area. The programs are filled with content that can be customized for a wide range of learning modes, guiding the student step by step towards more open exploration.

The advent of technologies of wider mathematical expressiveness has managed to influence the range of curriculum topics. Digital tools “empty of content” such as spreadsheets, graphing software, computer algebra systems (CAS) are technologies that are loosely associated with specific learning contexts, but are suitable for mathematical calculations, material creation and intelligence. These tools are more commonly used by middle and high school students.

This article reflects examples of possible options for STEM technologies in teaching mathematics to high school students with a reduced level of vision.

Key words: STEM, visually impaired students, mathematics for visually impaired students, STEM in high school.

Вступ. Сучасний світ живиться технологіями, інформацією і рухається знаннями. Знання – валюта сучасності життя, а якісна освіта для всіх є необхідністю, але не можливістю. Серед категорій осіб із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) виокремлена категорія, яка стрімко збільшується в кількісному плані. Це особи зі зниженим зором різного віку. Погіршення гостроти зору є стійкою тенденцією до поширення переважно у шкільному віці.

Учні зі зниженим рівнем зору трапляються практично в усіх суспільствах світу. Тоді як природничо-математична освіта легко доступна для дітей з високим рівнем зору, вона менш доступна для слабозорих дітей, оскільки багато з її понять представлені графічно і є багато понять, які неможливо вивчити на дотик, але можна зрозуміти за допомогою візуального спостереження.

Із декількох причин для дітей зі зниженим рівнем зору шанси отримати освіту невеликі. Проте факт залишається фактом, що учні, котрі погано бачать, наділені тією ж пізнавальною здатністю, що й учні з нормальною гостротою зору.

Усі учні повинні мати можливість отримати певний рівень компетенції з математики відповідно до їхніх здібностей. Проте учні зі зниженим зором стикаються з більшими труднощами під час навчання з цифровими технологіями. Крім того, це порушення може маскувати їхні справжні математичні здібності, творче мислення та потенціал академічних досягнень.

Учні з низьким рівнем зору потребують позитивної взаємодії зі своїми вчителями. Їхнє ставлення може сформувати дитячий досвід. Отже, вчителі відіграють вирішальну роль у створенні значущого досвіду з математики для слабозорих учнів.

Матеріали та методи. Під час дослідження було здійснено систематичний огляд інформації, що включав детальну, комплексну, сплановану стратегію пошуку, розроблену з метою зменшення упередженості шляхом виявлення, оцінки та синтезу відповідних досліджень. Щоб знайти відповідні матеріали, було здійснено пошук у таких інформаційних джерелах, як SCOPUS, PubMed, ERIC та Web of Science, використовуючи такі пошукові терміни, як: «порушення зору», «слабозорість», «математика», «STEM-освіта».

Результати. Проблематиці освіти дітей зі зниженим зором присвячені наукові дослідження як вітчизняної, так і зарубіжної наукової спільноти (Ю. Бондаренко, Ю. Войтюк, К. Глушенко, Т. Гребенюк, Т. Дегтяренко, Л. Медведок, О. Паламар, В. Ремажєвська, С. Риков, І. Сасіна, Т. Свиридчук, Г. Серпутько, Є. Синьова, С. Федоренко, М. Федоренко та ін.).

Слід зазначити, що більшість проведених нині досліджень науково-практичного спрямування стосуються вивчення навчального матеріалу з різних предметів зазначеною категорією школярів саме спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗСО) для дітей з порушенням зору, навчання в яких здійснюється за спеціальними навчальними програмами, розробленими і затвердженими саме для зазначеної категорії дітей.

Навчально-виховний процес у зазначених закладах освіти здійснюється вчителями-тифлопедагогами, які володіють спеціальними методиками та прийомами навчання. З огляду на це з метою забезпечення якості освітнього процесу постає питання дослідження особливостей засвоєння навчального матеріалу з різних предметів, у тому числі математики, учнями зі зниженим зором, які знаходяться в умовах інклюзивного навчання.

Учні з порушеннями зору являють неоднорідну групу, не в останню чергу через широкий спектр зорових функцій, тому важливо враховувати висновки лікарів, стан зору та історію зорових розладів. Залежно від ступеня тяжкості проявів порушення зору застосовуються певні новітні технології. Пропонуємо проаналізувати найбільш поширені з них.

Аудіодевайси. Учні зі зниженим зором часто характеризують як людей з порушенням здатності читати друкованим текстом. Багато дітей з обмеженими можливостями читання друкованого тексту використовують слухове введення як засіб отримання інформації. До пристрою можна додати аудіофункцію. Аудіо, додане до пристрою, може бути засобом для надання інформації про візуальні математичні явища, а також для покращення навчання та пізнання. Однак потрібні додаткові знання про те, як когнітивні процеси активуються для розуміння тексту на слух, не в останню чергу математичного тексту, а також про ефективні навігаційні стратегії з використанням технологій перетворення тексту на мовлення.

Результати дослідження показують, що цифрові підручники та слуховий зворотний зв'язок стали важливими в технологіях навчання для учнів з порушеннями зору. Сфери застосування варіюються від повної заміни шрифту Брайля до додаткових медіа та тактильного читання.

Braille – це механічна друкарська машинка Брайля, розроблена для людей з порушеннями зору. Це друкарська машинка може бути використана в усіх дисциплінах, але особливо корисна для лекційної аудиторії.

У класі STEM-брайлер можна використовувати для конспектування чи виконання математичних вправ. Учень може мати перед собою і задачу, і свою роботу одночасно.

Використання аудіо, доданого до пристроїв, відкриває нові можливості в освітньому контексті, але будь-які припущення про те, що аудіо може бути альтернативою шрифту Брайля, слід розглядати з обережністю у сфері візуальної освіти.

Для доступу та взаємодії з текстом у різних формах як друкований, так і безпаперовий шрифт Брайля є, на нашу думку, найкращим рішенням. Двовимірне представлення математичного змісту стосується не лише графіки та діаграм, але й отримання загального уявлення про просторову структуру, наприклад, ділянки стебла та листя або письмового вираження розрахунку рівняння. Тоді як тактильна графіка може відображати взаємозв'язки між компонентами технологія зчитування тексту з екрана може покращити спосіб взаємодії

читача з вадами зору з текстом і додатково збільшить швидкість, з якою читач може отримати інформацію. Потенційно поєднання слухової та тактильної інформації може надати учням більш повну концепцію [1].

Геометрія та графічні приклади. Наш огляд показує, що існують проблеми щодо читання та засобів читання, які насамперед характеризують дослідження математичної освіти та допоміжних технологій у сфері порушень зору. Технології як інструменти для навчання та дослідження математики в основному пов'язані з геометрією та графікою. Результати показали, що сенсорні допоміжні технології є потенційними інструментами для надання графічного контенту учням зі зниженим зором і покращують їхні можливості навчання та соціальну інтеграцію. Школярі, які читають шрифтом Брайля та мають доступ до оновлених дисплеїв Брайля з математики, можуть пройти навчання користування електронними таблицями чи подібними програмами. Учні навчають вводити текст, числа та формули в клітинках, але залежать від допомоги для інтерпретації результатів, коли вони представлені у вигляді графіків і стовпців. Іншими словами, є потреба в інструментах для відображення графічних представлень для дітей з вадами зору. Однак виникає проблема, коли пристрої залишаються прототипами і не стають доступними для більших груп школярів [2].

Нині доступні різноманітні технології, які дозволяють брати участь сліпим і слабозорим учням у навчанні математики. За знайденими нами даними, головна проблема полягає в тому, що вчителі не мають достатнього обладнання для викладання математики дітям з порушеннями зору.

Науковці вважають, що вчителям бракує практичних знань щодо можливостей слабозорих учнів у математиці – звідси їхні сумніви щодо здібностей учнів у цьому предметі. Учителям також бракує знань про порушення зору, щоб вони могли задовольняти потреби своїх учнів у математиці. Багато учнів процвітають завдяки своїм особистим амбіціям та ініціативам.

Дослідження показало, що вчителям бракує спеціальної підготовки для навчання школярів зі зниженим зором, включаючи суворий контроль педагогічної практики під час такого навчання. Як наслідок, вони не є компетентними в передачі своїх знань учням з особливими навчальними потребами, особливо слабозорим. Учителі, які не є фахівцями, не можуть ефективно сформулювати предмет дітям з вадами зору. Поточний результат демонструє гостру потребу в підготовці спеціалістів.

Нині на всіх рівнях системи освіти триває процес її модернізації з урахуванням європейської системи освіти. Це стосується і середньої її ланки. У зв'язку із введенням і поширенням «Нової української школи» ключових змін потребує система навчання у середній і старшій школі. Оскільки тепер уроки в початковій школі спрямовані не на розбір і засвоєння положень окремих навчальних дисциплін, а на вирішення конкретної практичної задачі, на дослідження конкретного об'єкта із залученням положень усіх навчальних дисциплін, що вивчаються в школі.

На нашу думку, можливість ведення уроків за технологією STEM буде розширюватися в міру зростання числа викладачів потрібної кваліфікації і відповідних розроблених і апробованих завдань.

Нині навчання школярів зі зниженим зором, які не мають інтелектуальних порушень, на рівні загальної середньої освіти здійснюється за програмами, призначеними для роботи зі школярами з нормотиповим розвитком.

Специфіка освітнього процесу вибраної категорії школярів визначається необхідністю корекційної роботи, спрямованої на задоволення особливих освітніх потреб цих учнів, зумовленої порушенням зору. Відповідно, кожна з предметних областей повинна виконувати як освітню, так і корекційно-розвиваючу функції.

Зміст шкільної як загальної, так і спеціальної освіти за останні десять років зазнав значних змін. Особливо пильної уваги до себе потребує рівень загальної осередньої освіти, що зумовлено наявними протиріччями:

- по-перше, відсутні адаптовані загальноосвітні програми для учнів зі зниженим зором, призначені для закладів загальної середньої освіти;

- по-друге, виникає необхідність у розробці навчально-методичних комплексів, що відповідають як положенням тифлодидактики і принципу наступності, що покладений в основі Державного стандарту загальної середньої освіти, так і змісту програм закладів загальної середньої освіти;

- по-третє, потрібно співвіднести заплановані результати програм уже реалізованих на рівні основної загальної середньої освіти з тими, що визначаються нині у межах «Нової української школи» для початкової школи.

Усе це зумовило необхідність аналізу змісту навчання школярів зі зниженим зором на рівні основної загальної середньої освіти.

Нами були проаналізовані підручники з алгебри та геометрії для 10–11 класів ЗЗСО, які відповідають програмовим вимогам МОН України. Діючими є: А. Мерзляк. Алгебра і початки аналізу: підручник для 10 класів з поглибленим вивченням математики. Харків: Гімназія, 2010. 415 с.; А. Мерзляк. Алгебра і початки аналізу: профільний рівень: підручник для 11 класів закладів загальної середньої освіти. Харків: Гімназія, 2019. 352 с.; А. Мерзляк. Геометрія: профільний рівень: підручник для 10 класів закладів загальної середньої освіти. Харків: Гімназія, 2018. 240 с.; А. Мерзляк. Геометрія: профільний рівень: підручник для 11 класів закладів загальної середньої освіти. Харків: Гімназія, 2019. 204 с.

Аналогічно було опрацьовано підручники для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей зі зниженим зором.

Було з'ясовано, що зміст навчальних програм математичного циклу середньої школи з інклюзивною формою навчання спрямований вирішувати як освітні, так і корекційні завдання. Однак такі навчальні курси, як «Математика», «Алгебра», «Геометрія», все ще потребують науково обґрунтованих методів навчання,

підходів і прийомів роботи зі школярами зі зниженим зором, які б відповідали сучасним вимогам загальної та спеціальної дидактики.

Методика навчання математики для початкової школи, своєю чергою, володіє значним інструментарієм, необхідним для формування в учнів зі зниженим зором програмним вимогам математичних знань, а також сприяють розвитку у них компенсаторних механізмів. Зокрема, особлива увага вченими-методистами приділяється виготовленню і застосуванню різноманітної наочності, що забезпечує формування, заповнення предметних, просторових і геометричних уявлень (Л. Вавіна, І. Гудим, В. Деніскіна, С. Кондратенко, Т. Костенко, О. Легкий, Р. Малих, Н. Малюхова, Л. Плаксина та ін.).

Вченими й практиками обґрунтовано алгоритм роботи з наочною під час формування математичних понять, розширення можливостей учнів у пізнанні навколишнього світу, у ході розвитку зорового і дотикового сприйняття зорової, дотикової пам'яті, в уточненні і поглибленні різноманітних уявлень.

Значна увага приділяється корекції практичної діяльності. Завдяки цьому в учнів формуються математичні знання, складаються позитивні особистісні якості, необхідні для побудови адекватної міжособистісної взаємодії.

У результаті у школярів розвиваються зорове і дотикове сприйняття, просторове орієнтування, пізнавальні процеси. В їхній активний словник вводяться математичні поняття і вирази.

Для цього пропонуються різноманітні підходи, що дозволяють навчити школярів самостійного оперування наочними засобами, що використовуються під час порівняння та розв'язання математичних завдань, під час обґрунтування вибору арифметичної дії.

Для організації дієвого освітнього процесу з вибраною категорією школярів педагогам необхідно мати уявлення про специфіку викладання конкретних математичних дисциплін. У зв'язку з цим (О. Паламар, 2021) було актуалізовано проблему розширення професійних компетенцій учителів математики.

Реалізовані нині на рівні загальної середньої освіти методики викладання математики, алгебри та геометрії потребують науково обґрунтованих і апробованих на практиці методичних інструментів для вирішення різноманітних навчально-пізнавальних завдань, прийомів для адаптації підручників, контрольних-вимірювальних матеріалів, а також дидактичних засобів навчання.

Усе це повинно базуватися на отриманих у ході складного експерименту уявленнях, про роль засвоєваних школярами зі зниженим зором математичних знань

у процесі корекційно-розвиваючого навчання. Ці відомості повинні підкріплюватися як роботами вчителів математики, так і новими трактуваннями самої методики навчання математики вибраної категорії школярів.

З'ясовано, що у сучасній тифлопедагогіці спостерігається досить-таки суперечлива ситуація. Предметні області, що володіють складною, багатокomпонентною дидактичною системою, перевіреною в ході тривалого часу і довгою копійкою практичною роботою, є сусідами з навчальними дисциплінами, яким тільки належить отримати власну концептуальну модель корекційно-розвиваючого навчання.

Ключовим аспектом, що спонукає удосконалення методики навчання учнів зі зниженим зором до розвитку, слід визнати певний практичний досвід учителів математики, асистентів-учителів, які є першопрохідцями у зазначеному напрямі.

Пандемія COVID-19 наочно показала важливість і перспективи грамотної організації онлайн-освіти. Використовуючи отримані напрацювання, доцільно перевести освітні програми середньої освіти в змішаний формат: офлайн плюс онлайн. Такий підхід допоможе здобувачам вільніше планувати свій графік. Закладам освіти – залучити висококваліфікованих викладачів, які не можуть викладати очно. У змішаному форматі заклади освіти зможуть оптимізувати викладачів і аудиторії і підвищити загальну ефективність. У довгостроковій перспективі STEM повинна стати не тільки частиною освітніх програм вищих закладів освіти, а й шкіл. Це допоможе вибудувати єдину систему підготовки, підвищити ефективність усієї системи освіти, конкурентоспроможність вітчизняної науки і промисловості на світовій арені.

Висновки. Інтерактивне електронне навчання з аудіо та сенсорними допоміжними технологіями є потенційними інструментами для покращення хороших математичних навичок у учнів з вадами зору. Новітні технології пропонують функції, які дозволяють користувачам отримувати доступ до інформації, що передається шрифтом Брайля, друкованими та аудіоопристроями, і працювати з нею більш ефективно. Компетентність і мотивація вчителя, а також навчальне середовище є важливими факторами для досягнення успіху у навчанні учнів зі зниженим зором. Крім того, брак інформації про нову технологію та можливість додавання нових допоміжних засобів у навчальну обстановку може бути ускладненим.

Успішна математична освіта для слабозорих учнів потребує розширення можливостей учителя через ретельне навчання та розвиток обох підходів до предмета та загального усвідомлення унікальних навчальних потреб учнів з різними ступенями втрати зору.

Література:

1. Антонов В.М. Акмеологія креативності дитини на основі STEM-освіти. *Інноваційні технології навчання обдарованої молоді* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 20 грудня 2018 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини. 2018.
2. Багашова В., Ісак Т. STEM-освіта – від уроку до інновації. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2017. 56 с.

3. Бойченко В.В. Інновації в магістерській підготовці STEM-учителів: досвід США. *Інноваційні технології навчання обдарованих дітей та молоді* : матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції, 13 жовтня 2019 р., м. Одеса. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2019. С. 28.
4. Гончарова Н.О. Професійна компетентність вчителя у системі навчання STEM. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2015. 123 с.
5. Худецький І.Ю., Антонов В.М. Акмеологія геніальності та STEM-освіта на основі кібернетичної акмеології. *Інноваційні технології навчання обдарованої молоді* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 20 грудня 2018 р.). Київ : Інститут обдарованої дитини. 2018. С. 25–34.
6. Хмара наук. У лабораторії «МАНЛаб» презентували Всеукраїнський науково-методичний віртуальний STEM-центр. 2017. URL: http://man.gov.ua/ua/news/academy_news/khmara--nauk-br-u-laboratoriyi--manlab--prezentovali-vseukrayinskiy-naukovo-metodichniy-virtualniy-stem-tsentr.

References:

1. Antonov, V.M. (2018). Akmeolohiia kreatyvnosti dytyny na osnovi STEM-osvity [Acmeology of child creativity based on STEM education]. *Innovative technologies for teaching gifted youth: Materials of the 10th International Scientific and Practical Conference*. Kyiv: Institute of Gifted Child [in Ukrainian].
2. Bagashova, V., Isaacs, T. (2017). STEM-osvita – vid uroku do innovatsii [STEM education – from lesson to innovation]. *Scientific Notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine* [in Ukrainian].
3. Boichenko, V.V. (2019). Innovatsii v mahisterskii pidhotovtsi STEM-uchyteliv: dosvid SSHA [Innovations in master’s training of STEM teachers: US experience]. *Innovative technologies of teaching gifted children and youth: materials of the XI International Scientific and Practical Conference, Odessa*. Kyiv: Institute of Gifted Children of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
4. Goncharova, N.O. (2015). Profesiina kompetentnist vchytelia u systemi navchannia STEM [Professional competence of the teacher in the STEM learning system]. *Scientific Notes of the Small Academy of Sciences of Ukraine* [in Ukrainian].
5. Khudetsky, I.Yu., Antonov, V.M. (2018). Akmeolohiia henialnosti ta STEM-osvita na osnovi kibernetychnoi akmeolohii [Genius acmeology and STEM education based on cybernetic acmeology]. *Innovative technologies of teaching gifted youth: Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference (Kyiv, December 20, 2018)*. Kyiv: Institute of Gifted Children [in Ukrainian].
6. Cloud of Sciences (2017). The All-Ukrainian scientific and methodical virtual STEM center was presented at the “MANLab” laboratory. Retrieved from: http://man.gov.ua/ua/news/academy_news/khmara--nauk-br-u-laboratoriyi--manlab--prezentovali-vseukrayinskiy-naukovo-metodichniy-virtualniy-stem-tsentr.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Войтенко Альона Андріївна,

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету

імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-7903-4179

Researcher ID: AAF-9970-2020

У статті з'ясована важливість організації якісного дистанційного навчання. Пандемія вже змусила всіх освітян адаптуватись та перелаштувати свою роботу на дистанційний режим. Втім війна в Україні привнесла нові виклики – руйнування шкіл, вимушено переселені учні та педагоги, які навчаються і працюють у нових для себе школах по всій Україні та за її межами, «випадання» з освітнього процесу окремих дітей та цілих класів через повітряні тривоги, бойові дії та інші причини, пов'язані з війною. Зараз як ніколи важливо, попри все, організувати якісне дистанційне навчання, особливо для дітей з особливими потребами, яким процес навчання дається ще складніше. Оскільки ці діти мають обмежені можливості швидко реагувати та обробляти інформацію з навколишнього середовища, важливо запроваджувати у навчальний процес кроки підтримки, які допоможуть мінімізувати наслідки психологічної травми. Фахівці, які працюють з такою категорією дітей, беруть участь у розробці різного контенту для їх підтримки, використовуючи різні форми навчання (очну, дистанційну, змішану). Також допомагають консультаціями та порадами батькам дітей з особливими освітніми потребами, які потребують підтримки та допомоги. Тому з введенням дистанційного навчання специфіка роботи асистента вчителя децю змінилась.

Теоретичні положення щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами представлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених, у яких, зокрема, розглядається специфіка психолого-педагогічного супроводу, підкреслюється, що організація навчального процесу в класах, де навчаються учні з особливими потребами, має свої особливості (форми, методи, залучення різних фахівців, батьків тощо). Отже, в умовах загальноосвітнього закладу з інклюзивним навчанням одним із суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей такої категорії у нинішній час.

Ключові слова: асистент учителя, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, дистанційне навчання.

Voitenko Alona. Features of teacher's assistant work during distance education

The article clarifies the importance of organizing high-quality distance learning. The pandemic has already forced all educators to adapt and adjust their work to remote mode. However, the war in Ukraine brought new challenges – the destruction of schools, forcibly relocated students and teachers who study and work in new schools throughout Ukraine and beyond, “dropping out” of the educational process of individual children and entire classes due to air raids, combat actions and other causes connected with war. Now, more than ever, it is important to organize high-quality distance learning, especially for children with special needs, for whom the learning process is even more difficult. Since these children have limited opportunities to quickly react and process information from the environment, it is important to introduce supportive steps into the educational process that will help minimize the effects of psychological trauma. Specialists who work with this category of children participate in the development of various content to support them using different forms of education (face-to-face, remote, mixed). They also help parents of children with special educational needs who need support and assistance with consultations and advice. Therefore, with the introduction of distance learning, the specifics of a teacher's assistant's work have changed somewhat.

Theoretical provisions regarding the inclusive education of children with special needs are presented in the works of domestic and foreign scientists (V. Zasenka, E. Danilavichyute, A. Kolupaeva, L. Savchuk, T. Sak, O. Taranchenko, D. Deppeler, T. Lorman, D. McGee-Richmond, D. Harvey, etc.). In particular, the specifics of psychological and pedagogical support are considered, it is emphasized that the organization of the educational process in classes where students with special needs study has its own characteristics (forms, methods, involvement of various specialists, parents, etc.). Therefore, in the conditions of a comprehensive educational institution with inclusive education, one of the essential points is the creation of additional necessary conditions, provision of support and accompaniment for children of this category at the present time.

Key words: teacher's assistant, child with special educational needs, inclusive education, distance learning.

Вступ. Посада асистента вчителя нині в класах з інклюзивним навчанням є вкрай важливою, адже дитина з особливими освітніми потребами, яка навчається за інклюзивною формою, потребує його допомоги в процесі навчання і не тільки, особливо зараз, коли під час повномасштабної російсько-української війни частина українських школярів здобувають освіту дистанційно. Тому дуже важливо у разі призначення асистента вчителя враховувати психологічні особливості сприйняття цієї людини дитиною, адже вона повинна

щодня спілкуватися з асистентом учителя, і несприйняття його особистості учнем може призвести до виникнення небажання дитини відвідувати навчальні заняття, нанести психологічну травму як дитині, так і педагогу [1; 5].

Є низка чинників, які впливають на рівень виконання обов'язків асистентом учителя:

– наявність і детальне вивчення посадової інструкції вчителя, з яким він працює, усвідомлення і чіткий розподіл ролей між педагогом та асистентом;

- рівень довіри й комфорту у стосунках «учитель–асистент», «асистент–учень»;
- рівень навичок і професійного досвіду;
- добрі стосунки з учнями класу [3].

Посадові обов'язки асистента вчителя поділяють на дві групи:

1. Організаційні, що пов'язані з безпосередньою допомогою учневі, адаптуванням навчального матеріалу та веденням документації.

2. Навчально-розвивальні: сприяння вияву й розкриттю здібностей, талантів та обдарувань учня.

Компетентності асистента вчителя можна поділити на кілька груп. До них належать знання і навички, якими він повинен володіти, а також низка особистісних якостей, які слід розвивати [2].

Зокрема, до переліку законодавчо-теоретичної бази знань асистента вчителя належать:

- основи законодавства України про освіту;
- міжнародні документи про права людини й дитини;
- державні стандарти освіти;
- індивідуальні аспекти розвитку дітей з особливими освітніми потребами;
- норми й правила ведення документації.

Важливими є і практичні навички, які повинен опанувати асистент учителя:

- застосування професійних знань у діяльності;
- здійснення педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання;
- вміння налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу.

До особистісних якостей успішного асистента вчителя можна також віднести:

- комунікативні та організаційні здібності;
- здатність співпереживати;
- ціннісні орієнтації [8].

Матеріали та методи. Для розв'язання поставлених завдань використано методи: теоретичний – для вивчення й аналізу науково-методичної літератури щодо визначення специфіки роботи асистента вчителя під час дистанційного навчання; емпіричний – абстрагування і системне моделювання роботи асистента вчителя в умовах дистанційного навчання, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, спостереження.

Результати. Діяльність асистента вчителя не припиняється і в умовах використання технологій дистанційного навчання. Для цього МОН України розробило Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році.

Зазначено, що під час дистанційного навчання асистент учителя:

- організовує спільно з учителем/учителями освітній процес із використанням технологій дистанційного навчання;
- забезпечує навчання учня з ООП, за потреби здійснює в межах свого педагогічного навантаження індивідуальне підключення поза часом онлайн-уроку

та надає додаткові пояснення, виконує разом із дитиною домашні завдання, які були їй незрозумілі;

– надає додаткові пояснення дитині щодо опанування матеріалу та виконання завдань в окремій онлайн-кімнаті, забезпечує перевірку виконання таких завдань;

– забезпечує реалізацію індивідуальної програми розвитку в межах своєї компетенції, зокрема досягнення поставлених у програмі цілей навчання, завдань на період дії ІПР, забезпечення визначених ІПР потреб тощо;

– забезпечує в межах компетенції реалізацію індивідуального навчального плану дитини (за наявності);

– забезпечує комунікацію закладу освіти та батьків (інших законних представників дитини) задля організації навчання учнів з ООП;

– координує дистанційне навчання з батьками (іншими законними представниками) дитини, зокрема і завчасно попереджає про зміни розкладу, необхідні навчально-дидактичні матеріали тощо;

– готує матеріали для дистанційного навчання для учнів з ООП, зокрема й консулює батьків щодо їх використання;

– забезпечує підготовку індивідуальних завдань та адаптацію навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей учня з урахуванням умов дистанційного навчання;

– забезпечує індивідуалізацію технологій дистанційного навчання з урахуванням особливих освітніх потреб, зокрема й вибирає інструменти, консулює батьків щодо технічних особливостей їх використання з учнями з ООП;

– асистує вчителю під час дистанційних занять, зокрема допомагає під час об'єднання учнів у пари і групи в ZOOM-конференціях, може долучатися до будь-якої пари/групи в будь-який момент, допомагати та виправляти помилки, слідкувати за підняттям рук, вмикати та вимикати мікрофони, вмикати демонстрацію екрана для показу презентацій та відео, слідкувати за чатом та відповідати на запитання учнів і батьків, які виникають під час уроку;

– асистує вчителю під час роботи з іншими учнями класу, які потребують першого рівня підтримки в закладі освіти, додаткових пояснень, індивідуального підходу, мають проблеми з опануванням матеріалу, зокрема й через перебування за кордоном чи на тимчасово окупованих територіях, відсутність доступу до онлайн-занять, наявність психологічної травми;

– надає учню та його/її батькам (іншим законним представникам) рекомендації щодо дотримання норм під час користування комп'ютерною технікою, щодо організації робочого місця дитини;

– спільно з іншими учасниками команди супроводу бере участь у розробленні ІПР;

– забезпечує ведення щоденника спостережень за дитиною з ООП задля відстеження динаміки розвитку та оцінювання рівня досягнення цілей навчання, зазначених в ІПР;

– створює індивідуальне портфоліо учня з ООП [6; 7].

Тож, навіть у період дистанційного навчання асистент учителя працює на досягнення головної мети – підготовки дитини до самостійного життя. Дотримуючись цих рекомендацій від МОН України, асистент учителя, попри всі труднощі, які виникли у зв'язку з організацією дистанційного навчання, може не лише досягти високого результату здобуття академічних знань дитини з особливими потребами, а і не втратити набуті нею знання, уміння та навички, які досягалися фахівцями нелегкою працею.

Висновки. Отже, роль асистента вчителя дуже важлива в організації освітнього процесу під час дистанційного навчання, адже він виконує важливу місію в освіті та соціалізації учнів з особливими потребами, забезпечуючи особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу, особливо у такий скрутний для всієї країни час. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні специфіки роботи команди психолого-педагогічного супроводу в умовах дистанційного навчання.

Література:

1. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі. Київ : Плеяди, 2015. 172 с.
2. Колупаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі. Київ : Видавнича група А.С.К., 2012. 197 с.
3. Лорман Т., Демпелер Д., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практичний посібник. Київ : СПД-ФО Парашин І.С. 2010. 296 с.
4. Лорман Т. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». *Міжнародний журнал цілісної освіти*. 2007. № 3. С. 3–11.
5. Луценко І.В. Актуальні питання діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 4. 2016. С. 7–13.
6. Методичні рекомендації щодо особливостей організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2022/2023. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roc-i> (дата звернення: 06.09. 2022).
7. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (дата звернення: 16.09. 2022).
8. Паливода А.В. Планування спрямоване на кожного учня : посібник із розроблення та впровадження індивідуальних навчальних планів. Київ, 2012. 86 с.
9. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ Агентство Україна, 2019. 300 с.

References:

1. Diatlenko, N.M., Sofim N.Z., Martynchuk, O.V., Naida, Yu.M. (2015). Asystent uchytelia v inkluzyvnomu klasi [Assistant teacher in an inclusive class]. Kyiv: Pleiady, 2015. 172 s. [in Ukrainian].
2. Kolupaieva, A.A., Danilavichiute, E.A., Lytovchenko, S.V. (2012). Profesiine spivrobitnytstvo v inkluzyvnomu navchalnomu zakladi [Professional cooperation in inclusive educational institution]. Kyiv: Vydavnycha hrupa A.S.K. 197 s. [in Ukrainian].
3. Lorman, T., Duppeler, D., Kharvi, D. (2010). Inkluzyвна osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi: praktychnyi posibnyk [Inclusive education. Supporting Diversity in the Classroom: A Practical Guide]. Kyiv: SPD-FO Parashyn I.S. 296 s. [in Ukrainian].
4. Lorman, T. (2007). Sim stovpiv pidtrymky inkluzyvnoi osvity. Yak pereity vid zapytannia «Chomu?» do zapytannia «Iak?» [Seven pillars of support for inclusive education. How to move from the question «Why?» to the question «How?»]. *Mizhnarodnyi zhurnal tsilisnoi osvity [International Journal of Holistic Education]*. № 3. S. 3–11 [in Ukrainian].
5. Lutsenko, I.V. (2016). Aktualni pytannia diialnosti asystenta vchytelia v inkluzyvnomu klasi [Current issues of the activity of a teacher's assistant in an inclusive class]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia [A special child: education and upbringing]*. № 4. S. 7–13 [in Ukrainian].
6. Metodichni rekomendatsii shchodo osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity u 2022/2023 [Methodological recommendations regarding the peculiarities of the organization of the educational process of children with special educational needs in institutions of general secondary education in 2022/2023]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/metodichni-rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-osvitnogo-procesu-v-shkolah-u-20222023-navchalnomu-roc-i> (Last accessed: 06.09.2022) [in Ukrainian].
7. Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli. Metodichni rekomendatsii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Organization of distance learning at school. Methodological recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (Last accessed: 16.09.2022) [in Ukrainian].
8. Palyvoda, A.V. (2012). Planuvannia spriamovane na kozhnogo uchnia: posibnyk iz rozroblennia ta vprovadzhennia indyvidualnykh nachalnykh planiv [Planning for every student: A guide to developing and implementing individualized initial plans]. Kyiv. 86 s. [in Ukrainian].
9. Poroshenko, M.A. (2019). Inkluzyвна osvita: navchalnyi posibnyk [Inclusive education: a study guide]. Kyiv: TOV Ahenstvo Ukraina. 300 s. [in Ukrainian].

ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Воротинцева Олена Олександрівна,

завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти
Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти,
аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0002-0684-850X

У статті описано та запропоновано шляхи підвищення рівня професійних компетентностей педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів у системі неперервної освіти як на базовому, так і післябазовому етапі в умовах відсутності професійних стандартів, які описують вимоги до компетентностей, обов'язків, кваліфікацій.

Авторка дійшла висновку, що завдяки безмежним можливостям самоосвіти, формальної та неформальної освіти, практичному досвіду можна досягти високого рівня у формуванні та розвитку професійних компетентностей фахівців інклюзивно-ресурсних центрів за умови продуманої побудови власної освітньої траєкторії та пропозиції надавачів освітніх послуг для практикуючих педагогів, що враховують попит на конкретні фахові потреби.

У ході дослідження акцентовано увагу на професійних компетентностях як динамічному понятті, що характеризується та визначається конкретними вимогами часу та запитами ринку праці. Процес постійного навчання є показником високого рівня професійної компетентності фахівця, безперервна освіта є одним з пріоритетних способів розвитку та підвищення власної кваліфікації, а також важливим фактором безперервного розвитку економіки країни. Розвивати та удосконалювати їх необхідно до потреб споживачів послуг – здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (освітніми труднощами), їхніх батьків (осіб, що їх замінюють), учасників команд психолого-педагогічного супроводу закладів освіти, педагогів.

Ключові слова: неперервна освіта, компетентність, професійна компетентність, підвищення кваліфікації, інклюзивно-ресурсний центр.

Vorotyntseva Olena. Increasing the level of professional competences of teachers of inclusive resource centers in the continuous education system

The article describes and proposes ways to increase the level of professional competencies of pedagogical workers of inclusive resource centers in the system of continuous education both at the basic and post-basic stages in the absence of professional standards that describe the requirements for competencies, duties, and qualifications. The author came to the conclusion that thanks to the limitless possibilities of self-education, formal and informal education, and practical experience, it is possible to achieve a high level in the formation and development of professional competencies of specialists of inclusive resource centers, provided that a well-thought-out construction of one's own educational trajectory and the offer of educational service providers for practicing teachers, which take into account the demand for specific professional needs. Emphasis is placed on professional competencies as a dynamic concept characterized and determined by specific time requirements and labor market demands. It is necessary to develop and improve them according to the needs of service users – students with special educational needs (educational difficulties), their parents (persons who replace them), members of teams of psychological and pedagogical support of educational institutions, teachers.

Key words: continual education, competence, professional competence, certification training, the inclusive resource center.

Постійне навчання та виховання, поєднані з практичною діяльністю у сфері суспільного виробництва, є складником системи неперервної освіти, а в умовах ринкових відносин передбачається формування ринку праці, орієнтованого на кваліфіковану працю. Причиною суспільного запиту на підготовку та перепідготовку педагогів, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки в інклюзивному освітньому середовищі, став процес реформування освітньої системи України, який тісно пов'язаний з реалізацією Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року, пріоритетними завданнями якої є створення рівних можливостей та вільного доступу до освіти, задоволення особливих освітніх потреб усіх учасників освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища, удосконалення роботи інклюзивно-ресурсних центрів. Питання підвищення рівня професійних компетентностей педагогічних праців-

ників інклюзивно-ресурсних центрів у нових реаліях надання освітніх послуг здобувачам освіти з особливими освітніми потребами є актуальним як у практичному аспекті (складник реформування і модернізації освіти), так і теоретичному (проєктування індивідуальної освітньої траєкторії для подальшої успішної соціалізації дітей з особливостями розвитку). В умовах сьогодення підвищення рівня професійних компетентностей кадрів у системі неперервної освіти, зокрема педагогів інклюзивно-ресурсних центрів, має проводитися й оцінюватися з позицій цілей і кінцевого результату та має поєднуватися з практичною діяльністю: розвиток професійних компетентностей педагогів має сприяти індивідуалізації та якісній інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у соціум.

Мета дослідження – здійснити аналіз професійних компетентностей педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів в умовах відсутності відповідних

професійних стандартів, особливостей підвищення їхнього рівня, охарактеризувати можливі шляхи розвитку у системі неперервної освіти.

Методи дослідження: теоретико-методологічний аналіз психолого-педагогічної літератури, нормативно-правової бази з проблеми дослідження; зіставлення, узагальнення.

Відповідно до чинного законодавства діяльність інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) забезпечують педагогічні працівники: керівник (директор), завідувач філії (за наявності філії), фахівці (консультанти) ІРЦ (практичні психологи, вчителі-реабілітологи, вчителі-логопеди, інші вчителі-дефектологи) [1]. На сьогодні не існує професійних стандартів, які описують вимоги до компетентностей, обов'язків та кваліфікацій вказаних працівників за цими професіями. Отже, за відсутності професійних стандартів такі вимоги можуть визначатися кваліфікаційними характеристиками професій з урахуванням вимог/потреб ринку праці, запитом суспільства. На нашу думку, ми можемо орієнтуватися на вже затверджені у 2020 році Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [2]. Профстандарти є одним із чинників реформування в освіті, що зазначено в Концепції педагогічної освіти, а також є орієнтирами у майбутньому розвитку професійних компетентностей у парадигмі безперервної освіти. Визначені у згаданих професійних стандартах трудові функції розподілені на п'ять груп, що включають у себе професійні компетентності: мовно-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну, педагогічного партнерства, інклюзивну, здоров'язбережувальну, проєктувальну, прогностичну, організаційну, оцінювальну-аналітичну, інноваційну, рефлексивну, здатність до навчання протягом життя, які, на наш погляд, є універсальними для педагогів та орієнтовані на професійний розвиток.

Для усвідомлення та ґрунтовного розуміння поняття «професійна компетентність» та можливих шляхів її розвитку необхідне усвідомлення власне дефініції «компетентність». Найбільш влучним, на наш погляд, є визначення І. Маркової та В. Садкіної, що «компетентність (лат. *competens* – «відповідність», «здатність») – це психолого-соціальна якість, котра означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності. Компетентність сприяє усвідомленню особистісної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням» [3, с. 4–7]. Усі перераховані визначені якості фахівця з'являються тільки тоді, коли він впевнений у якості своєї роботи, що підкріплена позитивними результатами. Отже, фахівець ІРЦ має усвідомлено та на високому професійному рівні виконувати всі завдання, що визначені Положенням про ІРЦ, та сприяти доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти і, як наслідок, успішної соціалізації. Це і буде показником його компетентності.

А. Хуторської тлумачить компетентність як «оволодіння людиною відповідною компетенцією, що передбачає її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності» або ж як «особистісна якість (сукупність якостей) і мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері» [4, с. 135]. Таке визначення підкреслює значимість практичної діяльності після здобуття відповідної освіти.

Подібним є розуміння компетентності Ф. Шаріповим: «Це сукупність властивостей (характеристик) особистості, що дозволяють їй якісно виконувати певну діяльність, спрямовану на вирішення проблем (завдань) у будь-якій галузі» [5, с. 73]. Компетентність конкретного фахівця показує те, чого він досяг, характеризує міру опанування компетенції та визначається здатністю вирішувати запропоновані певною соціальною роллю завдання.

Український педагог Н. Мойсеюк вважає, що «компетентність – якість особистості, яка необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері» [6, с. 639]. Вона наголошує, що до складу компетентності входять не абстрактні загальні та предметні вміння та навички, а конкретні життєві, які будуть необхідними людині будь-якого віку чи фаху.

У Законі України «Про освіту» [7] компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Порівнюючи терміни «кваліфікація» та «компетентність», то остання включає не тільки професійні знання й вміння, а й такі якості, як ініціативність, здатність до співробітництва, робота в колективі, критична оцінка ситуації, логічне мислення, навичка знаходити, аналізувати та використовувати інформацію. Компетентність існує як потенціал у спеціальній галузі, поняття «кваліфікація» та «компетентність» тісно пов'язані, адже рівень компетентності впливає на ступінь кваліфікації спеціаліста.

З огляду на вищезазначене можемо констатувати, що компетентності формуються та розвиваються у процесі неперервної освіти: отримання відповідного диплома, практичної діяльності та постійної роботи над собою.

Вперше Концепція неперервної освіти науково обґрунтована була в праці П. Ленгранда у 1965 році [8]. У нього з'являється багато прихильників та послідовників, які вважають найбільшою сферою застосування неперервної освіти постійне навчання та підвищення кваліфікації кадрів. Паралельно з поняттям «неперервна освіта» наявні й інші терміни, такі як «безперервна освіта», «продовжена освіта», «рекурентна освіта», «освіта дорослих», «освіта протягом усього життя», «самокероване навчання» та інші.

Реалії сьогодення демонструють хибність думки, що отримання вищої освіти виступає показником високого професіоналізму фахівця, а також беззаперечною гарантією успішного працевлаштування. Неперервна освіта – це процес, що складається з базової і подальшої

освіти. Отримання диплома про освіту, зокрема й вищу, є базовою освітою (першим етапом неперервної освіти). Послідовне чергування навчання у системі спеціально створених освітніх закладів з професійною діяльністю передбачається на другому етапі.

З моменту затвердження Положення про ІРЦ пройшло не так багато часу, але воно зазнало чималих змін, які стосуються й вимог до педагогічних працівників ІРЦ. Тепер фахівець (консультант) має бути «універсальним солдатом» у разі формування висновку про комплексну оцінку розвитку особи, володіти новітніми методиками діагностики здобувачів освіти, розвивати, іноді й формувати професійні компетентності в умовах карантинного режиму, воєнного стану, дистанційної роботи, постійно вдосконалюватися, бо щодня збільшуються вимоги до його професійних компетентностей. Провідні вищі навчальні заклади країни враховують вказані запити ринку праці та наскільки можуть оперативно включають ці питання до освітніх програм підготовки фахівців, які у майбутньому зможуть працювати в ІРЦ. Але умовне «завтра» вносить свої корективи. Лише завдяки другому етапу неперервної освіти – післябазової освіти, що являє собою подальше навчання у поєднанні з практичною діяльністю у професійній сфері. Наявність диплома про вищу освіту не нижче освітнього ступеня магістра (спеціаліста) за спеціальністю «Спеціальна освіта» («Корекційна освіта», «Дефектологія») або «Психологія» («Практична психологія») є обов'язковою умовою працевлаштування в ІРЦ [9], але не є гарантією успішного працевлаштування. Досягти успіхів у професії, кар'єрного зростання неможливо без ініціативності та бажання вчитись, що є рушійним фактором досягнень кожного. Підвищення фахових компетентностей може здійснюватися завдяки постійній професійній практиці, обміну досвідом, постійному навчанню.

Завдяки неформальній освіті, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Вона допомагає швидко і вчасно отримати необхідні знання відповідно до потреб тут і зараз (тренінги, семінари, семінари-практикуми, майстер-класи, вебінари). Мінуси неформальної освіти: її результати не завжди враховуються під час атестації, часто педагоги не поінформовані про те, де можна повчитись. Не оминаємо й можливості формальної освіти, яка здобувається відповідно до освітніх ліцензованих програм закладів післядипломної освіти чи інших суб'єктів надання подібних послуг і передбачає досягнення здобувачами освіти заздалегідь визначених результатів навчання. Вона розширює й доповнює знання з фаху, методики, психології, які отримав педагог, здобуваючи вищу освіту (очні курси підвищення кваліфікації, семінари, тренінги; дистанційні курси, онлайнві конференції, вебінари, а також поєднання очної та дистанційної форм навчання – очно-дистанційні курси). Мінуси формальної освіти: не завжди відповідають запитам слухачів,

відсутність вибору тем, форм навчання тощо. Тому розробникам (укладачам) освітніх програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, як і представникам вищів, необхідно проводити моніторинг та враховувати запити. Суб'єкт підвищення кваліфікації повинен мати КВЕД 85.59 (наявність ліцензії на здійснення освітніх послуг). Такі суб'єкти більш гнучкі до змін у програмах підвищення кваліфікації педагогів. Можливість вводити оновлені лекції чи практичні заняття, нові курси чи спецкурси, тренінги і т.д. за запитом педагогів, які озвучують бажані напрями, – це найкоротший шлях розвитку професійних компетентностей практикуючих фахівців, надання актуальних освітніх послуг і, як наслідок, задоволення попиту суспільства щодо вимог фахівців ІРЦ, а також гарантований прибуток для суб'єкта підвищення кваліфікації, бо його програма є цікавою та корисною для професійної діяльності. Також неможливо переоцінити можливості інформальної освіти (самоосвіти), яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Така навчальна діяльність не обов'язково цілеспрямована та структурована, не фіксується документально, але сприяє розширенню професійних знань та умінь і є однією з ключових компетентностей особистості. Мінуси інформальної освіти: її результати не можуть враховуватися під час атестації (виключення – складання сертифікаційних тестів).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реформування освітніх систем визначає нові вимоги до кваліфікації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема щодо їхньої здатності оперативно реагувати на швидкі освітні трансформації, діяти цілеспрямовано й обгрунтовано. Отже, для того щоб реалізувати запити громадськості відповідно до викликів часу щодо здобуття певного рівня освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку, необхідно не просто збільшення кількості освічених фахівців-дефектологів, психологів, а наявність якісно нового типу педагога, що володіє фундаментальними знаннями, інноваційним типом мислення, здатного працювати в команді і приймати нестандартні рішення, який володіє низкою компетентностей, зокрема проектною, щоб грамотно та професійно вибудувати індивідуальну освітню траєкторію для дитини з особливими освітніми потребами.

Перспектива подальших розробок полягає у напрацюванні навчально-методичного забезпечення розвитку професійних компетентностей фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, зокрема у розробці і впровадженні в освітній процес підвищення кваліфікації фахівців інклюзивно-ресурсного центру, вчителів-дефектологів, психологів курсу лекцій, тренінгів, спеціальних курсів відповідно до запиту педагогів.

Питання неперервної освіти буде постійно актуальним, що зумовлено швидкими темпами старіння знань у сучасному світі. Неперервний професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів передбачає

набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої освіти й практичного досвіду. Професійні компетентності – це динамічне поняття, що характеризується та визначається конкретними вимогами часу та запитамі ринку праці. Розвивати та удосконалювати їх необхідно до потреб споживачів послуг – здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (освітніми труднощами), їхніх

батьків (осіб, що їх замінюють), учасників команд психолого-педагогічного супроводу закладів освіти, педагогів. Процес постійного навчання є показником високого рівня професійної компетентності фахівця, безперервна освіта є одним з пріоритетних способів розвитку та підвищення власної кваліфікації, а також важливим фактором безперебійного розвитку економіки країни.

Література:

1. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP210765?an=1>.
2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.
3. Маркова І.С., Садкіна В.І. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: від теорії до практики: у запитаннях та відповідях. *Завучу. Все для роботи*. 2016. № 17/18. С. 4–7.
4. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. № 12. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
5. Шарипов Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза. *Высшее образование сегодня*. 2014. № 1. С. 72–77.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. 5-те вид., доповн. і переробл. Київ : Мойсеюк В.Ю. 2009. 656 с. ISBN 978-966-96769-1-7.
7. Про освіту : Закон України від 5.09.2017 № 2145-VIII, № 2834-IX зі змінами від 13.12.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Lengrand P. An Introduction to Lifelong Education. Paris, UNESCO, 1975. P. 157.
9. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text>.

References:

1. On making changes to some resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine regarding the organization of training for persons with special educational needs: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated July 21, 2021 No. 765. Retrieved from: <https://ips.ligazakon.net/document/KP210765?an=1> [in Ukrainian].
2. On the approval of the professional standard for the professions “Teacher of primary classes of a general secondary education institution”, “Teacher of a general secondary education institution”, “Teacher of primary education (with a diploma of junior specialist)”: order of the Ministry of Economic Development, Trade and Agriculture of Ukraine 23.12.2020 No. 2736-20. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> [in Ukrainian].
3. Markova, I.S., Sadkina, V.I. (2016). Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahalnoyi seredn'oyi osvity: vid teorii do praktyky: u zapytanniyakh ta vidpovidyakh. *Zavuchu. Use dlya roboty* [State standard of basic and full general secondary education: from theory to practice: in questions and answers. Head teacher. Everything for work]. No. 17–18, p. 4–7 [in Ukrainian].
4. Khutorskoy, A.V. (2005). Tekhnolohyya proektyrovannya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsyy [Technology for designing key and subject competencies]. *«Éydos»*. Retrieved from: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> [in Russian].
5. Sharypov, F.V. (2014). Professyonalnaya kompetentnost prepodavatelya vuza [Professional competence of a university teacher]. *Vysshye obrazovanye sehodnya*. № 1. P. 72–77 [in Russian].
6. Moiseyuk, N.E. (2009). Pedagogika: navchalnyy posibnyk [Pedagogy: heading guide]. Kyiv. 656 s. [in Ukrainian].
7. On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII, No. 2834-IX as amended from December 13, 2022. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
8. Lengrand, P. (1975). An Introduction to Lifelong Education. The UNESCO Press. P. 157 [in English].
9. On making changes to the Regulation on the inclusive resource center: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2022 No. 493. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].

ПРИЧИНИ, ПРОЯВИ ТА МЕХАНІЗМИ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОМИЛОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Древняк Лада Петрівна,
аспірантка, асистентка кафедри дошкільної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID ID: 0000-0001-5955-3484

У статті наголошується на актуальності проблеми формування мовленнєвої компетентності дошкільників, що визначається завданнями Закону України «Про дошкільну освіту», а також завданнями Базового компонента дошкільної освіти в Україні.

Привертається увага до причин, проявів та видів мовленнєвих помилок у дітей дошкільного віку, наводяться умови та механізми їх подолання. Розкривається значення мовного середовища у формуванні мовленнєвої компетенції. Наголошується на важливості своєчасного діагностування мовленнєвих помилок та виборі найбільш вдалих та дієвих механізмів формування граматичної правильності мовлення дітей як на заняттях, так і в повсякденному житті, які би сприяли їх коригуванню.

Проведення діагностування мовлення допомагає вихователю оптимізувати процес розвитку у дітей мовленнєвих навичок і умінь, побачити динаміку становлення мовленнєвої діяльності під впливом цілеспрямованого її формування, запобігти методичним помилкам як у доборі мовного змісту навчання, так і використанні тих чи тих технологій і психотехнік, а головне, досягти розвивального ефекту в роботі з надання мовленнєвим операціям (навичкам) і мовленнєвим діям (умінням) довершеності й досконалості.

Тому проблема дитячого мовлення потребує подальших комплексних досліджень, спрямованих на вивчення мовленнєвої діяльності у сукупності пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфер дитини, а також розробки відповідних корекційних і розвивальних впливів на мовленнєвий розвиток дитини.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, мовленнєва компетентність, мовне середовище, культура мовлення, мовленнєві помилки.

Drevniak Lada. Causes, manifestations and mechanisms of overcoming speech errors in preschool children

The article emphasizes the relevance of the problem of the formation of speech competence of preschoolers, which is determined by the tasks of the Law of Ukraine “On Preschool Education”, as well as the tasks of the Basic Component of Preschool Education in Ukraine.

Attention is drawn to the causes, manifestations and types of speech errors in preschool children, the conditions and mechanisms for overcoming them are given. The significance of the language environment in the formation of speech competence is revealed. The importance of timely diagnosis of speech errors and the selection of the most successful and effective mechanisms for the formation of grammatical correctness of children’s speech, both in classes and in everyday life, which would contribute to their correction, is emphasized.

Conducting a speech diagnosis helps the educator to optimize the process of development of children’s speech skills and abilities, to see the dynamics of the formation of speech activity under the influence of its purposeful formation, to prevent methodological errors both in the selection of the language content of education and the use of certain technologies and psychotechniques, and most importantly – to achieve developmental effect in the work of providing perfection and perfection to speech operations (skills) and speech actions (skills).

Therefore, the problem of children’s speech requires further comprehensive research aimed at the study of speech activity in the aggregate of the child’s cognitive, emotional and motivational spheres, as well as the development of appropriate corrective and developmental influences on the child’s speech development.

Key words: speech development, speech competence, speech environment, speech culture, speech errors.

Вступ. Нині в Україні здійснюється ґрунтовне реформування системи освіти, що торкається її організаційних та змістових аспектів. Сучасна дошкільна освіта спрямована на отримання випускниками ЗДО визначених компетентностей. Надзвичайно важливим є формування мовленнєвої компетентності, яка надалі визначає успішність навчання в школі. Повноцінне оволодіння рідною мовою в дошкільному дитинстві є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного і морального виховання дітей у цей період [1].

Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку – це процес набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, граматичних умінь і навичок, розвиненість мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність у наслідуванні мови та оволодінні лінгвістичною інформацією, уміння використовувати різноманітні засоби спілкування [2].

Значимість проблеми формування мовленнєвої компетентності визначається завданнями Закону України «Про дошкільну освіту», а також завданнями Базового компонента дошкільної освіти в Україні, в яких вказано на необхідність формування у дітей до кінця дошкільного віку ключових компетентностей, які забезпечать успішне навчання в школі та подальшу соціалізацію особистості. Оволодіння мовою виділяється в психології та педагогії як центральне особистісне утворення, в якому сходяться різні лінії психічного розвитку – мислення, уява, пам’ять, емоції. Необхідно спеціально організувати навчання, спрямоване на оволодіння дошкільниками рідною мовою, оскільки, за даними досліджень А. Богуш, стихійне оволодіння мовою не може забезпечити високий рівень мовленнєвої компетентності.

Проте, незважаючи на важливість проблеми розвитку мовлення у дошкільників, науковці і педагогі-

практики відзначають помітне зниження рівня мовленнєвого розвитку сучасних дітей. Отже, мовленнєвий розвиток дітей є магістральною лінією у сучасній дошкільній освіті, оскільки оволодіння рідною мовою забезпечує повноцінне міжособистісне спілкування і пізнання дійсності, сприяє залученню до цінностей духовної культури від покоління до покоління, а також є необхідною умовою виховання і навчання [1].

Матеріали та методи. Дитина народжується, живе і розвивається у суспільстві. Для неї це не тільки вузьке коло предметів і явищ природи, а й люди, речі, суспільні відносини, культура, мова, наука тощо. Спочатку дитина не розмовляє, але чує мовлення дорослих, звернене до неї, потім приходить час, коли дитина сама включається в активне мовленнєве спілкування.

Результати. Середовище, за П. Блонським, відіграє важливу роль у розвитку мовлення маленької дитини, воно дає чи не дає дитині можливість багато говорити і постійно чути мовлення дорослих, воно прискорює або гальмує розвиток мовлення. Отже, від мовного середовища, в якому перебуває дитина, залежить її власне мовлення.

Дослідники виділяють різну кількість етапів становлення мовлення дітей, по-різному називають їх, вказують вікові межі кожного. У дослідженнях О. Гвоздева простежується послідовність появи в мовленні дитини різних частин мови, словосполучень, різних видів речень. О. Леонтьєв виділяє 4 етапи становлення мовлення дітей: підготовчий – до 1 року; переддошкільний етап першопочаткового оволодіння мовою – до 3 років; дошкільний – з 3 до 7 років; шкільний [3].

Л. Засекіна, С. Засекін виділяють такі важливі аспекти дослідження мовленнєвої генези дітей дошкільного віку, як кількість слів у монологічному та діалогічному мовленні дитини з різною кількістю складів, довжина діалогів, сформованість фонетичних, лексичних і граматичних навичок та аналіз пауз у мовленні дітей [4].

Дитина дошкільного віку оволодіває граматичною будовою мови в нерозривному зв'язку зі своїм психічним розвитком, у єдності з розвитком предметно-практичної діяльності, мислення, спілкування. Проблема формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є досить складною і багатоаспектною. До неї звертались психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, логопеди, дефектологи (А. Богуш, О. Гвоздев, Л. Калмикова, Г. Ніколайчук, І. Рум'янцева, Ф. Сохін, В. Тищенко, І. Зимня, М. К. Шеремет та ін.) [5; 6; 7].

Вивченню психологічних закономірностей формування граматично правильного мовлення присвячено низку досліджень (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурия, Є. Соботович, Ф. Сохін та ін.) [3; 5; 8].

У ранньому дитинстві за дуже короткий час (два-три роки життя) дитина оволодіває рідною мовою. Засвоєння відбувається завдяки здатності нервової системи до наслідування.

У разі нормального спілкування дитини з оточуючими мовленнєві зв'язки утворюються шляхом наслідування та зміцнюються шляхом рефлекторного повторення – фізіологічної ехолалії (неконтрольований,

автоматичний повтор слів, почутих у чужому мовленні). Для того щоб дитина почала говорити, у неї повинні бути сформовані на певному рівні мовноруховий, слуховий аналізатори, органи артикуляції. Фізіологічна ехолалія, що виявляється у повторенні складів, слів, передчує розумінню слів та їх вимові [1].

М. Красногорський наголошує: «Під час нормального мовленнєвого спілкування дитини з оточуючими людьми мовні зв'язки утворюються шляхом наслідування і зміцнюються шляхом спонтанного повторення або, як ми називаємо, фізіологічної ехолалії».

«Правильність граматичної будови мови у дітей раннього віку, – зауважує М. Красногорський, – залежить від правильності побудови мовлення оточуючих людей. Трирічний малюк правильно вживає відмінки, особи, дієслівні форми, засвоюючи їх у мовних сполученнях, які він сприймає від тих, хто його оточує. Тому для правильного розвитку дитячого мовлення важливо, щоб діти на другому і третьому році життя чули правильне мовлення з досить багатим словниковим складом».

Опанування рідною мовою, рідним словом починається з раннього дитинства у сім'ї, серед близьких і рідних для дитини людей, а вдосконалення її продовжується в дошкільних закладах, школі і впродовж усього життя. Рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дитячому садку. Оволодіння рідною мовою як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства. Адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік (до 6–7 років) є найсприятливішим для оволодіння рідною мовою. До 5 років дитина оволодіває звуковою системою рідної мови і усвідомлює звуковий склад слова (Д. Ельконін), до 4, 5 років засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О. Гвоздев), з 5 років оволодіває монологічним мовленням (С. Рубінштейн). Якщо дитина з якихось причин буде ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування в дошкільні роки, це негативно відіб'ється на її подальшому і розумовому, і мовному розвитку. Кінцевою метою опанування рідною мовою в дошкільному віці є засвоєння її літературних норм і культури мовлення, культури спілкування рідною мовою.

Культура мовлення – це вміння правильно говорити (й писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування, це система вимог стосовно вживання мови в мовленнєвій діяльності.

Культура мовлення виявляється в таких його характеристиках, як: правильність, нормативність, адекватність, логічність, різноманітність.

Культура мовлення формується, розвивається і виявляється в процесі спілкування в мовленнєвій діяльності. Культури рідного мовлення потрібно вчити з дитинства в процесі навчальної мовленнєвої діяльності [9].

Як зазначає А. Богуш, культура мовлення пов'язана з його нормативністю, з літературними нормами вимови. Літературні норми мови – це сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному й писемному мовленні. Граматичні норми мови – це загальноприйняте і обов'язкове вживання

граматичних правил, тобто форм слів та їх сполучуваності в реченнях.

Відомий лінгвіст Л. Щерба назвав граматику «збіркою правил мовленнєвої поведінки». Він зауважував, що оволодіти мовою означає засвоїти не тільки елементи мовних одиниць, а й правила їх уживання.

Діти дошкільного віку не вивчають правил, вони засвоюють граматику будови мови інтуїтивно, практичним шляхом під час спілкування з дорослими. Будь-які відхилення від граматичної норми вважаються помилками.

Засвоєння граматичної будови мови для дитини – складний шлях, на якому не обходиться без помилок. Діти плутають суфікси, префікси однієї частини мови з іншою. Для кращого засвоєння граматичної правильності необхідно виробити звичку правильно говорити.

К. Ушинський писав: «Граматику правильності мовлення усного й писемного є не тільки знання, а й звичка – досить складна і різноманітна система дрібних навичок висловлювати свої думки правильно як у мовленні, так і на письмі. Для грамотності не досить, щоб людина знала граматику правила, але потрібно, щоб вона звикла миттєво застосовувати їх. Звички, особливо дрібні і складні, набуваються успішно і засвоюються глибоко тільки в період ранньої молодості» [10].

Формування граматично правильного мовлення у дітей передбачає такі напрями, як: перевірка граматичної правильності дитячого мовлення і запобігання помилкам; наслідування мовленнєвого зразка педагога, мовлення якого відповідає всім нормативним вимогам, використання ефективних методів і прийомів формування граматичної правильності мовлення дітей як на заняттях, так і в повсякденному житті.

Щоб правильно вибрати напрям роботи з формування граматичної правильності мовлення, вихователь має знати, які саме помилки характерні для дітей конкретної групи, як часто вони трапляються. З цією метою в кожній віковій групі дошкільного закладу проводиться індивідуальна перевірка мовлення дітей двічі на рік: восени (вересень–жовтень) і навесні (травень–червень).

Отже, звичку правильно розмовляти потрібно виховувати, а для цього педагог має знати, яких помилок припускаються діти і своєчасно їх виправляти.

Специфіку і характер граматичних помилок у дітей досліджували такі вчені, як: А. Арушанова, А. Богущ, К. Крутій, Н. Лопатинська, Н. Маковська, Г. Ніколайчук, С. Цейтлін та ін.

Усі граматичні помилки можна поділити на словотвори, морфологічні і синтаксичні.

На думку С. Цейтлін, однією з причин граматичних помилок є: «нерівномірність засвоєння дитиною системи і норм мови. Мова – це механізм, що керує мовленнєвою діяльністю всіх мовців, які цією мовою розмовляють. Тому не можна оволодіти мовленням, не знаючи мови, яка його породжує. Процес опанування дитиною мови із мовлення тих, з ким вона спілкується, є несвідомим, інтуїтивним. Дитяче мовлення – це узагальнений і досить спрощений варіант нормативної мови. Більшість помилок дитячого мовлення належить до системних, які порушують мовну норму шляхом прямолінійного наслідування системи».

Другою причиною мовленнєвих помилок дітей є наслідування просторічного мовлення дорослих, які модифікують слова нормативної мови. С. Цейтлін одним із чинників виникнення мовленнєвих помилок називає складність механізму породження мовлення, зокрема висловлювання. У свідомості мовця одночасно відбувається кілька складних процесів: добір потрібної синтаксичної моделі з тих, що зберігаються в довготривалій пам'яті; добір лексики для заповнення синтаксичної моделі; добір граматичних форм та розміщення їх у певному порядку. При цьому важливу координувальну роль відіграє оперативна пам'ять (короткочасна), яка, на жаль, у дитини ще не досить розвинена. Наявність синтаксичних помилок («композиційних») пояснюється недостатнім розвитком оперативної пам'яті у дошкільників. До таких помилок належать тавтологічні помилки, пропуски частин речень у складному реченні, повторення одного й того самого слова в реченні, конструктивна переваженість речень тощо. Під впливом навчання в процесі засвоєння системи мови мовленнєві помилки поступово зникають.

Висновки. Отже, проведення діагностування мовлення допомагає вихователю оптимізувати процес розвитку у дітей мовленнєвих навичок і умінь, побачити динаміку становлення мовленнєвої діяльності під впливом цілеспрямованого її формування, запобігти методичних помилок як у доборі мовного змісту навчання, так і використанні тих чи тих технологій і психотехнік, а головне, досягти розвивального ефекту в роботі з надання мовленнєвим операціям (навичкам) і мовленнєвим діям (умінням) довершеності й досконалості.

Тому проблема дитячого мовлення потребує подальших комплексних досліджень, спрямованих на вивчення мовленнєвої діяльності у сукупності пізнавальної, емоційної та мотиваційної сфер дитини, а також розробки відповідних корекційних і розвивальних впливів на мовленнєвий розвиток дитини.

Література:

1. Федорова М.А. Дошкільна лінгводидактика. Житомир : ФОП Левковець, 2022. 313 с.
2. Соловей А. Психолінгвістичне дослідження мовлення дітей дошкільного віку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. № 1.
3. Леонтьев А.А. Основы психолінгвистики. Москва : Смысл; Санкт-Петербург : Лань, 2003. 287 с.
4. Засєкіна Л.В. Психолінгвістична діагностика : навчальний посібник / Л.В. Засєкіна, С.В. Засєкін. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. 188 с.
5. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи. Психологические и психолінгвистические проблемы владения и овладения. Москва : Изд-во МГУ, 1969. 218 с.
6. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку : монографія / Л.О. Калмикова, Н.В. Харченко, С.Д. Дем'яненко, Л.А. Порядченко ; за заг. ред. Л.О. Калмикової. Київ : Вид-во «ПП Медведєв», 2007. 304 с.

7. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. Москва : ПЕРСЭ; Логос, 2004. 319 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное: Собрание трудов. / Текстологический комментарий И.В. Пешкова. Москва : Лабиринт, 2001. 368 с.
9. Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. / Упорядник Богуш А.М. Частина I та II. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2005. 720 с.
10. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х томах. Київ : Рад. школа, 1983. Т. I. 348 с.
11. Калмикова Л.О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 384 с.

References:

1. Vyhotskyi L. S. (2001). Myslennia ta mova. Psykhyka, soznanye, bessoznatelnoe. (Sobranie trudov.) [Thinking and speech. Mind, consciousness, unconscious]. M. : Labyrint. 368 s. [in Russian].
2. Doshkilna lnhvodydaktyka (2005). Khrestomatiia. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchychk pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Preschool language didactics. Reader. Study guide for students of higher pedagogical educational institutions]. Chastyna I ta II. K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 720 s. [in Ukrainian].
3. Zasiakina L. V. (2008). Psykholinhvistychna diahnozyka : navch. Posib [Psycholinguistic diagnostics: education. manual]. Lutsk : RVV «Vezha» Volyn. nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, 188 s. [in Ukrainian].
4. Zymniaia Y. A. (1969). Rechevoi mekhanyzm v skheme porozhdenia rechy. Psykholohycheskye y psykholinhvistycheskye problem vladenya y ovladenya [Speech mechanism in the speech generation scheme. *Psychological and psycholinguistic problems of possession and mastery*]. M. : Yzd-vo MHU, 1969. 218 s. [in Russian].
5. Kalmykova L. O. (2016). Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku movlennievoi diialnosti: diahnozyko-rozvyvalnyi kompleks : navch.-metod. posib [Formation of speech activity in children of older preschool age: diagnostic and developmental complex: teaching method. manual]. K. : Vydavnychi Dim «Slovo», 384 s. [in Ukrainian].
6. Leontev A. A. (2003). Osnovi psykholinhvistyky [Fundamentals of psycholinguistics.]. M.; SPb. : Lan. 287 s. [in Russian].
7. Rozvytok movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku : monohrafiia / Kalmykova L.S. ta in. (2007). [Speech development of older preschool children: monograph]. K. : Vyd-vo «PP Medvediev», 304 s. [in Ukrainian].
8. Rumiantseva Y. M. (2004). Psykholohyia rechy y lnhvopedahohycheskaia psykholohyia [Psychology of speech and linguo-pedagogical psychology]. M. : PERSЭ; Lohos, 319 s. [in Russian].
9. Solovei A. (2010). Psykholinhvistychnе doslidzhennia movlennia ditei doshkilnoho. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy* [Psycholinguistic study of the speech of preschool children. *Bulletin of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*]. №1. S 24-27. [in Ukrainian].
10. Ushynskyi K. D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory : v 2-kh tomakh [Selected pedagogical works]. K. : Rad. shkola, T. I. 348 s. [in Ukrainian].
11. Fedorova M. A. (2022). Doshkilna lnhvodydaktyka. Zhytomyr [Preschool language didactics]. FOP Levkovets. 313 s. [in Ukrainian].

ОПОСЕРЕДКОВАНЕ ВНУТРІШНЄ КОМПЕНСАЦІЙНЕ УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСАМИ РОЗВИТКУ, АБІЛІТАЦІЇ, КОРЕКЦІЇ, РЕАБІЛІТАЦІЇ В ПОЗИТИВНИХ І НЕГАТИВНИХ СКЛАДНИКАХ ЛЮДИНИ ЯК СИСТЕМИ «БІО-СОЦІО-ДУХ»

Золотарьова Тетяна Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту

Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ORCID ID: 0000-0001-7931-2143

У статті проаналізовано структуру внутрішнього опосередкованого компенсаційного управління прямими вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції й реабілітації, які відбуваються у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух». Запропоновано схеми, які відображають сутність розглянутих процесів: «розвиток – компенсація – розвиток», «абілітація – компенсація – абілітація», «корекція – компенсація – корекція» і «реабілітація – компенсація – реабілітація». Доведено, що опосередковане компенсаційне управління розвитком системи позитивних складників людини є цілеспрямованим стимулюванням розвитку в підсистемі Г розвитком у підсистемі А через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи позитивних складників людини; опосередковане компенсаційне управління абілітацією системи позитивних складників людини є цілеспрямованим стимулюванням абілітації в підсистемі Г абілітацією у підсистемі А через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи позитивних складників людини; опосередковане компенсаційне управління реабілітацією системи позитивних складників людини є цілеспрямованим стимулюванням реабілітації у відповідних підсистемах Г систем негативних і позитивних складників людини реабілітацією у відповідних підсистемах А систем негативних і позитивних складників людини через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи позитивних складників людини; опосередковане компенсаційне управління корекцією системи позитивних складників людини є цілеспрямованим стимулюванням корекції у відповідних підсистемах Г систем негативних і позитивних складників людини корекцією у відповідних підсистемах А систем негативних і позитивних складників людини через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи позитивних складників людини. Автор дійшов висновку, що опосередковане внутрішнє компенсаційне управління прямими вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції й реабілітації складається з двох видів безпосереднього управління відповідно до пари здійснюваних процесів і стимулює утворення «обхідних шляхів» у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух», сприяючи соціальній адаптації людей з психічними порушеннями у складному й мінливому сучасному світі.

Ключові слова: компенсація, абілітація, розвиток, корекція, реабілітація, опосередковане внутрішнє управління, позитивні й негативні складники людини як системи «біо-соціо-дух», синергетика.

Zolotaryova Tetiana. Mediated internal compensatory management of the processes of development, habilitation, correction and rehabilitation in the positive and negative components of a person as a “bio-socio-spirit” system

The article analyzes the structure of internal mediated compensatory management of direct vertical processes of development, habilitation, correction and rehabilitation that occur in the positive and negative components of a person as a system of “bio-socio-spirit”. Schemes are proposed that reflect the essence of the examined processes “development – compensation – development”, “habilitation – compensation – habilitation”, “correction – compensation – correction” and “rehabilitation – compensation – rehabilitation”. It has been proved that mediated compensatory management of the development of the system of positive components of a person is a purposeful stimulation of development in subsystem G by development in subsystem A through compensation for the impossibility of self-organization in subsystem B of the system of positive components of a person; mediated compensatory management of the habilitation of the system of positive components of a person is a purposeful stimulation of habilitation in the subsystem G by habilitation in subsystem A through compensation for the impossibility of self-organization in subsystem B of the system of positive components of a person; mediated compensatory management of the rehabilitation of the system of positive components of a person is a purposeful stimulation of rehabilitation in the corresponding subsystems G of the systems of negative and positive components of a person by rehabilitation in the corresponding subsystems A of the systems of negative and positive components of a person through compensation for the impossibility of self-organization in subsystem B of the system of positive components of a person; mediated compensatory management of the correction of the system of negative components of a person is a purposeful stimulation of the correction in the corresponding subsystems G of the systems of negative and positive components of a person by correction in the corresponding subsystems A of the systems of negative and positive components of a person through compensation for the impossibility of self-organization in subsystem B of the system of positive components of a person. Thus, the mediated internal compensatory management of direct vertical processes of development, habilitation, correction and rehabilitation consists of two types of immediate management in accordance with a pair of implemented processes and formation of “workarounds” in the positive and negative components of a person as a system of “bio-socio-spirit”, contributing to the social adaptation of people with psychophysical disorders in the complex and changing modern world.

Key words: compensation, habilitation, development, correction, rehabilitation, mediated internal management, positive and negative components of a person as a “bio-socio-spirit” system, synergetics.

У людині, як системі «біо-соціо-дух», співіснують біологічний, психологічний і соціальний позитивні та негативні складники (далі відповідно – ПСЛ і НСЛ) [1, с. 456–459]. У людей із психофізичними порушеннями є чимало підсистем негативних складників, в яких на поточний момент і за таких умов неможливо простимулювати здійснення прямих процесів корекції чи реабілітації, тобто виключається імовірність виникнення: 1) саморуйнування певної підсистеми у системі НСЛ і набуття нею нижчої якості внаслідок від'єднання від неї наявних елементів та зникнення і звуження її ієрархічних рівнів; 2) самоорганізації певної підсистеми у системі ПСЛ і набуття нею вищої якості внаслідок приєднання до неї відповідних *нових* (у процесі корекції) чи *раніше наявних* (у процесі реабілітації) елементів та формування і розширення її ієрархічних рівнів. Проте неможливість самоорганізації у таких підсистемах ПСЛ можна компенсувати абілітацією чи розвитком споріднених їм підсистем ПСЛ [2, с. 312]. Оскільки в ході діяльності активується велика кількість підсистем, в яких протікають процеси розвитку, абілітації, корекції й реабілітації, то компенсація часто включається у систему опосередкованого управління в дисипативних функціональних структурах, які утворюються для задоволення потреб людини [3]. Так виникає опосередковане компенсаційне управління вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції й реабілітації, які відбуваються у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух».

Визначення процесів компенсації, розвитку, абілітації, корекції, реабілітації, безпосереднього й опосередкованого управління вертикальним процесом у підсистемі були запропоновані нами раніше [1, с. 459; 4, с. 542]. Розглянуті в попередній публікації [1, с. 466] зміни у системах НСЛ і ПСЛ, які відбуваються в ході безпосереднього внутрішнього управління прямими вертикальними процесами, є характерними також і для опосередкованого внутрішнього управління прямими вертикальними процесами, оскільки безпосереднє управління є елементом опосередкованого. Раніше ми не досліджували опосередковане внутрішнє компенсаційне управління прямими вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції й реабілітації, які відбуваються у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух».

Визначимо сутність і проаналізуємо структуру опосередкованого внутрішнього компенсаційного управління прямими вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції й реабілітації, які відбуваються у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух».

У ході підготовки статті нами були застосовані загальнонаукові методи (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод мисленнєвого моделювання тощо) й евристично-синергетична методологія дослідження (елементи синергетичної теорії: теорія самоорганізації, теорія складностей, теорія катастроф, теорія біфуркацій, теорія флуктуацій тощо);

принципи синергетики: принцип складності, принцип підпорядкування, принцип кооперативності й когерентності, принцип відкритості й нерівноважності, принцип нелінійності, принцип становлення, принцип діалогічності, принцип подвійності тощо; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

Матеріалами для здійснення нашого дослідження виступили теоретичні роботи П. Анохіна (теорія функціональних систем), Л. Виготського (теорія про зони розвитку, компенсацію), В. Гриценка та ін. (відкрита концепція здоров'я Міжнародного науково-навчального центру інформаційних технологій і систем Національної академії наук України та Міністерства освіти і науки України), А. Макаренка (принцип «завтрашньої радості»), А. Хуторського (дидактична евристика), В. Цикіна (принципи синергетики в освіті, синергетичні методи освіти), А. Шевцова (концепція системно-синергетичного підходу в корекційній освіті та реабілітології).

У позитивних та негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух» безперервно протікають процеси самоорганізації та саморуйнування у вертикальному та горизонтальному напрямках. У ході вертикальних процесів підвищується або знижується рівень розвитку систем ПСЛ і НСЛ, а в ході горизонтальних – розширюються або звужуються ієрархічні рівні названих систем [1, с. 458]. Прямими є процеси абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації, які відбуваються за наявності самоорганізації у системі ПСЛ, а оберненими – за наявності самоорганізації у системі НСЛ.

Є два типи управління процесами у системах ПСЛ і НСЛ: *зовнішнє управління* внутрішнім процесом за допомогою методики та *внутрішнє управління* одним процесом за допомогою іншого: 1) *безпосереднє управління* об'єднує у собі два процеси: процес у керівній підсистемі та процес у керованій підсистемі (в такому випадку процес у підсистемі А безпосередньо впливає на процес у підсистемі Б); 2) *опосередковане управління* об'єднує у собі мінімум три процеси: процес у керівній підсистемі, процес у безпосередньо керованій підсистемі та процес в опосередковано керованій підсистемі (в такому випадку процес у підсистемі А безпосередньо впливає на процес у підсистемі Б і опосередковано впливає на процес у підсистемі В).

У цій статті ми розглянемо внутрішнє опосередковане компенсаційне управління прямими вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції й реабілітації, які відбуваються у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух».

Опосередковане компенсаційне управління розвитком системи ПСЛ – це цілеспрямоване стимулювання розвитку в підсистемі Г системи ПСЛ розвитком у підсистемі А системи ПСЛ через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи ПСЛ (рис. 1). Якщо процес № 1 – розвиток підсистеми А системи ПСЛ, процес № 2 – компенсація в підсистемах Б і В системи ПСЛ, процес № 3 – розвиток підсистеми Г

системи ПСЛ, то розвиток підсистеми А системи ПСЛ управляє розвитком підсистеми Г системи ПСЛ через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи ПСЛ самоорганізацією в підсистемі В системи ПСЛ.

На схемах (рис. 1–3) *світло-сірими прямокутниками* позначено підсистеми ПСЛ, *темно-сірими прямокутниками* позначено підсистеми НСЛ. Підсистеми А 1 і Г 1 – це підсистеми А і Г системи ПСЛ до розвитку, абілітації, корекції й реабілітації; підсистеми А 2 і Г 2 – це підсистеми А і Г системи ПСЛ після розвитку, абілітації, корекції й реабілітації. В підсистемі Б системи ПСЛ самоорганізація неможлива через наявність відповідної їй підсистеми Б системи НСЛ; підсистема В системи ПСЛ є спорідненою підсистемі Б системи ПСЛ.

Опосередковане компенсаційне управління розвитком системи ПСЛ (система трьох процесів «розвиток – компенсація – розвиток») складається з двох видів безпосереднього управління: *безпосереднього розвивального управління компенсацією* (система двох процесів «розвиток – компенсація»), за якого збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї елементів (розвиток) безпосередньо стимулює збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація); *безпосереднього компенсаційного управління розвитком* (система двох процесів «компенсація – розвиток»), за якого збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація), безпосередньо стимулює збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї елементів (розвиток); отже, збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї елементів (розвиток) опосередковано стимулює збільшення рівня розвитку

підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї елементів (розвиток) через збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація). Таким чином, за опосередкованого компенсаційного управління розвитком системи ПСЛ процес розвитку в підсистемі А системи ПСЛ, процес компенсації в підсистемах Б і В системи ПСЛ та процес розвитку в підсистемі Г системи ПСЛ перебувають між собою у відношенні транзитивності.

Опосередковане компенсаційне управління абілітацією системи ПСЛ – це цілеспрямоване стимулювання абілітації в підсистемі Г системи ПСЛ абілітацією у підсистемі А системи ПСЛ через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи ПСЛ (рис. 2). Якщо процес № 1 – абілітація підсистеми А системи ПСЛ, процес № 2 – компенсація в підсистемах Б і В системи ПСЛ, процес № 3 – абілітація підсистеми Г системи ПСЛ, то абілітація підсистеми А системи ПСЛ управляє абілітацією підсистеми Г системи ПСЛ через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи ПСЛ самоорганізацією в підсистемі В системи ПСЛ.

Опосередковане компенсаційне управління абілітацією системи ПСЛ (система трьох процесів «абілітація – компенсація – абілітація») складається з двох видів безпосереднього управління: *безпосереднього абілітаційного управління компенсацією* (система двох процесів «абілітація – компенсація»), за якого *пришвидшене* збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок пришвидшеного приєднання до неї елементів, чим попереджає виникнення підсистеми А системи НСЛ, уповільнює і припиняє збільшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ (абілітація) безпосередньо стимулює збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація

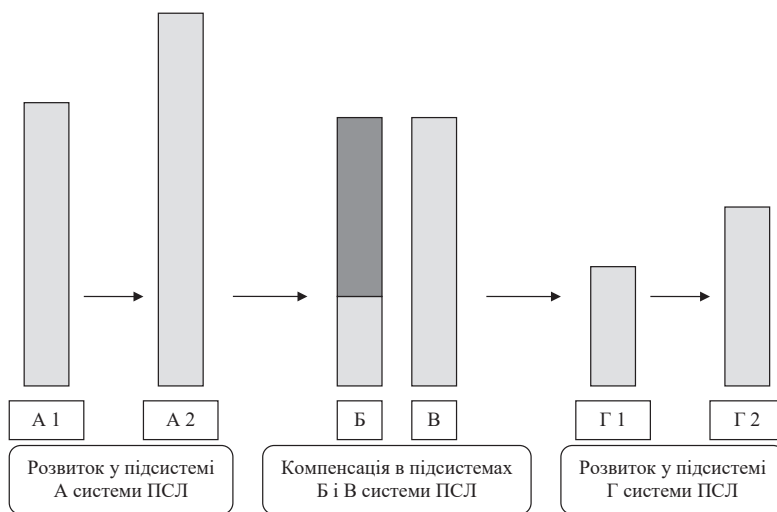


Рис. 1. Схема процесу «розвиток – компенсація – розвиток»

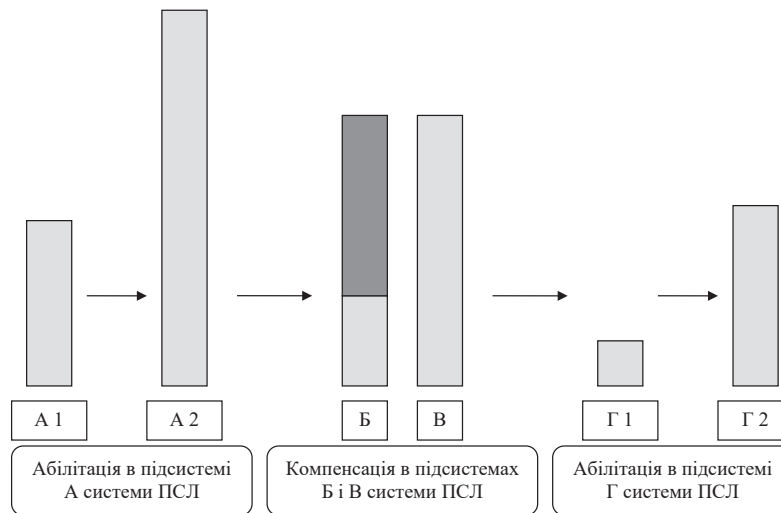


Рис. 2. Схема процесу «абілітація – компенсація – абілітація»

(компенсація); *безпосереднього компенсаційного управління абілітацією* (система двох процесів «компенсація – абілітація»), за якого збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація) безпосередньо стимулює *пришвидшене* збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок пришвидшеного приєднання до неї елементів, чим попереджає виникнення підсистеми Г системи НСЛ, уповільнює і припиняє збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи НСЛ (абілітація); отже, *пришвидшене* збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок пришвидшеного приєднання до неї елементів, чим попереджає виникнення підсистеми А системи НСЛ, уповільнює і припиняє збільшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ (абілітація) опосередковано стимулює *пришвидшене* збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок пришвидшеного приєднання до неї елементів, чим попереджає виникнення підсистеми Г системи НСЛ, уповільнює і припиняє збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи НСЛ (абілітація) через збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація). Таким чином, за опосередкованого компенсаційного управління абілітацією системи ПСЛ процес абілітації в підсистемі А системи ПСЛ, процес компенсації в підсистемах Б і В системи ПСЛ та процес абілітації в підсистемі Г системи ПСЛ перебувають між собою у відношенні транзитивності.

Опосередковане компенсаційне управління корекцією системи НСЛ – це цілеспрямоване стимулювання корекції у відповідних підсистемах Г систем НСЛ і ПСЛ корекцією у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи ПСЛ (рис. 3).

Якщо процес № 1 – корекція у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ, процес № 2 – компенсація в підсистемах Б і В системи ПСЛ, процес № 3 – корекція у відповідних підсистемах Г систем НСЛ і ПСЛ, то корекція у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ управляє корекцією у відповідних підсистемах Г систем НСЛ і ПСЛ через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи ПСЛ самоорганізацією в підсистемі В системи ПСЛ.

Опосередковане компенсаційне управління корекцією системи НСЛ (система трьох процесів «корекція – компенсація – корекція») складається з двох видів *безпосереднього управління*: *безпосереднього корекційного управління компенсацією* (система двох процесів «корекція – компенсація»), за якого зменшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) безпосередньо стимулює збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація); *безпосереднього компенсаційного управління корекцією* (система двох процесів «компенсація – корекція»), за якого збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація) безпосередньо стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція); отже, зменшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) опосередковано стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми Г системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї

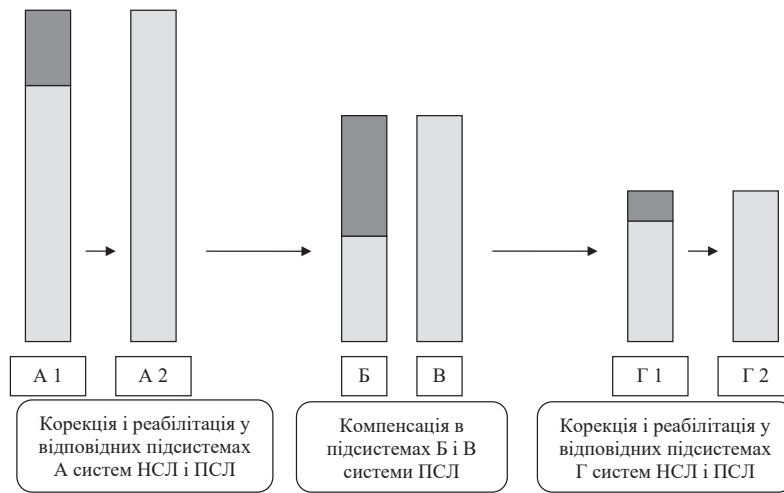


Рис. 3. Схема процесів «корекція – компенсація – корекція» і «реабілітація – компенсація – реабілітація»

елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *нових* елементів (корекція) через збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація). Таким чином, за опосередкованого компенсаційного управління корекцією системи НСЛ процес корекції у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ, процес компенсації в підсистемах Б і В системи ПСЛ, процес корекції у відповідних підсистемах Г систем НСЛ і ПСЛ перебувають між собою у відношенні транзитивності.

Опосередковане компенсаційне управління реабілітацією системи ПСЛ – це цілеспрямоване стимулювання реабілітації у відповідних підсистемах Г систем НСЛ і ПСЛ реабілітацією у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи ПСЛ (рис. 3). Якщо процес № 1 – реабілітація у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ, процес № 2 – компенсація в підсистемах Б і В системи ПСЛ, процес № 3 – реабілітація у відповідних підсистемах Г систем НСЛ і ПСЛ, то реабілітація у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ управляє реабілітацією у відповідних підсистемах Г систем НСЛ і ПСЛ через компенсацію неможливості самоорганізації в підсистемі Б системи ПСЛ самоорганізацією в підсистемі В системи ПСЛ.

Опосередковане компенсаційне управління реабілітацією системи ПСЛ (система трьох процесів «реабілітація – компенсація – реабілітація») складається з двох видів безпосереднього управління: *безпосереднього реабілітаційного управління компенсацією* (система двох процесів «реабілітація – компенсація»), за якого зменшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *раніше наявних* елементів (реабілітація) безпосередньо стимулює збільшення рівня розвитку

підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація); *безпосереднього компенсаційного управління реабілітацією* (система двох процесів «компенсація – реабілітація»), за якого збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація) безпосередньо стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми Г системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *раніше наявних* елементів (реабілітація); отже, зменшення рівня розвитку підсистеми А системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми А системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *раніше наявних* елементів (реабілітація) опосередковано стимулює зменшення рівня розвитку підсистеми Г системи НСЛ внаслідок від'єднання від неї елементів і збільшення рівня розвитку підсистеми Г системи ПСЛ внаслідок приєднання до неї *раніше наявних* елементів (реабілітація) через збільшення рівня розвитку підсистеми В системи ПСЛ (внаслідок приєднання до неї елементів), спорідненої підсистемі Б системи ПСЛ, в якій на поточний момент і за таких умов неможлива самоорганізація (компенсація). Таким чином, за опосередкованого компенсаційного управління реабілітацією системи ПСЛ процес реабілітації у відповідних підсистемах А систем НСЛ і ПСЛ, процес компенсації в підсистемах Б і В системи ПСЛ, процес реабілітації у відповідних підсистемах Г систем НСЛ і ПСЛ перебувають між собою у відношенні транзитивності.

Таким чином, опосередковане внутрішнє компенсаційне управління прямими вертикальними процесами розвитку, абілітації, корекції й реабілітації складається з двох видів безпосереднього управління відповідно до пари здійснюваних процесів і стимулює утворення

«обхідних шляхів» у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух», сприяючи соціальній адаптації людей з психофізичними порушеннями у складному й мінливому сучасному світі.

У подальшому необхідно розглянути інші види опосередкованого управління вертикальними процесами у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух».

Література:

1. Золотарьова Т.В. Безпосереднє внутрішнє управління прямими вертикальними процесами, які відбуваються у позитивних і негативних складниках людини як системи «біо-соціо-дух». *The 5th International scientific and practical conference "Topical issues of the development of modern science"*. Sofia, Bulgaria. 2020. P. 456–467.
2. Золотарьова Т.В. Методика стимулювання компенсації порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 8. С. 309–323.
3. Золотарьова Т.В. Характеристика дисипативних функціональних структур, які виникають у системах «особистість» і «дефект». *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. V. Т. 2. С. 117–132.
4. Золотарьова Т.В. Опосередковане внутрішнє розвивальне, абілітаційне, корекційне, реабілітаційне управління процесом компенсації позитивних складників людини як системи «біо-соціо-дух». *The 9th International scientific and practical conference "Perspectives of world science and education"*. Osaka, Japan. 2020. P. 541–550.

References:

1. Zolotarova, T.V. (2020). Bezposerednie vnutrishnie upravlinnia priamymy vertykalnymy protsesamy, yaki vidbuvaiutsia u pozytyvnykh i nehatyvnykh skladnykakh liudyny yak systemy «bio-sotsio-duk» [Immediate internal management of direct vertical processes that occur in the positive and negative components of a person as a "bio-socio-spirit" system]. *The 5th International scientific and practical conference "Topical issues of the development of modern science"*. Sofia, Bulgaria. P. 456–467 [in Ukrainian].
2. Zolotarova, T.V. (2016). Metodyka stymuliuvannia kompensatsii porushen [Method of stimulation of compensation of personality]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky)*. Issue 8. P. 309–323 [in Ukrainian].
3. Zolotarova, T.V. (2015). Kharakterystyka dysypatyvnykh funktsionalnykh struktur, yaki vynykaiut u systemakh «osobystist» i «defekt» [Characteristic of dissipative functional structures, which arise in systems "personality" and "defect"]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedagogichni nauky)*. Issue.V. Volume. 2. P. 117–132 [in Ukrainian].
4. Zolotarova, T.V. (2020). Oposeredkovane vnutrishnie rozvyvalne, abilitatsiine, korektsiine, rehabilitatsiine upravlinnia protsesom kompensatsii pozytyvnykh skladovykh liudyny yak systemy «bio-sotsio-duk» [Mediated internal developmental, habilitational, correctional, rehabilitational management of the process of compensation of positive components of a person as a "bio-socio-spirit" system]. *The 9th International scientific and practical conference "Perspectives of world science and education"*. Osaka, Japan. P. 541–550 [in Ukrainian].

МІНІМАЛЬНА МОЗКОВА ДИСФУНКЦІЯ ТА БЕЗМОВЛЕННЄВІ ДІТИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ДІАГНОСТИКА, КОРЕКЦІЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Наволокова Олександра Олегівна,

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету

імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0002-4919-9490

Боряк Оксана Володимирівна,

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач-професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Сумського державного педагогічного університету

імені А. С. Макаренка

ORCID ID: 0000-0003-2484-1237

Researcher ID: Z-1041-2018

У статті розглянуто різні підходи до визначення терміна «мінімальна мозкова дисфункція (ММД)». Розглянуто основні причини та основні прояви ММД: клінічні прояви мінімальної мозкової дисфункції в безмовленнєвих дітей, пре- та постнатальна патологія, психосоціальні причини. Наведено діагностику та схему комплексної корекційно-відновлювальної роботи з дітьми із ММД.

Нині ММД – досить поширене явище різного походження, яке здебільшого спричинює різні прояви порушень психофізичного розвитку, серед яких і порушення мовлення. Порушення мовлення, зумовлені ММД, можуть виступати як самостійною групою порушень, так і супутньою симптоматикою у разі затримки психічного розвитку (ЗПР), інтелектуальних порушень різного ступеня важкості тощо.

Сучасні дослідження в галузі спеціальної освіти, зокрема логопедії, свідчать, що здебільшого саме ММД зумовлюється явище відсутності мовлення. Коли на певних етапах онтогенезу у дитини спостерігається тотальна затримка мовленнєвого розвитку, яка набуває ознак відсутності мовлення.

Нині в педагогічній галузі діти, які на певному етапі мовленнєвого онтогенезу не опановують мовленням як засобом комунікації, отримали назву «безмовленнєві діти».

Теоретична та експериментальна нерозробленість проблеми ранньої діагностичної та корекційної допомоги безмовленнєвим дітям у сензитивний період розвитку ускладнює активізацію її адаптивних та компенсаторних можливостей.

Розуміння позицій провідних учених у галузі спеціальної, вікової психології, аналіз експериментальних даних з проблеми дослідження психомовленнєвого розвитку вибраної категорії дітей в єдності раннього та дошкільного віку показали, що питання комплексного втручання щодо допомоги цим дітям не розкрито повною мірою.

Визначаючи термінологічно змістовий аспект поняття психомовленнєвого розвитку стосовно відповідних вікових періодів, ми вважаємо його інтегративним стосовно психічного, мовленнєвого, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, що має певну структуру, варіативність якої характеризується індивідуально-типовими особливостями порушеного розвитку у разі відсутності мовлення, які покладені в основу авторського розуміння сутності такого феномену.

Надання своєчасної комплексної допомоги безмовленнєвим дітям з ММД є запорукою їхньої подальшої соціалізації та підвищення якості життя загалом, проте з початком воєнних дій на території України надання цієї допомоги має певні особливості.

Ключові слова: безмовленнєві діти, порушення мовлення, вищі психічні функції, мінімальна мозкова дисфункція, дошкільний вік, вивчення.

Navolokova Olexandra, Boriak Oksana. Developmental Coordination Disorder (DCD) and non-verbal preschool children: diagnostic, correction in the condition of the state of war

The article considers different approaches to defining the term “Developmental Coordination Disorder” (DCD). The main causes and main manifestations of DCD are considered: clinical manifestations of minimal brain dysfunction, pre- and postnatal pathology, psychosocial causes. The diagnosis and the scheme of complex corrective and restorative work for children with DCD are given.

Today MMD is a fairly common phenomenon of various origins, which in most cases causes various manifestations of disorders of psychophysical development. Among them are speech disorders. Speech disorders caused by MMD can act as an independent group of disorders, as well as accompanying symptoms in: mental retardation (PR), intellectual disorders of varying degrees of severity, etc.

Modern research in the field of special education, in particular speech therapy, shows that in most cases it is MMD that causes the phenomenon of lack of speech. When at certain stages of ontogenesis, a child has a total delay in speech development, which acquires signs of the absence of speech.

In terms of pedagogy, children who at a certain age do not master speech as a means of communication are called “children without speech”.

The theoretical and experimental lack of development of the problem of early diagnostic and corrective care for speechless children in a sensitive period of development makes it difficult to activate its adaptive and compensatory capabilities.

Understanding the positions of leading scientists in the field of special, age-related psychology, analysis of experimental data on the problem of researching the psycho-speech development of a selected category of children in the unity of early and preschool age showed that the issue of comprehensive intervention to help these children has not been fully resolved.

Defining the terminologically meaningful aspect of the concept of psycho-speech development in relation to the relevant age periods, we consider it integrative in relation to mental, speech, intellectual, emotional-volitional development, which has a certain structure, the variability of which is characterized by individual-typical features of impaired development in the absence of speech, which are the basis of the author's understanding of the essence of this phenomenon.

Provision of timely comprehensive assistance to speechless children with DCD is a guarantee of their further socialization and improvement of the quality of life in general, however, with the beginning of hostilities on the territory of Ukraine, the provision of this assistance has certain peculiarities.

Key words: speechless children, speech disorders, higher mental functions, Developmental Coordination Disorder (DCD), preschool age, diagnosis.

Щороку відзначається істотне збільшення кількості дітей дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення. Фахівці медико-педагогічного профілю спостерігають затримку в темпах розвитку функціональних систем мозку дітей, вікову незрілість окремих вищих психічних функцій та їх дисгармонійний розвиток [4; 13].

«Безмовленнєві діти» – це умовна поліморфна група дітей, які відчувають певні труднощі під час використання вербальних засобів комунікації. До цієї групи слід віднести дітей із різними недиференційованими затримками психомовленнєвого розвитку, раннім дитячим аутизмом, ментальними порушеннями, дитячим церебральним паралічем, порушенням слуху, моторною, сенсорною, сенсомоторною алалією, анартрією тощо [12; 19]. Їх об'єднує відсутність мотивації до спілкування, невміння орієнтуватися у мовленнєвій ситуації, розладженість поведінки, негнучкість у соціальних контактах та підвищена емоційна виснажувальність [5; 18].

У безмовленнєвих дітей нерідко відзначається неврологічна симптоматика – прояви мінімальної мозкової дисфункції (ММД). З початком військової агресії російської федерації на території України постає питання оптимізації діагностики та корекційно-відновлювальної роботи з безмовленнєвими дітьми, пошуку інноваційних форм та методів роботи з ними.

Мета дослідження – визначити особливості вивчення та корекційно-відновлювальної роботи з безмовленнєвими дітьми із мінімальною мозковою дисфункцією в умовах воєнного стану (на прикладі м. Харкова).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Механізм та причини мовленнєвих порушень у безмовленнєвих дошкільників представлено у дослідженнях: М. Бері, М. Вуд, А. Гомбургер, В. Гумбольдт, Х. Джексон, М. Ейдінової, Р. Коен, А. Пік, Д. Філіпо, Г. Хед тощо.

Активізацією мовлення у безмовленнєвих дошкільників займалися такі вчені, як: О. Бітова, О. Вінарська, Г. Дедюхіна, В. Різдвяна та низка інших дослідників.

Виклад основного матеріалу. Група безмовленнєвих дітей неоднорідна, проте для них характерна відсутність мотивації до мовленнєвої діяльності, недостатність базових уявлень про значення предметів та явищ навколишньої дійсності, несформованість комунікативної, регулюючої, плануючої функції мовлення, недостатність сенсомоторного рівня мовленнєвої діяльності [4; 13].

Для таких дітей характерним є [9, с. 13; 18]:

1. Порушення оволодіння знаковою формою мовлення. У дітей не досить сформовані операції програмування, відбору, аналізу мовленнєвого матеріалу у процесі висловлювання.

2. Несформованість операцій вибору та комбінування. Це причина порушення мовленнєвого оформлення висловлювання.

3. Порушуються всі аспекти лексико-граматичного структурування: починаючи від вибору слів та порядку їх розташування, закінчуючи граматичним маркуванням та звуковим оформленням висловлювань.

4. Несформованість операції породження та оформлення висловлювання. Порушується процес відбору фонем, внутрішньоскладове та міжскладове програмування (тобто артикуляторна програма) та операції, що реалізують глибинно-синтаксичний та глибинно-семантичний рівень, тобто рівень внутрішнього мовлення.

5. Відносна схоронність виконавчого (моторного) рівня функціонування механізму артикуляції.

6. Наявність літеральних парафазій, персеверацій, елізій.

7. Порушення смислової сторони мовлення. Вважається, що у пасивному словнику цих дітей слів значно більше, ніж вони використовують у активному мовленні. Спостерігається переважання предметного словника, тоді як дієслівний словник різко обмежений, порушено як розуміння дієслів, і використання їх у мовленні. Практично відсутнє розуміння та використання прийменників, можуть спостерігатися контамінації та аграматизми.

8. Розуміння зверненого мовлення на номінативному рівні.

Не виникає сумнівів, що в розкритті суті мовленнєвих вад у такої категорії дітей центральне місце має посідати вивчення механізмів порушення.

Ураження головного мозку виникає в період інтенсивного онтогенетичного розвитку мозкових систем та функцій за більшої чи меншої морфологічної незрілості центральної нервової системи (ЦНС), що веде до появи у клінічній картині різних симптомів порушення розвитку психічних та неврологічних функцій [13; 16].

Останніми роками стосовно таких станів запроваджено термін «мінімальна мозкова дисфункція (ММД)».

Порушення мовлення є одним із синдромів або симптомів загального патологічного процесу, що проявляється, як правило, у неврологічній, психосоматичній та психічній сферах [6; 21].

Мінімальна мозкова дисфункція (ММД) – це не прогресуючі когнітивні, мовленнєві та рухові порушення внаслідок різних за етіологією захворювань.

Нині у світі широко використовується термін Developmental Coordination Disorder (DCD) – розлад розвитку координації [1; 2; 17].

У структурі ММД розглядають такі нозологічні форми:

- F-80 – розлади розвитку мовлення;
- F-81 – розлади формування шкільних навичок;
- F-82 – розлад розвитку рухових функцій, диспраксія розвитку;
- F-90 – гіперактивний розлад з дефіцитом уваги (ГРДУ);
- F-91 – розлади поведінки.

Порушення координації розвитку (ММД; DCD) виникає, коли затримка в розвитку моторики або труднощі з координацією рухів призводять до того, що дитина не може виконувати звичайні повсякденні завдання [5; 20].

Унаслідок вогнищового ураження, недорозвинення або дисфункції тих чи інших відділів кори великих півкуль мозку в дітей виявляються порушення рухового, мовленнєвого розвитку; швидка втомлюваність, гіперзбудливість, недостатність уваги, уповільнення темпу мислення, порушення комунікації з батьками й однолітками, затримка у фізичному розвитку, вегетативні й невротичні розлади, тики, дефекти постави [12; 19].

Відсутність корекційної роботи, лікувальних заходів у разі дозрівання головного мозку може призвести до вторинних відхилень у когнітивному розвитку і соціальної дезадаптації [5; 7].

Причини ММД (DCD) [1; 14]: пре- і перинатальна патологія центральної нервової системи; спадкова схильність; порушення обміну нейромедіаторів; черепно-мозкова травма; інсульти; нейроінфекції.

Під час неврологічного обстеження безмовленнєвих дошкільників з ММД спостерігаються і супутні порушення: розсіяна пірамідна симптоматика (анізорефлексія, гіперрефлексія), недостатність черепно-мозкової іннервації (асиметрія мімічних м'язів, тремор язика, ослаблення конвергенції), статико-моторна недостатність (невпевненість у виконанні координаторних проб, легкий тремор пальців кистей, тремор повік), вегетативна лабільність, гіпердинамічний, астеничний синдроми, порушення концентрації уваги, невротичний синдром (емоційна лабільність, нейрогенна дисфункція сечового міхура, тики, порушення сну, головний біль напруження, соматичний головний біль, структурна епілепсія, уроджені аномалії розвитку ЦНС (арахноїдальні кісти) [2; 17].

На ЕЕГ виявляються легкі й помірні зміни біоелектричної активності головного мозку, дисфункція стовбурових структур, зниження порогу судомної готовності [1; 11; 13].

Безмовленнєвим дошкільникам із ММД властиві психоемоційна нестабільність, непевненість у собі, занижена самооцінка, агресивна поведінка, труднощі у сім'ї та дитячому колективі [4; 16].

Для постановки діагнозу «мінімальна мозкова дисфункція» необхідні такі критерії [1; 2; 8; 14]:

А) Вивчення та виконання скоординованих рухових навичок нижче очікуваного рівня для віку дитини за умови навчання навичок.

Б) Труднощі з руховими навичками суттєво заважають повсякденній діяльності та впливають на продуктивність, дозвілля та ігри.

С) Початок захворювання припадає на ранній період розвитку.

Обов'язковими є дослідження: 1. Загальний аналіз крові. 2. Загальний аналіз сечі. 3. Електроенцефалографія (ЕЕГ).

Додаткові дослідження: 1. Реоенцефалографія (РЕГ). 2. Ехоенцефалографія (ЕхоЕГ).

На період введення воєнного стану на території України вищезазначені дослідження проводяться у КНП «Міська дитяча лікарня № 5» ХМР та у міських дитячих поліклініках за місцем реєстрації дітей. Під час повітряної тривоги прийом припиняється, що створює додаткове психологічне навантаження на ЦНС таких дітей. Діти стають розгальмованими, дратівливими, агресивними або, навпаки, млявими та безініціативними, що негативно впливає на якість проведення інструментальних засобів діагностики.

Консультації суміжних фахівців: психолога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, ерготерапевта (спеціаліста із сенсорної інтеграції) проводяться на базі дитячої студії «Children's Academy» у м. Харкові. Через постійні обстріли міста, відключення електроенергії, водопостачання та опалення фахівці працюють у змішаному режимі роботи (дистанційно та очно). Батьки/законні представники дітей надсилають відео або зустрічаються в онлайн-режимі через ZOOM, Viber, Telegram.

Діагностика суміжними фахівцями проводиться шляхом спостереження за виконанням дитиною простих і складних цілеспрямованих рухів, під час яких виникають труднощі, наприклад:

1. Зав'язування шнурівок, застібання гудзиків, причісування.
2. Одягання (дезорганізація).
3. Малювання і змальовування (у разі завдання намалювати людину неправильно розміщує деталі обличчя і частини тіла).
4. Незграбна хода.
5. Виконання дій з уявними предметами (показати, як забивають цвях, відкривають замок), виконання жестів (пригрозити пальцем, відкинути волосся з лоба), імітація дій (поплескати в долоні тощо).
6. Не може виконувати складні артикуляційні пози (посвистіти, задути свічку тощо).
7. Порушена координація дій правою та лівою рукою (ліва рука виконує дії, протилежні правій).
8. Складання малюнка із частин.

У віці від одного до трьох років у дітей з ММД вирізняють підвищену збудливість, рухове занепокоєння, порушення сну та апетиту, слабку надбавку в масі тіла, деяке відставання у психомовленнєвому та руховому розвитку. До трьох років привертають увагу такі особливості, як моторна незручність, підвищена стомлюваність, відволікання, рухова гіперактивність, імпульсивність, впертість і негативізм. У молодшому дошкільному віці нерідко спостерігається

затримка у формуванні навичок охайності (енурез, енкопрез) [19; 21].

Як правило, наростання симптомів ММД у безмовленневих дошкільників збігається з початком відвідування дитячого садка (віком 3-х років). Подібна закономірність може бути пояснена нездатністю ЦНС справлятися з новими вимогами, що висувуються дитині в умовах збільшення психічних та фізичних навантажень. Збільшення навантажень на ЦНС у цьому віці можуть призводити до порушень поведінки у вигляді впертості, негативізму, а також до невротичних розладів, уповільнення психомовленнєвого розвитку.

Крім того, максимальний прояв ММД часто збігається з критичними періодами психомовленнєвого розвитку [2; 14].

До першого періоду відносять вік 1–2 роки, коли відбувається інтенсивний розвиток кіркових мовленневих зон та активне формування навичок мовлення [3; 6].

Другий період – це вік 3-х років. У цей час у багатьох дітей з ММД виявляються затримка розвитку мовлення та порушення артикуляції.

Третій критичний період належить до віку 6–7 років і зберігається до початку становлення навичок писемного мовлення. Значні проблеми психологічного характеру нерідко зумовлюють різні психосоматичні порушення, прояви вегетативно-судинної дистонії (ВСД) [2; 11].

Якщо в дошкільному віці серед безмовленневих дітей із ММД переважають гіперзбудливість, рухова розгальмованість або, навпаки, повільність, а також моторна незручність, розсіяність, відволікання, непосидючість, підвищена стомлюваність, незрілість, інфантилізм – на перший план виступатимуть проблеми у навчанні та порушення поведінки [4; 18].

Дітям з ММД властиві слабка психоемоційна стійкість у разі невдач, непевненість у собі, занижена самооцінка. Нерідко у них також спостерігаються прості та соціальні фобії, запальність, задиристість, опозиційна поведінка. Тому зусилля фахівців медико-педагогічного профілю мають бути спрямовані на своєчасне виявлення та корекцію мінімальної мозкової дисфункції [1; 23].

У сучасній корекційній педагогіці можна виділити тенденцію до максимально ранньої діагностики та терапії мовленнєвого порушення.

Проте мовленнєві порушення тісно пов'язані із патологічними механізмами основного захворювання.

Симптоматика уражень у дітей найчастіше представлена мозаїчно, завуальовано, а закономірність прояву порушень неминуче позначається на психомовленнєвому, психомоторному та когнітивному стані дитини та її розвитку [2; 18].

Ступінь мовленневих порушень у дітей з ММД досить варіабельний, але все частіше ми спостерігаємо дітей з важкими формами мовленнєвого порушення [6; 10; 18].

Мовленнєві розлади у безмовленневих дітей з ММД можуть бути виражені [7; 9; 11; 20]: порушенням іннервації мовленнєвого апарату; порушенням протікання нейродинамічних процесів вищих психічних функ-

цій (ВПФ); системними порушеннями мовленнєвого розвитку.

Вочевидь показаннями до корекційно-розвиткових занять є: 1. Затримка або повна відсутність мовлення. 2. Порушення здатності до оволодіння навичкою читання та письма. 3. Порушення темпо-ритмічної організації мовлення. 4. Порушення пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, швидкості реакції тощо. Дитина плутає праву та ліву руки, не виділяє суттєвих ознак предмета (колір, форма, величина). 5. Складнощі у спілкуванні з однолітками та дорослими. 6. Відсутність мотивації до предметної діяльності. 7. Складнощі із самоконтролем та самоорганізацією. 8. Нехтування дисципліною та відповідальністю. 9. Незібраність. 10. Некерованість. 11. Неслухняність. 12. Недисциплінованість. 13. Сором'язливість, непевненість у собі.

У своїй роботі корекційні педагоги «Children's Academy» у м. Харкові керуються базовими принципами допомоги безмовленневим дітям з ММД (DCD):

1. Стратегія допомоги базується на фізіологічному підході, за якого втручання розглядається як на рівні самої дитини, так і на рівні її середовища та формування завдань для неї.

2. Ранній початок корекційного впливу, щоб не допустити формування вторинного дефіциту розвитку інших функцій.

3. Система поетапного розвитку всіх порушених функцій. Під час складання корекційної програми враховується вік та актуальний розвиток дитини.

4. Як зазначено у клінічному керівництві J. Morrison «DSM-IV Made Easy» [17], первинний принцип допомоги дитині базується на корекції, яку впроваджує ерготерапевт.

5. Терапевтичні підходи для дитини мають два напрями: орієнтовані на процес (process-oriented), коли втручання акцентується на наявному дефіциті у специфічній функції (процесі), вдосконалення якої може покращити певну навичку навіть без її безпосереднього тренування (наприклад, сенсорна інтеграція), та орієнтовані на завдання (task-oriented), коли увага акцентується на безпосередньому тренуванні проблемної навички.

6. Використання кінетичних стимуляцій, розвиток загальної моторики, кінетичного та кінестетичного праксису з урахуванням методу замінного онтогенезу.

7. Принцип обхідного шляху – здійснення навчання з опорою на збережені аналізатори.

8. Сенсорна стимуляція слухового та мовленнєвого сприйняття.

9. Корекція міжпівкульної взаємодії, ізольованої дефіцитарності субдомінантної та домінантної півкуль, їх кіркових гностичних та практичних зон.

10. Оскільки освітні заклади є важливим середовищем дитини, ефективно втручання неможливе без співпраці закладів охорони здоров'я та освіти. Адже педагоги після вивчення суті ММД можуть більш позитивно оцінити дитину та зрозуміти різницю між руховими можливостями та дійсним інтелектуальним потенціалом дитини. Окрім того, педагоги можуть кон-

структивно підійти до модифікації завдань для дитини та середовища, у якому вона перебуває.

11. Розуміння батьками діагнозу дає їм можливість використовувати ті ж дидактичні принципи вдома і перейти з «нерозуміючої» розпачливої позиції до адвокатування своєї дитини.

Оцінка ступеня мовленнєвих порушень та їх компенсації під час корекційного втручання проводиться до та після курсу занять з учителем-логопедом та вчителем-дефектологом за такими показниками, як: оцінка функціональних та анатомічних особливостей органів орально-артикуляційного апарату; оцінка фізіологічного та фонаційного дихання; виявлення порушень м'язового тону орально-артикуляційного апарату; наявність мануальних, мимічних та оральних синкенезій; оцінка орально-артикуляційного праксису; оцінка імпресивного мовлення; оцінка експресивного мовлення; оцінка звуковимови; особливості голосоутворення: просодичні характеристики мови (темп, ритм, інтонація та ін.); семантичне поле мовлення; оцінка слухомовленнєвої пам'яті; оцінка регуляторного та мануального праксису; оцінка гностичних функцій; оцінка символічних функцій (увага, пам'ять, мислення).

Найважливішими критеріями відновлення втрачених функцій є:

– діяльність ЦНС (швидкість перебігу обмінних процесів у нейронах та синаптичних утвореннях, біоелектричні реакції у мембранах нейронів та синаптичних структур, ступінь та швидкість формування нових

навичок, що відповідають феномену «проторення» шляхів та імпульсів у різних структурах ЦНС);

– тактика корекційного втручання, відповідно до якої відбувається формування нової функціональної організації ЦНС після її пошкодження або дефіцитарності формування.

Все вищесказане значною мірою сприяє прогнозуванню перебігу, термінів та якості відновлювального процесу у безмовленнєвих дітей з мінімальною мозковою дисфункцією.

Отже, рання діагностика та корекція проявів мінімальної мозкової дисфункції у безмовленнєвих дошкільників дозволяє запобігти соціальній дезадаптації дітей або зменшити її вплив. Викладені результати роботи сприяли розвитку специфічного корекційного супроводу для безмовленнєвих дошкільників з ММД. Корекційний супровід, що базувався на залученні фахівців медико-педагогічного профілю для зменшення негативного впливу мінімальної мозкової дисфункції та розвитку комунікативних умінь та навичок, стимуляції основних видів діяльності дітей, дав позитивні результати у процесі його реалізації. Основні завдання й умови використання корекційного супроводу, спрямовані на подолання неврологічної симптоматики ММД, психоемоційних та мовленнєвих порушень, урізноманітнення соціальних взаємодій.

Подальше наукове дослідження ми бачимо в провадженні методик активізації мовленнєвої діяльності у такої категорії дітей на етапі послідовної роботи з фахівцями суміжних спеціальностей.

Література:

1. Бернхал Дж., Банксон Н. Артикуляційні та фонетичні розлади. *Клінічна лінгвістика та фонетика*. Бостон. 2014. № 19. С. 53–66.
2. Вейнер Дж., Дулкан М. Американська психіатрична асоціація. Діагностичний та статистичний посібник з психічних розладів (DSM-IV). Вашингтон, Лондон, Англія. 2014. 36 с.
3. Девіс Б. Диференціальна діагностика та лікування апраксії розвитку мовлення у немовлят і дітей раннього віку. *Втручання раннього віку* : трансдисциплінарний журнал. 2020. № 10. С. 177–192.
4. Ді Лаццаро В. Фізіологічні основи транскраніальної моторної стимуляції кори головного мозку у свідомих людей. *Клінічна нейрофізіологія*. 2014. № 115 (2). С. 255–266.
5. Екелмен Б., Арам Д. Синтаксичні знахідки при вербальній атаксії розвитку. *Журнал мовленнєвих порушень*. 2019. № 16. С. 237–250.
6. Клом'яй В., Катс Р., Лакмі-Вале А. Основні принципи транскраніальної магнітної стимуляції (TMS) і повторюваної TMS (rTMS). *Ann Phys Rehabil Med*. 2015 рік. № 58(4). С. 208–213. DOI: 10.1016/j.rehab.2015.05.005.
7. Льюїс Б.А. Подальше спостереження за дітьми з дитячою апраксією мовлення в шкільному віці. *Мовлення, мова та слухомовленнєвий розвиток у школах*. 2014. № 35. С. 122–140.
8. Маасен Б. Коартикуляція між складами у дітей з апраксією розвитку мовлення. *Клінічна лінгвістика та фонетика*. 2021. № 15. С. 145–150.
9. Макалуко-Хайнес С. Апраксія розвитку мовлення: симптоми та терапія. *Клінічне лікування нейрогенних комунікаційних розладів*. 2018. № 66. С. 243–250.
10. Маккарб П., Розенталь Дж., Мклеод С. Особливості розвитку диспраксії в загальній популяції з вадами мовлення. *Клінічна лінгвістика та фонетика*. 2016. № 12. С. 105–126.
11. Мішук Т.М., Каландяк О.М. Великі проблеми мінімальної мозкової дисфункції, або Що ми знаємо про моторну незграбність? *НейроNEWS*. 2022. № 6-2. С. 33–35.
12. Міссуїна К., Джейнес Р., Сусіє Г. Батьківські питання про розлад координації розвитку: короткий опис поточних даних. *Педіатрія та здоров'я дитини*. 2016. № 11. С. 507–512.
13. Міссуїна К., Поллок Н., Іган М. Сприяти професії через полегшення діагностики розладу координації розвитку. *Канадський журнал професійної терапії*. 2018. 1. С. 26–34.
14. Моррісон Дж. DSM-IV. Зробити це легко. Керівництво клініциста з діагностики. Нью-Йорк : The Guilford Press, 2015.
15. Михайлова Е.О., Сухоносорова О.Ю. та ін. Оптимізація лікування психічних, неврологічних та психосоматичних розладів у дітей. Інформаційний лист МОЗ України. Київ, 2020. 133 с.

16. Найленд Л., Маассен Б., Ван дер Мейлен та інші. Коартикуляційні патерни в дітей з порушенням мовлення. *Клінічна лінгвістика та фонетика*. 2022. № 16. С. 461–483.
17. Полатайко Г.Дж., Фокс М., Місіуна К. (2015). Міжнародний консенсус щодо дітей з порушенням координації розвитку. *Канадський журнал професійної терапії*. 2015. № 62. С. 3–6.
18. Форрест К. Діагностичні критерії апраксії розвитку мовлення, які використовуються клінічними логопедами. *Американський журнал логопедії*. 2019. № 12. С. 376–380.
19. Флетчер С.Г. Чи корисні орально-моторні вправи при лікуванні фонологічних/артикуляційних розладів? *Семінари з мовлення*. 2022. № 23. С. 15–26.
20. Хол П.К. Апраксія мовлення: теорія і клінічна практика. *Acta Paediatrica*. 2016. № 85. С. 1197–1201.
21. Шейла Е., Хендерсон С., Сагден Д., Барнетт А. Батарей оцінки рухів для дітей. Друге видання. Посібник екзаменатора. Pearsen, Лондон, 2017. 23 с.

References:

1. Bernkhal, Dzh., Bankson, N. (2014). Artykulyatsiyni ta fonetychni rozlady [Articulatory and phonetic disorders]. *Klinichna linhvistyka ta fonetyka – Clinical linguistics and phonetics*. Boston. № 19. P. 53–66 [in English].
2. Veyner, Dzh., Dulkan, M. (2014). Amerykanska psykhiatrychna asotsiatsiya. Diahnostychnyy ta statystychnyy posibnyka z psykhichnykh rozladiv (DSM-IV) [American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)]. Vashynhton, London. 36 s. [in English].
3. Devis, B. (2020). Dyferentsialna diahnostryka ta likuvannya apraksiyi rozvytku movlennya u nemovlyat i ditey rannoho viku [Differential diagnosis and treatment of apraxia of speech development in infants and young children]. *Vtruchannya rann'oho viku: transdystyplinarnyy zhurnal – Early Childhood Intervention: A Transdisciplinary Journal*. № 10. P. 177–192 [in English].
4. Di Latstsar, V. (2014). Fiziolozhichni osnovy transkraniialnoyi motornoji stymulyatsiyi kory holovnoho mozku u svidomykh lyudey [Physiological basis of transcranial motor stimulation of the cerebral cortex in conscious people]. *Klinichna neyrofiziologiya – Clinical neurophysiology*. 115 (2). P. 255–266 [in English].
5. Ekemen, B., Aram, D. (2019). Syntaktychni znakhidky pry verbalniy ataksiyi rozvytku [Syntactic findings in developmental verbal ataxia]. *Zhurnal movlennyevykh porushen' – Journal of speech disorders*. № 16. S. 237–250 [in English].
6. Klom'yay, V., Kats, R., Lakmi-Vale, A. (2015). Osnovni pryntsyipy transkraniialnoyi mahnitnoyi stymulyatsiyi (TMS) i povtoryuvanoyi TMS (rTMS) [Basic principles of transcranial magnetic stimulation (TMS) and repetitive TMS (rTMS)]. *Ann Phys Rehabil Med*. 58(4). P. 208–213 [in English].
7. L'yuyis, B.A. (2014). Podalshe sposterezhennya za ditmy z dytyachoyu apraksiyeyu movlennya v shkilmomu vitsi [Follow-up of children with childhood apraxia of speech at school age]. *Movlennya, mova ta slukhomovlennyevyy rozvytok u shkolakh – Speech, language and auditory development in schools*. № 35. P. 122–140 [in English].
8. Maasen, B. (2021). Koartykulyatsiya mizh skladamy u ditey z apraksiyeyu rozvytku movlennya [Coarticulation between syllables in children with developmental apraxia of speech]. *Klinichna linhvistyka ta fonetyka – Clinical linguistics and phonetics*. № 15. P. 145–150 [in English].
9. Makaluko-Khaynes, S. (2018). Apraksiya rozvytku movlennya: symptomy ta terapiya [Developmental apraxia of speech: symptoms and therapy]. *Klinichne likuvannya neyrohennykh komunikatsiynykh rozladiv – Clinical treatment of neurogenic communication disorders*. № 66. P. 243–250 [in English].
10. Makkarb, P., Rozental Dzh., Mkleod S. (2016). Osoblyvosti rozvytku dyspraksiyi v zahalnyi populyatsiyi z vadamy movlennya [Features of the development of dyspraxia in the general population with speech disorders]. *Klinichna linhvistyka ta fonetyka – Clinical linguistics and phonetics*. № 12. P. 105–126 [in English].
11. Mishchuk, T.M., Kalandyak, O.M. (2022). Velyki problemy minimalnoyi mozkovoyi dysfunktsiyi, abo Shcho my znayemo pro motornu nezhrabnist'? [Big problems with minimal brain dysfunction, or what do we know about motor clumsiness?] *NeuroNEWS*. № 6-2. P. 33–35 [in English].
12. Missuina, K., Dzheynes, R., Susiye, H. (2016). Batkivski pytannya pro rozlad koordynatsiyi rozvytku: korotkyy opys potochnykh danykh [Parental questions about developmental coordination disorder: A summary of current evidence]. *Pediatryia ta zdorovya dytyny – Pediatrics and child health*. 11. P. 507–512 [in English].
13. Missuina, K., Pollok, N., Ihan, M. (2018). Spryyaty profesiyi cherez polehshennya diahnostryky rozladu koordynatsiyi rozvytku [Contribute to the profession by facilitating the diagnosis of developmental coordination disorder]. *Kanads'ky zhurnal profesiynoyi terapiyi – Canadian Journal of Occupational Therapy*. 1. P. 26–34 [in English].
14. Morrison, Dzh (2015). DSM-IV. Zrobyty tse lehko. Kerivnytstvo klinitsysta z diahnostryky [It's easy to do. A clinician's guide to diagnosis]. Nyu-York: The Guilford Press [in English].
15. Mykhaylova, E.O., Sukhonosova, O.Yu. ta in. (2020). Optymizatsiya likuvannya psykhichnykh, nevrolozhichnykh ta psykhosomatychnykh rozladiv u ditey. Informatsiyny lyst MOZ Ukrayiny [Optimizing the treatment of mental, neurological and psychosomatic disorders in children. Information sheet of the Ministry of Health of Ukraine]. Kyiv, S. 220 [in Ukrainian].
16. Naylend, L., Maassen, B., Van der Meylen ta inshi. (2022). Koartykulyatsiyni paterny v ditey z porushennam movlennya [Coarticulation patterns in children with speech disorders]. *Klinichna linhvistyka ta fonetyka – Clinical linguistics and phonetics*. № 16. P. 461–483 [in English].
17. Polatayko, H.Dzh., Foks, M., Misiuna, K. (2015). Mizhnarodnyy konsensus shchodo ditey z porushennam koordynatsiyi rozvytku [International consensus on children with developmental coordination disorders]. *Kanads'ky zhurnal profesiynoyi terapiyi – Canadian Journal of Occupational Therapy*. № 62. P. 3–6 [in English].

18. Forrest, K. (2019). Diahnostychni kryteriyi apraksiyi rozvytku movlennya, yaki vykorystovuyutsya klinichnymy lohopedamy [Diagnostic criteria for apraxia of speech development used by clinical speech therapists]. *Amerykans'kyy zhurnal lohopediyi – American Journal of Speech Therapy*. № 12. P. 376–380 [in English].
19. Fletcher, S.H. (2022). Chy korysni oralno-motorni vpravy pry likuvanni fonolohichnykh/artykulyatsiynykh rozladiv? [Are oral-motor exercises useful in the treatment of phonological/articulation disorders?] *Seminary z movlennya – Speech seminars*. № 23. P. 15–26 [in English].
20. Khol, P.K. (2016). Apraksiya movlennya: teoriya i klinichna praktyka [Apraxia of speech: theory and clinical practice]. *Acta Pædiatrica*. № 85. P. 1197–1201 [in English].
21. Sheyla E., Khenderson S., Sahden D., Barnett A. (2017). *Batareya otsinky rukhiv dlya ditey – druhe vydannya. Posibnyk ekzamenatora*. [Movement Assessment Battery for Children – Second Edition. Examiner's Guide]. Pearsen, London. 23 s. [in English].

Наукове видання

INCLUSION AND DIVERSITY

Науковий журнал

Випуск 2, 2023

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Підписано до друку: 28.03.2023 р.
Формат 60x84/8. Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 4,42.
Замов. № 0323/148. Наклад 100 прим.

Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.