

спорт та здоров'я людини: досвід, проблеми, перспективи. Всеукр. наук.-практ. Конф. м. Київ. С. 129-133.

5. Кіндрат В.К., Кіндрат Н.П. (2012) Проблема патріотичного виховання студентів спеціальності «Фізичне виховання». Фіз. виховання, спорт і культура здоров'я у сучас. сусп-ві. С. 59-66.

6. Крайняя Н.В. (2005) Проблема духовності в системі підготовки і виховання будучих учителів фізическої культури. Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. 10. С. 34-39.

7. Савченко В.М., Лопатенко Г.О. (2018) Роль духовності у спорті. Київський університет імені Бориса Грінченка «Молодий вчений». № 4.3 (56.3). С. 69-76.

8. Сіренко Р.Р. (2019) Фізична активність у суспільстві як стратегічний напрям державної гуманітарної політики в умовах глобалізаційних викликів. Механізм державного управління. 30(69). С. 97-101.

9. Турчик Р.Х.В. (2014) Шкільний спорт як соціально-ціннісна система у працях зарубіжних фахівців. Проблемы современного педагогического образования. № 46-6. С. 206-213.

10. Шепеленко Т. В., Буц А. М., Бодренкова І. О. (2018) Фізичне виховання у формуванні здорового способу життя: Навч. посібник. Харків: УкрДУЗТ. 125 с.

ПІДСИЛЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА З ОПОРОЮ НА МЕТОДИКУ PЕCС

Олена Біла

д. пед. н., професор

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Юлія Левицька

магістрантка педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У сучасних наукових джерелах (О. В. Гаяш, А. А. Колупаєва) зміст поняття «учень із Синдромом Дауна» переважно подається як генетичне порушення, що позначається на зниженні рівня розумового розвитку; рисах обличчя; наявних вроджених вадах серця; сенсорних порушеннях (слуху, зору); інших медичних проблемах за різним ступенем їх прояву.

Згідно статистичних даних, у кількісному співвідношенні виникнення синдрому становить орієнтовно 1 на 800 або 1000 новонароджених осіб [2, с. 34].

Уперше феномен «Синдрому Дауна» був описаний у 1866 р. англійським лікарем Дж. Л. Дауном, який охарактеризував його як розумову відсталість, що поєднується з характерними зовнішніми ознаками. І майже через сторіччя, у 1959 р. учений Ж. Лежен назвав такий синдром «генетичною природою» [4, с. 30]. Він спричинюється хромосомними розладами розвитку клітини (замість 46 хромосом

нараховується 47). Додаткова хромосома й кардинально змінює перебіг розвитку організму і, зокрема, мозку [2, с. 34].

Як правило, учні вивчаємої цільової групи розвиваються вдвічі повільніше, ніж інші. Майже за 9 років навчання вони спроможні засвоїти програму випускного 4 класу початкової школи. Найбільш помітним у таких школярів є відставання в мові. Так, у дітей із синдромом Дауна достатньо чітко проявляються розбіжності між пасивним і активним словником, що більш чітко позначається під час застосування ними зв'язного мовлення [2, с. 34]. Через це, ці діти є візуалами, бо коло 80% інформації сприймають через очі. Водночас, характер у таких школярів доброзичливий (їх називають «сонячними»). Але, через мовленнєві складнощі, вони відчують низку проблем в адаптації та соціалізації.

Діти з синдромом Дауна із запізненням починають вимовляти перші слова, а потім поєднувати їх у речення та розуміти мову взагалі. Із часом словниковий запас учнів поповнюється, однак залишаються труднощі щодо розуміння та формулювання більш складних речень згідно соціально прийнятних правил мовлення та чітких, упорядкованих норм щодо їх застосування під час вимови [3, с. 89]. Щодо їхніх мовленнєвих навичок, то примітним є те, що діти хоча і повільно навчаються вимовляти звуки, водночас чимало які з них мають порушену вимову. Деякі учні спроможні вірно вимовляти окремі звуки в простих словах, але мають проблеми з вимовлянням у складних, довгих словах. Більше того, їхній артикуляційний апарат (рухи щелепи, губи, язик, м'яке піднебіння) функціонує неузгоджено [3, с. 89].

Підкреслимо, що затримка когнітивного розвитку (здатності розмірковувати й вирішувати проблеми) у молодших школярів із синдромом Дауна може бути в легкій і важкій формі. Тому сповільнений темп навчання є головною причиною тривалого розвитку мови та мовлення, що впливає на комунікативну сферу. Через це у школярів виникають труднощі у розумінні висловлювань інших людей, а також у вираженні власних думок (усно і письмово) [3, с. 89].

Звідси постає очевидним, що сучасні педагоги інклюзивних класів покликані, насамперед, допомогти учням розкрити свої здібності та дібрати такі методики, які б сприяли поліпшенню процесу їх навчання та соціалізації, відповідно до двох напрямків: створення передумов мовленнєвого розвитку та розвиток основних функцій – спілкування (комунікативної), пізнавальної та функції регулювання мовленнєвої діяльності [1].

У наукових джерелах (Е. А. Штягинова, М. С. Чайка) поняття «альтернативна комунікація» трактується через наявність низки способів комунікації, які доповнюють або замінюють звичайну мову людей, якщо вони не здатні за допомогою неї задовільно пояснювати, виконувати щоденні завдання спілкування [6; 7]. Альтернативну комунікацію також називають додатковою або тотальною. Така комунікація має різні форми, такі як мовлення, погляд, текст, вираз обличчя, дотик, рухи тіла та жести, жестова мова, символи, малюнки, використання пристроїв для генерації мовлення тощо [6, с. 14].

Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій

Альтернативна комунікація може бути актуальною на постійний термін або застосовуватися як тимчасова допомога чи розглядатися як допомога у придбанні кращого володіння мовою. Така додаткова комунікація стимулює появу мови та допомагає її розвитку. Використання додаткових знаків сприяє розвитку абстрактного мислення та символічної діяльності, що сприяє розвитку актів розуміння та появи вербальної (звукової) мови [7, с. 5].

Науковці розрізняють такі групи альтернативної комунікації: комунікація з безпосереднім використанням тіла через тактильні відчуття (жести, міміка, рухи тіла, обмацування, постукування, прогладжування); комунікація через візуальні образи (письмо, символи, піктограми, зображення, фотографії); спеціальні електронні засоби комунікації (електронні записники, комунікатори, сенсорні екрани, синтезатори мови, звукові іграшки, комп'ютери, планшети з функцією управління очима); комбіновані засоби комунікації, які поєднують у собі мовлення, жести й символи (система Makaton) [6, с. 22].

Використання альтернативної комунікації допомагає: зрозуміти звернене мовлення, відповісти, повідомити про себе, висловити власну думку, підтримати мотивацію до спілкування, побудувати ефективну систему комунікації для людини та її оточення, досягти соціальної інтеграції, уникнути ізоляції, реалізувати право на освіту, доступ до інформації [6, с. 24].

Діти із синдром Дауна є візуалами та краще засвоюють будь-яку інформацію через візуальні образи (письмо, символи, піктограми, зображення, фотографії).

Така система візуальної альтернативної комунікації входить в контекст методики PECS (Picture Exchange Communication System), що була розроблена в 1985 р. доктором Е. Бонді та логопедом Л. Фростом для швидкого навчання дітей з порушенням розвитку цілеспрямованого, самостійно ініційованого спілкування для полегшення комунікації за допомогою карток [5].

Перед початком навчання дитини різним актам спілкування вчені рекомендують ґрунтовно підготувати комплект карток PECS. І тут обов'язковою умовою постає наявність у дитини мотивації будь що отримати або зробити. Тому актуалізується значення вивчення кола інтересів учнів до низки предметів і дій. Це відбувається через систематичне спостереження з фіксацією індивідуальних мотиваційних стимулів для конкретної дитини.

Для визначення мотиваційних стимулів, слід завчасно підготувати наступні матеріали: картинки всіх мотиваційних стимулів (чорно-білі контурні малюнки, кольорові малюнки, фотографії, ілюстрації розміром 5 x 5 см.), стрічку-липучку, альбом для занять, смужку для складання речень, сторінки для вставок, товстий картон, матеріали для ламінації, ремінь для носіння комунікативної книги [5].

Для того, щоб заохочувати учнів для розвитку навичок спілкування у дітей з порушенням мовлення, необхідно створити умови, в яких є безліч можливостей для спілкування; користуватися базою знань щодо

наявних поточних умінь дітей; вчасно спланувати навчання відповідним навичкам й очікувати від учня зворотній зв'язок у спілкуванні [5].

Учені Е. Бонді та Л. Фрост визначають шість основних етапів навчання у контексті введення системи карток PECS [5].

Перший етап під назвою «Як здійснювати спілкування?» зорієнтовано на формування навички демонструвати співрозмовнику картку із зображеним предметом або дією для висловлення прохання. Коли дитина бачить предмет, який хоче отримати, вона обирає картку із зображенням цього предмета, простягає її співрозмовнику та залишає в його руці. На даному етапі навчання присутні двоє дорослих – співрозмовник і помічник. Співрозмовник знаходиться навпроти дитини та тримає в руках бажаний предмет, а помічник сидить позаду дитини чи біля неї, і своєю рукою спрямовує руку дитини до картинки, допомагає їй взяти її та простягнути співрозмовнику. Тільки тоді, коли дитина кладе картку в руку співрозмовника, той називає даний предмет і дає його дитині. На цьому етапі важливо спільно з дитиною вивчити низку послідовних дій – взяти зображення, дотягнутися до співрозмовника, покласти картку йому в руку. Тому використовується тільки один предмет й одна картка. Важливо стимулювати дитину до ініціативи взяти предмет.

Наступний, другий етап, навчання під назвою «Відстань та наполегливість» націлено на закріплення попереднього досвіду, отриманого на першому етапі, де також відсутній вибір. Перед дитиною слід розташувати лише одну картку та один предмет і передбачити відсутність вербальних підказок. Але від дитини вимагається більш складна реакція. Зокрема, їй слід взяти картку, встати, підійти до співрозмовника, покласти картку в руку. Поступово необхідно збільшувати розмір відстані між учнем і співрозмовником або між ним і картою. Коли школяр обирає картку із зображенням і простягає співрозмовнику для того, щоб отримати бажаний предмет, дорослий трохи відсувається назад. І для того, щоб вкласти картку в руку співрозмовника, дитині потрібно встати зі стільця і наблизитися до вчителя. Завдання педагога або його помічника – фізично спрямувати учня до картки або партнера у разі, якщо дитина втрачає зосередженість і не може зробити це самостійно.

Третій етап – це навчання та накопичення навичок з «Розрізнення карток». Такий етап призначений для того, щоб учень навчився обирати картку бажаного предмета з усіх інших карток, що знаходяться в його комунікативному альбомі. Спочатку дитина обирає картку серед двох різних (картка із зображенням бажаного предмета та небажаного предмета). Якщо учень обирає картку бажаного предмета, то отримує його, а якщо обирає іншу картку, то отримує відповідно, небажаний предмет. Під час такого навчання відсутні вербальні підказки, картки часто-густо змінюються місцями та поступово кількість карток збільшується.

Вища освіта у міждисциплінарному вимірі: від традицій до інновацій

Четвертий етап навчання має назву «Побудова речень». Він призначений набуттю учнем вмінь і навичок зі складання речень згідно із власними бажаннями. Наприклад, речення «Я хочу пити» формується у наступній послідовності: спочатку дитині слід підійти до комунікативного альбому; далі обрати символ «Я хочу» та прикріпити його на смужку; вибрати картку з малюнком (або фото) бажаного предмета; прикріпити цю картку на смужку; потім взяти смужку та дати її співрозмовнику.

Якщо учень торкається вірного предмета, то одразу ж слід його похвалити та дозволити взяти цей предмет. Якщо ж дитина намагається взяти невірний предмет, то одразу слід блокувати неправильну реакцію, зупинивши руку дитини. Далі необхідно здійснити процедуру корекції помилки в такий спосіб: покласти картку в альбом, за допомогою помічника взяти рукою дитини картку з зображенням бажаного предмета, рукою дитини покласти її в руку комунікативного партнера та отримати відповідний предмет. Після того, як учень навчиться розрізняти дві картки й обирати відповідні предмети, слід ускладнювати речення за допомогою кількох карток, що означають предмет або його властивість.

Наступний, п'ятий етап («Відповідь на запитання») має на меті навчити учня давати відповідати на такі питання, як: «Що ти хочеш?», «Що ти бачиш?». Для вірного виконання завдання учня слід обов'язково заохочувати (вербально або матеріально). Співрозмовник, тримаючи в руках той предмет, який дитина хоче отримати, звертається із запитанням «Що ти хочеш?» й одночасно вказує пальцем на картку в комунікативній книзі дитини із символом «Я хочу». Учень повинен взяти цей символ і прикріпити його на смужку, а потім додати картку бажаного предмета, і простягнувши смужку співрозмовнику, здійснити акт прохання бажаного предмета.

Шостий рівень («Коментування») призначений для того, щоб навчити учня коментувати події, залучаючи при цьому увагу оточуючих за допомогою питань «Що ти хочеш?», «Що ти бачиш?», «Що у тебе є?», «Що ти чуєш?», «Що це?». Коментування виникає, коли виникає якась цікава подія або коли у дитини є необхідність в отриманні доступу до предмету, дії. Так, коментування призводить до отримання соціального заохочення (уваги), а прохання – до отримання доступу до бажаного предмету або дії. Заохочувати слід кожен комунікативний акт, відповідно, прохання – надання схвальних предметів або коментарів як соціальних заохочень (похвала, посмішка, вираз обличчя тощо). На останньому етапі додаються вивчення таких комунікативних навичок як: «Прохання»; реакція на прохання «Зачекай»; відповідь «Так» або «Ні».

Незважаючи на простоту системи навчання за методикою PECS, слід враховувати й наявні складнощі через занадто швидкий перехід на наступні етапи навчання дітей комунікативним навичкам. Важливо подбати й про те, щоб комунікативний альбом завжди супроводжував дитину (вдома, в школі, на вулиці, в магазині тощо), адже так учень швидше навчається навичкам комунікації. Використання карток для

спілкування не є природним для людини, тому дитина може іноді забувати приносити картку із бажаною дією чи предметом. Якщо таке відбувається часто, то треба повернутися до другого етапу навчання і закріпити досвід подачі карток.

Науковці та практики також рекомендують, щоб у процесі навчання співрозмовник і його помічник терпляче чекали ініціативу самої дитини й озвучували прохання тільки після того, як вона подала картку. Важливо не вимагати від дитини вимовляти слово або склад від назви предмета, оскільки подача карток з одночасним вимовлянням слів стає для неї занадто складною реакцією, і вона починає уникати використання карток. Над цими навичками краще працювати паралельно і в майбутньому об'єднувати.

Таким чином, включення в навчально-виховний процес засобів візуальної альтернативної комунікації, зокрема у ракурсі методики PECS, сприяє розвитку спонтанного мовлення дітей та формуванню навичок спілкування, труднощі пов'язані з навчанням, вихованням та соціалізацією дітей із синдромом Дауна можуть бути значною мірою зменшені. Важливо, щоб не лише педагоги, а й батьки сприяли формуванню гармонійному розвитку особистості дитини із синдромом Дауна і намагалися вводити спеціальні методики, дотримуватися спільних вимог і методів роботи з учнем для досягнення позитивних результатів.

Діти із синдромом Дауна успішно інтегруються до навчання в умовах звичайних класів. Однак, процес їх освіти є достатньо тривалим через різноманітні труднощі. Тому, освітня програма для таких учнів має бути індивідуалізованою зі спеціальними модифікаціями дидактичного матеріалу та з опорою на візуальні альтернативні комунікаційні методики.

1. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. URL: http://www.apfn-journal.in.ua/archive/35_2021/part_1/43.pdf

2. Гаяш О. В. (2014). Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням: методичні рекомендації. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО. 108 с.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок. 304 с.

4. Нагорна О. Б. (2016). Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне: НУ Водного господарства та природокористування. 141 с.

5. Фрост Л., Бонді Е. Система альтернативної комунікації за допомогою карток (PECS): посібник для педагогів. URL: https://drive.google.com/file/d/oBoIzJRoEON3faDVrSnBaTFpMOVE/edit?resourcekey=0-WcI_aGr9-RndhBT7dwXuRw

6. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. (2021). Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Київ: ФОП Усатенко Г. В. 80 с.

7. Штягінова Є.А. (2012). Альтернативна комунікація: методичний посібник. Новосибірськ: Даун Синдром. 28 с.

ІМІДЖ СОЦІОНОМІСТА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Олена Біла

д. пед. н., професор

Ізмаїльський державний гуманітарний університет,

Анастасія Саказли

магістрантка педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Феномен іміджу, як системоутворювальної складової сучасної цивілізації, прийнято трактувати з урахуванням різних наукових підходів.

Зокрема, у 60-х роках 20 сторіччя зарубіжні економісти-прагматики, вивчаючи різні моделі підприємництва, вперше звернули увагу на вивчення іміджу у нерозривному його зв'язку із діловим успіхом фахівця.

Пізніше поняття «імідж» стало активно застосовуватися в політології як продуктивний засіб досягнення політичного успіху завдяки створенню ефекту особистої чарівності.

У соціальній психології, як зазначає М. А. Гончаров, імідж фахівця соціономічної сфери (учителя, вихователя, соціального педагога, психолога, менеджера закладу освіти та ін.) інтерпретується через теоретико-прикладний аспект. Зокрема, йдеться про володіння суб'єктами «знаннями законів щодо процесів соціального сприйняття та усвідомлення зовнішнього образу людини» [2, с. 273].

У наш час, однією із найбільш розповсюджених сервісних індустрій стала політична та торгова реклама. Що, у свою чергу, підсилило імпульс для стрімкого попиту на професію іміджмейкера. До його найважливіших професійних повноважень належить «конструювання іміджу особистості та різноманітних ділових і політичних структур, наприклад політичної партії або суспільної організації» [2, с. 274]. Цілком правомірним вважаємо додати до зазначеного наукового обігу й аспект конструювання іміджу освітнього закладу.

За визначеннями О. О. Білої, М. А. Гончарова, імідж (від англ. Image – образ, зображення) – це безпосередньо або навмисно створюване візуальне враження про особистість або соціальну структуру [1, с. 274]. І тут слід підкреслити, що йдеться саме про враження, а не про оцінювальне судження як раціональний факт діяльності людської