



КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ: СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА СВІТОВОМУ ВИМІРІ

*Присвячено 20-річчю заснування
Навчально-наукового інституту педагогіки і психології*

МАТЕРІАЛИ

VII МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
Факультет спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова
Університет Святих Кирила та Мефодія в Трнаві (Словацька Республіка)
Брестський державний університет імені О. С. Пушкіна (Республіка Білорусь)
Люблинський Католицький університет Івана Павла II (Польща)
Батумський державний університет імені Шота Руставелі (Грузія)
Казахський національний педагогічний університет імені Абая (Республіка Казахстан)



«КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ: СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ У НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА СВІТОВОМУ ВИМІРІ»

Матеріали

VII Міжнародної науково-практичної конференції

*присвяченої 20-річчю заснування
навчально-наукового інституту педагогіки і психології
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка*

24 листопада 2021 року

Суми – 2021

УДК 376Ю1-056.26:37.013.77(477+100)(063)

К 66

*Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 5 від 20 грудня 2021 року)*

Редакційна колегія:

Дегтяренко Т. М. – доктор педагогічних наук, професор;

Колишкін О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Боряк О. В. – доктор педагогічних наук, доцент;

Бондаренко Ю. А. – доктор педагогічних наук, професор;

Бойченко М. А. – доктор педагогічних наук, професор;

Сбруєва А. А. – доктор педагогічних наук, професор;

Кондратюк С. М. – кандидат педагогічних наук, професор;

Кульбіда С. В. – доктор педагогічних наук, професор;

Кобильченко В. В. – доктор психологічних наук, ст. науковий співробітник;

Косенко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, доцент;

Чобанян А. В. – кандидат психологічних наук, ст. викладач

К 66 Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (24 листопада 2021 року, м. Суми). – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. – 432 с.

Збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції присвячений актуальним питанням у напрямку розв'язання широкого кола соціальних, науково-методологічних, психолого-педагогічних і медичних проблем щодо забезпечення життєдіяльності людей з особливими освітніми потребами та вивчення цього досвіду у вітчизняній і закордонній системах.

Видання містить матеріали наукових доповідей викладачів закладів вищої освіти, науковців науково-дослідних установ, докторантів, аспірантів, магістрантів, практичних працівників сфери охорони здоров'я, освіти, соціального захисту населення, батьків, представників органів державного і місцевого самоврядування, недержавних громадських організацій, підприємств та інших установ.

Редакційна колегія не несе відповідальності за достовірність інформації, опублікованої у збірнику. При користуванні матеріалами посилання на збірник праць та авторів є обов'язковим.

УДК 376Ю1-056.26:37.013.77(477+100)(063)

© Колектив авторів, 2021

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

Миронова С. П. <i>Принципи спеціальної дидактики як умова реалізації політики інклюзивного навчання</i>	10
Дауленова Г. З. <i>Проблеми інклюзивного образования и перспективы его развития</i>	12
Тетяна О. Джексон. <i>Розвиток інклюзивної освіти у Сполучених Штатах Америки</i>	16
Заїка Я. В. <i>Використання рг-технологій з метою популяризації інклюзивного театру</i>	19
Зюзько Д. С. <i>Логопедичний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту</i>	23
Коваленко В. Є. <i>Специфіка ціннісних орієнтацій і спрямованості особистості старших школярів з інтелектуальними порушеннями</i>	29
Колишкін О. В. <i>Розвиток адаптивної фізичної культури в Україні та на пострадянському просторі</i>	33
Котеленець А. С. <i>Аналіз практики прояву булінгу в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням</i>	37
Кукубаева А. Х., Кабышева А. М. <i>Особенности развития инклюзивного образования в Казахстане</i>	40
Литовченко А. О. <i>Візуальний розклад як засіб адаптації дітей з аутизмом до навчання в школи</i>	44
Myronyuk I. S., Holonič J., Vančová A., Bilak-Lukianchuk V.Y., Zaviš M., Slabkyi G. O. <i>On the issue of mastering the subject «Organization and presentation of scientific research»</i>	48
Нургалиева С. Е. <i>Инклюзивное образование в республике Казахстан</i>	49
Проскурняк О. І. <i>Корекційний аспект психолого-педагогічного супроводу учнів молодших класів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання</i>	53
Радченко О. А. <i>Організація діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання: закордонний досвід</i>	56
Химченко М. В. <i>Корекційно-розвиткові заняття як невід'ємна складова інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня</i>	59

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Акишева А. К., Айтбай Р. Социально-психологическая адаптация студентов первого курса университета	64
Амандосова А. Ш. Интеграция как оптимальное условие для развития, обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями в развитии	66
Заблоцька К. Г. Структура і специфіка професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти	71
Акишева А. К., Жуконова М. Т. Формирование готовности будущих учителей к творческой деятельности в школе.....	75
Акишева А. К., Иманбекова И. Ж. Обновленная учебная программа как основа глобальных изменений среднего образования.....	79
Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Розвиток особистості дитини в умовах депривації: теоретичний аспект проблеми	82
Кочергіна О. О. Розвиток комунікації учнів з інтелектуальними порушеннями шляхом застосування інноваційних технологій	86
Марущенко К. С. Формування екологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема	90
Михайличенко І. В. Інноваційна діяльність сучасного педагога (досвід Л. Кірдіщевої)	93
Наливайко Т. П. Інноваційні підходи щодо форм організації навчання української мови.....	96
Павленко Ю. Ю. Особливості організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивно-ресурсному центрі.....	99
Портянко Г. О. Методи альтернативної комунікації як засіб формування комунікативної активності дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку.....	103
Прядко Л. О. Педагогічні стратегії подолання труднощів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами	106
Радько Т. М. Використання нейропсихологічного підходу до корекції парціальних відхилень у психофізичному розвитку дітей молодшого шкільного віку закладів загальної середньої освіти	109
Рябіченко О. І. До впровадження ігрових технологій у роботі з учнями з порушеннями інтелекту	113
Сухіна І. В. Майндфулнес – інноваційна технологія для соціально-емоційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями	117
Ткаченко І. С. Поняття та сутність інноваційних технологій в педагогіці	120

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ

Бартлевич Ю. М. Організація занять з адаптивної фізичної культури для дітей з інтелектуальними порушеннями	126
Білан В. А. Організація психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з розладами аутистичного спектру	129
Геренко А. О. Педагогічні умови використання здоров'язберезувальних технологій в спеціальному закладу освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями	135
Горбань Н. В. Мовленнєва готовність учня з порушеннями інтелекту як компонент готовності до шкільного навчання	139
Дегтярьова В. Б. Гра як засіб формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру	142
Довженко С. П. Дидактична гра як засіб розвитку пізнавальної активності в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивно-ресурсного центру	146
Захарченко Ю. М. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	151
Капечуленко Н. І. Формування соціально-побутових навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	154
Косенко Ю. М. Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у формуванні просторових уявлень у школярів із порушеннями інтелекту ..	158
Лотиш Л. В. Специфіка вивчення природничого матеріалу учнями з порушеннями інтелекту в рамках інтегрованого курсу «Я досліджую світ»	160
Любащенко Т. М. Ситуація успіху як спосіб розвитку інтересу та мотивації до навчання в учнів з порушеннями інтелекту	164
Люта Л. І. Програма комплексної допомоги «Говоримо разом» як інструмент розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту	168
Остапенко Д. А. Специфіка розвитку «Я-образу» дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку	172
Попова Ю. В. Педагогічні умови формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку із ЗПР	176
Разуваєва О. С. Корекційний потенціал ноосферної освіти в процесі формування ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом	179
Ткач А. О. Програма виховання моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР як засіб формування моральних якостей	183
Фурдило М. С. Формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів з порушеннями нтелектуального розвитку	187
Шевчук Т. І. Візуалізація як метод соціалізації дітей-аутистів в умовах інклюзивного класу	190

Шелеміна О. В. <i>Методика формування навичок самообслуговування дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту</i>	194
Шеремета Л. П. <i>Організація процесу адаптації першокласників з порушеннями зору до навчання в спеціальній школі</i>	197

РОЗДІЛ 4

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ, СКРИНІНГУ, РЕАБІЛІТАЦІЇ, АБІЛІТАЦІЇ, СУПРОВОДУ, ПІДТРИМКИ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ

Бабіч В. С. <i>Розвиток дрібної моторики учнів із порушеннями інтелекту засобом арт-терапії</i>	202
Войтенко А. А. <i>Роль асистента вчителя в діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами</i>	206
Гордієнко Ю. Ю. <i>Використання ароматерапії в логокорекційній роботі з заїкуватими дошкільниками</i>	209
Демченко О. О. <i>Організація фольклорного гуртка в умовах інклюзивного навчання</i>	214
Дрозд Л. В. <i>Інноваційні технології логопедичної допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовлення</i>	218
Дубовик О. М. <i>Основні аспекти реабілітаційної психології дітей, хворих на епілепсію</i>	221
Зайкова К. В. <i>Особливості впровадження інклюзивного навчання для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату</i>	223
Качур Т. М. <i>Дихальна гімнастика як засіб розвитку мовленнєвого дихання дітей із тяжкими порушеннями мовлення</i>	227
Книщенко А. В. <i>До питання розвитку зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту</i>	231
Кочержинська А. А. <i>Міогімнастика в роботі з дошкільниками з дизартріями</i>	234
Лазаренко Ю. М., Нечипоренко Н. В. <i>Гармонізація психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами методами пісочної терапії</i>	239
Назаренко С. М. <i>Специфіка каністерапії як методу корекційної роботи</i>	243
Подолька Т. В. <i>Організація діяльності природничого гуртка в умовах спеціального закладу середньої освіти</i>	247
Пономаренко О. В. <i>Методичні основи казкотерапії у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку</i>	250
Тажекенова Э. В. <i>Современные педагогические технологии для детей с нарушением слуха</i>	253

РОЗДІЛ 5
СУЧАСНІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ
ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ
ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Алексєєнко В. В. <i>До реалізації методів патріотичного виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку</i>	259
Багно І. П. <i>Дидактична гра як засіб корекційного впливу на розвиток пізнавальних процесів у дітей з особливими освітніми потребами</i>	263
Боряк О. В. <i>STEM-технології в роботі зі старшокласниками зі зниженим зором</i>	266
Бочарова І. В. <i>Використання засобів адаптивного фізичного виховання для розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку</i>	271
Гриценко І. М. <i>Організація процесу корекції психомоторної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі фізичного виховання</i>	275
Гузь І. Б. <i>Формування мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку з порушеннями зору</i>	279
Коваленко О. М. <i>До проблеми супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту</i>	283
Кожухметова Г. К. <i>Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья</i>	286
Конограй І. В. <i>До питання оптимізації навчально-виховного процесу в умовах інноваційного розвитку</i>	291
Лоза В. В. <i>Розвиток мовлення учнів із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного класу</i>	294
Матюха К. Є. <i>Кейс-технології в навчальному процесі учнів з особливими освітніми потребами</i>	298
Меташоп О. Г. <i>Виховання духовно-етичного потенціалу здобувачів освіти, здатних до самореалізації в соціумі, морально-ціннісними засобами</i>	302
Мирошниченко О. М. <i>Реалізація процесу формування активної екологічної позиції у підлітків з інтелектуальними порушеннями</i>	306
Москалець Ю. А. <i>Засоби збагачення словника народознавчою лексикою дошкільників із затримкою психічного розвитку</i>	310
Овчаренко Н. М. <i>Застосування методів арт-терапії як засобу корекції порушень розвитку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами</i>	313
Олефіренко Т. В. <i>До питання розвитку зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту легкого ступеня</i>	316
Пашковець Н. О. <i>Інтеграція навчального матеріалу в курсі вивчення історії учнями з порушеннями інтелекту</i>	320
Пісоцька Т. М. <i>Розвиток пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами арт-терапії</i>	324

Рябченко В. М. Застосування міжпредметних зв'язків в освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти	327
Сіденко Ю. О. Метод PECS як засіб формування пізнавальної готовності дітей з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності	331
Шугайов В. В. До питання формування і розвитку здорового способу життя учнів із порушеннями інтелекту	334

РОЗДІЛ 6

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Зименко Л. М. Організація та зміст процесу розвитку пізнавальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ручної праці	338
Кашуба Л. В., Фалинська З. З. Особливості професійної підготовки спеціальних педагогів в умовах євроінтеграції.....	342
Ситнік А. С. Використання засобів театралізованої діяльності у формуванні естетичної культури молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	345
Телевна І. П. Сутність технології формування збереження здоров'я дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	349
Шкурупій К. І. Зміст процесу розвитку творчого самовираження в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі гурткової роботи.....	352
Янчукова І. О. Формування трудових компетентностей у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами як основний фактор інтеграції в соціум.....	356

РОЗДІЛ 7

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Андрєєва О. В. Театралізація як засіб розвитку особистості учня із затримкою психічного розвитку.....	360
Горобець І. І. Розвиток зв'язного мовлення старших дошкільників із затримкою психічного розвитку засобами художнього слова	364
Данильченко Т. А. До проблеми соціокультурної компетенції дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.....	366
Кравченко А. О. Педагогічні умови взаємодії школи і сім'ї у формуванні ціннісного ставлення до рідного краю в учнів зі зниженим слухом	369
Кулакова А. О. Методика застосування сюжетно-рольових ігор з розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку	373
Лебедь Н. Ф. Актуальні питання взаємодії громадських організацій з родинами, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, в Сумському регіоні.....	377

РОЗДІЛ 8

ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО З ОРГАНІЗАЦІЇ ТРАЄКТОРІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Галаш М. І. <i>Особливості соціальної адаптації дітей-сиріт з інтелектуальними порушеннями легкого ступеню важкості</i>	381
Московець О. Г. <i>Педагогічні умови формування професійних ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти</i>	385
Набока Г. Д. <i>Методика формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту</i>	389
Радчук Д. Ю. <i>Напрями формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом старших класів</i>	391

РОЗДІЛ 9

ПІДГОТОВКА ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Бондаренко К. Ю., Лобанова О. В. <i>До питання формування практичних навичок студентів з дисципліни «Психопатологія»</i>	396
Данко Ю. М. <i>Суть і структура риторичної культури працівника закладу інклюзивної освіти</i>	401
Дегтяренко Т. М. <i>Підготовка здобувачів вищої освіти в умовах невідомого майбутнього: досвід кафедри спеціальної та інклюзивної освіти</i>	405
Коновець Т. І. <i>Актуальність підготовки професійних кадрів в системі спеціальної освіти</i>	408
Лебедик Л. В. <i>Принципи підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями</i>	412
Мочаліна А. О. <i>До питання впровадження наочних засобів у навчальний процес учнів з порушеннями інтелектуального розвитку</i>	416
Петрушов А. В. <i>Актуалізація основ медичних знань у процесі підготовки кадрів для системи спеціальної освіти</i>	420
Стрельников В. Ю. <i>Інтерактивні технології підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями</i>	424
Тішкова В. В. <i>Напрями корекційної роботи з формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями</i>	427

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ

Миронова Світлана Петрівна

доктор педагогічних наук, професор

проректор з наукової роботи

Кам'янець-Подільського національного

університету імені Івана Огієнка

ПРИНЦИПИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ДИДАКТИКИ ЯК УМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛІТИКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність. Ефективність навчального процесу залежить від багатьох факторів: правильність його побудови, відповідний контингенту учнів зміст освіти і методика навчання, урахування психологічних та дидактичних закономірностей та ін. Проблеми дидактики досліджуються доволі давно як в загальній педагогіці (В.Бондар, В.Галузинський, Ф.Дістервег, М.Євтух, В.Загвязинський, Я.Коменський, І.Леренр, К.Ушинський, І.Харламов та ін.), так і в олігофренопедагогіці (О.Граборов, Г.Дульнев, Л.Занков, І.Єременко, В.Синьов, В.Липа, Г.Мерсіянова, С.Миронова та ін.). Втім питання закономірностей і принципів дидактики залишаються актуальними, особливо в світлі постійного осучаснення освітніх завдань, форм і методів навчання.

Мета дослідження: показати вагомість принципів спеціальної дидактики в реалізації завдань інклюзивного навчання та його корекційної складової щодо дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – дітей з ІП).

Виклад основного матеріалу. У теорії та практиці спеціальної освіти доведено, що в основі навчання дітей з ІП лежать принципи загальної дидактики, які реалізуються з урахуванням психофізичних особливостей учнів з ІП та специфіки навчального процесу, зокрема, поєднання навчальних завдань із корекційними. І якщо для спеціальної освіти такі підходи є аксіомою, то стан інклюзивної освіти свідчить про нерозуміння вчителями цієї своєрідності, навіть опір щодо необхідності реалізовувати корекційні цілі навчання і, як наслідок, проблеми організації навчального процесу та його результатів.

Консультування вчителів інклюзивних закладів, батьків дітей дозволило нам виділити поширені дидактичні помилки педагогів щодо дітей з ІП, зокрема:

- надмірне спрощення та унаочнення навчального матеріалу;
- відсутність систематичності у навчанні;

- низький рівень залучення дітей до співпраці;
- повний розрив між реалізацією освітніх і корекційно-розвиткових завдань;
- побудова освітнього процесу на принципах загальної педагогіки;
- вибір для навчання методів, спрямованих лише на навчання без урахування корекційної спрямованості;
- невикористання у навчанні спеціальних засобів корекції.

Одним із шляхів подолання цих помилок є ознайомлення вчителів із принципами спеціальної дидактики та дотримання їх у навчанні не лише дітей з ІІ, а всього класу. Оскільки практика свідчить, що урахування відмінностей між дітьми, їх труднощів забезпечує реальний індивідуальний підхід; є корисним і для учнів із ЗПР, педагогічною занедбаністю та тих школярів, які відчують певні проблеми у навчанні.

Основною відмінністю принципів спеціальної дидактики є їхня корекційна спрямованість. Кожен із загальнодидактичних принципів адаптується до особливостей пізнавальної діяльності дітей, їх емоційно-вольової сфери; має враховуватися не лише рівень актуального розвитку, а й зона найближчого. Однією з помилок інклюзивного навчання є неправильне тлумачення принципу доступності стосовно дітей з ІІ. Доступність не означає пристосування до порушення і труднощів. Таке пристосування є лише першим етапом, коли відбувається мотивація дитини до навчання, актуалізація її досвіду. Наступним же кроком є задіявання можливостей дитини, стимулювання дитини до розумової діяльності.

Вагомим є і принцип активності й свідомості учнів у навчанні. Головним показником засвоєння учнем знань і вмінь є користування ними у практичній діяльності. Досягнути цього можна лише за умови свідомого засвоєння учнями матеріалу, свідомого ставлення до уроків, активності у навчальному процесі. Цьому сприятиме формування позитивного ставлення до навчання, в тому числі й через формувальне оцінювання; розвиток волі й саморегуляції поведінки учнів; використання не лише репродуктивних, а й проблемних методів навчання; розвиток розумових операцій на уроках.

Свідомість і активність у навчанні тісно пов'язана з міцністю знань, яка досягається великою кількістю практичних форм діяльності. Проте, в інклюзивному навчанні бачимо велику інтенсивність уроків, стрімкий темп освітнього процесу і нехтування практичною роботою учнів. Одним із шляхів реалізації принципу міцності засвоєння знань і найвагомим корекційним завданням освіти дітей з ІІ є тісний зв'язок теорії з практикою.

Поширеними є і помилкові уявлення вчителів щодо принципу наочності як такого, що використовують з метою спрощення процесу засвоєння знань.

Наочність не повинна виступати способом пристосування до порушення, а навпаки – має слугувати засобом корекції неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини з ІП, її раціонального пізнання.

Наголосимо на головному правилі навчання дітей з ІП – взаємозв'язок навчальних і корекційних цілей. Корекція розвитку передусім пізнавальної діяльності здійснюється під час уроків на матеріалі навчальних предметів. Це визначено навчальними програмами і реалізується вчителями. У спеціальній дидактиці це обумовлено відповідним принципом – **корекційна спрямованість навчання** і правилом – **навчаючи коригуємо!** І оскільки реалізує навчальну програму вчитель, то і корекцію розвитку учнів з ІП здійснює першочергово він же, взаємодіючи з вчителем-дефектологом.

Висновки. В публікації ми зупинилися на окремих принципах спеціальної дидактики. Їх вагомість для ефективності навчання та розвитку дітей з ІП доведена практикою спеціальної освіти. Сподіваємось на свідоме їх впровадження і в практику інклюзивного навчання дітей з ІП.

ЛІТЕРАТУРА

1. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» №957 від 15.09.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

Дауленова Гульнара Зейнулловна
учитель казахского языка и литературы
республиканского учебно-оздоровительного
центра «Балдаурен», Республика Казахстан

ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

Дети с особыми потребностями являются одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом.

(Дэвид Бланкет)

Статья посвящена проблеме инклюзивного образования в Казахстане, где рассмотрены основные вопросы, понятия и принципы в обучении детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе и дошкольных заведениях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, социализация, государство, принципы инклюзивного образования.

Актуальность. Политика Республики Казахстан направлена на обеспечение прав всех граждан, на получение качественного образования

вне зависимости от их социального, экономического, культурного статуса. Инклюзивное образование рассматривается в качестве одного из стратегических направлений развития системы образования страны, является ведущей тенденцией современного этапа развития системы образования.

Одной из задач общего среднего образования в Казахстане является развитие образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждающихся в психолого-педагогической коррекции. Тенденция увеличения в нашей стране количества детей-инвалидов, недостаточность существующих форм обучения и воспитания, соответствующих потребностям и способностям детей данной категории, многочисленные проблемы адаптации и социальной интеграции в общество (как следствие ущербной вторичной социализации) позволяют сделать вывод о несовершенстве социальной и образовательной политики в отношении детей с нарушениями развития. В развитых странах Запада взят курс на инклюзивное образование детей-инвалидов в массовой школе со здоровыми сверстниками, дающее лучшие результаты в подготовке детей к последующей жизни и их включению в общество. Идея совместного обучения и воспитания детей-инвалидов и здоровых детей встречает возражения со ссылками на отсутствие условий для их осуществления: материальных, организационных, финансовых, менталитета населения и педагогических работников, несмотря на интерес педагогов, психологов и социологов к вопросам интеграции в социальную среду лиц с различными нарушениями развития, эта проблема остается недостаточно разработанной в теоретическом и практическом плане.

Изложение основного материала. Противоречия, проблемы, трудности становления инклюзивного образования детей с тяжелыми физическими нарушениями остаются все еще вне развернутого социологического анализа. Необходимо поставить правильные приоритеты и задачи инклюзивного образования детей с тяжелыми физическими нарушениями:

1. На основе анализа нормативно-правовых документов выявить степень готовности государственных институтов к практике инклюзивного образования для детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями;
2. Сравнительный анализ международных и казахстанских правовых актов, связанных с регламентацией интеграционных процессов в образовании детей-инвалидов;
3. Выявить эффективные пути реализации инклюзивного образования на основе опыта европейских стран (Великобритании, Италии, Греции и др.);
4. Изучать позицию «обогащенного» общественного мнения в отношении инклюзивного образования детей-инвалидов в современном Казахстане.

К числу успешных подходов к реализации инклюзивного образования детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями за рубежом можно отнести: наличие правовых документов, регламентирующих повседневную практику обучения детей с ТНФ; активное вовлечение родителей детей с инвалидностью, в построение инклюзивного пространства для их ребенка; использование накопленного потенциала коррекционных школ для формирования на их базе центров поддержки инклюзивного обучения; практика работы с инклюзивным классом «связки» – обычный педагог – специальный педагог и пр.

Общественные объединения инвалидов и родителей детей с инвалидностью вносят чрезвычайно важный вклад в развитие инклюзивного образования. Дети с тяжелыми физическими нарушениями «незрячие, неслышащие и дети, перемещающиеся при помощи коляски» должны иметь право выбора места получения образования, и это право выбора места получения образования, и это право должно быть закреплено в системе государственного законодательства и регламентировано на уровне практики. Обучение этих детей в общей школе существенно облегчит их дальнейшую социальную интеграцию, а также повысит уровень мотивированности и комфорта при воспитании толерантного отношения к «инаковости» среди здоровых учеников. Хочу отметить, что на сегодняшний день в Казахстане наблюдается недостаточная проработанность законодательства в той его части, которая касается интеграции детей с инвалидностью в общественную жизнь, что свидетельствует о неготовности государственных институтов к повсеместной реализации: практики инклюзии. Вследствие чего можем сказать, что система, коррекционного образования детей с инвалидностью находится на пороге неизбежных изменений и принятие соответствующих законов – дело времени.

Полноценное инклюзивное образование требует вложений. Материальных – начиная от мебели, пандусов, учебных материалов и численности классов. И, главное, кадровых и методических – это должно быть заметное число педагогов, владеющих методиками и навыками работы с «особыми детьми» разных диагнозов (глухие, слабослышащие, слабовидящие, дети с нервными расстройствами явно различных по специфике). И нужное число «обеспечивающих» (водители школьных автобусов, помощники-учителя по физкультуре).

Поэтому важной и острой стала проблема разработки психолого-педагогического сопровождения детей с недостатками слуха в процессе обучения их в общеобразовательной школе.

Такое сопровождение, по мнению Л. Лазаревой, имеет несколько аспектов:

- психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушением слуха в общеобразовательной школе;

- психолого-педагогическое сопровождение в общеобразовательной школе детей с нормальным слухом в процессе взаимодействия этих детей с детьми, имеющее нарушение слуха;

- психолого-педагогическое сопровождение учителей специальной и массовой школы;

- сопровождение детей с нарушением слуха по специфическим дисциплинам (развитие слухового восприятия, формирование произношения);

- организация сопровождения в семье.

Для эффективной реализации инклюзивного обучения на практике необходимо учитывать положения, определяющие его основную идею:

Программы раннего вмешательства осуществляются уже на основе принципа инклюзии и готовят ребенка с инвалидностью (и родителей) к интегративному детскому саду;

Дети с инвалидностью ходят в местный (находящийся рядом с домом) детский сад, затем и в школу.

Практикуются образовательные методики для поддержки в процессе обучения детей с различными способностями (в результате улучшается качество обучения не только детей с нарушениями, но и всех детей в инклюзивном классе);

Все дети имеют возможность участвовать во всех классных и внеклассных мероприятиях, проводимых, в школе.

Выводы. Таким образом, инклюзия в образовании – процесс, осуществлении которого предполагает не только техническое или организационное изменение системы, но и изменение философии, образования. Инклюзия достигается при одновременном развитии трех равноправных составляющих процесса улучшения ситуации в образовательных учреждениях:

- создание инклюзивной культуры;

- разработка инклюзивной политики;

- развитие и внедрение инклюзивной практики.

В данной триаде первостепенную роль играет понятие «инклюзивная культура», без развития которой невозможно реализовывать политику, адекватную целям построения инклюзивного общества, и развивать успешную практику. Развитие инклюзии требует изменения установок и ценностей широкого круга людей, фактически, всего общества в целом.

Такі зміни не можуть бути одночасними, вони займають час і вимагають зусиль на всіх рівнях і во всіх сферах нашої життя. Розробка нового законопроекта «Про внесенні змін до деяких законодавчих актів Республіки Казахстан по питаннях інклюзивного освіти» також свідчить про те глибоке увазі, яке в даний час приділяється нашою країною інклюзивному освіті, є неоспоримим доказом того, що Казахстан йде по шляху трансформації системи освіти в русло основних світових тенденцій, реалізації права КАЖДОГО на освіту.

Підвищення відповідальності керівників за **не створення** умов для навчання осіб з ООП; розміщення госзаказу на спеціальну психолого-педагогічну підтримку; розширення функцій по корекційній підтримці навчальних осіб з особливими освітніми потребами; надання права адаптувати освітні програми під індивідуальні потреби навчальних осіб; розробка загальних рекомендацій по організації і супроводженню інклюзивного освіти дозволять вивести всю систему освіти країни на новий рівень.

Тетяна О. Джексон

ADSN

Північний коледж Західної Вірджинії

Уїлінг, Вест-Вірджинія, США

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТХ АМЕРИКИ

Актуальність. Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика США щодо осіб з особливими потребами характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення цієї проблеми. Американська інклюзивна освіта наприкінці ХХ ст. Вийшла на новий якісний рівень та посідає міцну позицію щодо підтримки розвитку та впровадження нових концепцій. Тому ідеї інклюзії відповідають духу сучасної освітньої галузі і педагогічної науки.

Дослідженням проблематики становлення інклюзивної освіти в США займалася велика кількість вчених, серед них М. Алкін, М. Вінзер, Дж. Кауфман, Р. Осгуд, К. Нільсен, Ф. Фріман, Д. Фукс, С. Хакінз. Серед українських дослідників можна виділити статті та праці В. Засенко, А. Колупаєвої, Т. Бондар, М. Захарчук та ін.

Метою роботи є теоретичний аналіз проблеми розвитку інклюзивної освіти у Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивна освіта в США еволюціонувала від мейнстрімінгу й менш обмеженого середовища до інтеграції та інклюзії. Мейнстрімінг був сприйнятий громадськістю, особами з особливостями в розвитку, батьками «особливих» дітей як акт звільнення від освітньої сегрегації. Мейнстрімінг оперував поняттям готовності загальної освіти до включення учнів з особливими потребами; натомість інтеграція була зосереджена на соціальному розвитку учнів з інвалідністю. Інклюзія пропонувала учням з особливими освітніми потребами необхідні спеціальні послуги в умовах загальноосвітнього середовища. Такі учні не повинні були пристосовуватися до середовища, навпаки, середовище адаптувалося до потреб «виняткового» учня.

Розвиток руху за впровадження інклюзивної освіти в США почався в другій половині 20 століття. Очевидно, що за такий відносно короткий проміжок часу, країна зробила величезний крок у напрямку інклюзивної освіти, подолавши бар'єри свідомості та довівши переваги такої освіти. За цей час відбувся перехід від механічного поєднання в одному класі дітей з інвалідністю та дітей із звичайним розвитком до створення оптимального навчального середовища для дітей з вадами, яке передбачало їх повноцінну участь у житті колективу.

Особливостями генезису інклюзивної освіти в США було ґрунтовне нормативно-правове забезпечення рівних прав осіб з особливими потребами, співіснування моделей інклюзивного навчання учнів (адаптивні навчальні середовища, інтегрований клас, максимізація освітньої корекції, командна індивідуалізація, кооперативне навчання, змішана система навчання, навчання, що ґрунтується на результатах досягнень учнів), організація диференційованого підходу до особливих учнів з урахуванням їхніх освітніх потреб, інтеграція діяльності навчальних закладів, наукових установ, громадських організацій у галузі підтримки осіб з особливими потребами.

На розвиток ідеї інклюзивної освіти як прояву соціальної справедливості значний вплив мали освітні реформи 1980 – 1990 рр., які вимагали зміни усієї освітньої системи не лише для вирішення проблем навчання дітей з особливими потребами, а також дітей з різних культурних та мовних осередків у глобальному і технологічному суспільстві.

Правова свідомість громадян, обізнаність у стані справ освіти дітей з особливими освітніми потребами, прагнення громади забезпечити таким дітям рівний доступ до освіти, реалізуючи конституційне право, були тими провідними факторами, що вплинули на ухвалу вирішального документа для розвитку спеціальної освіти – «Закону про освіту всіх дітей із порушеннями»

94-142 (1975 р.). Згідно з чинними вимогами всі діти з обмеженими можливостями повинні здобувати безкоштовну, адекватну до навчальних запитів освіту, бути включеними до основного потоку (до складу основної групи «mainstreaming») у найменш обмежувальному середовищі. Ідеї загальної освіти асоціюються з уявленнями про обслуговування учнів з особливими потребами в місцевих школах у межах уніфікованої системи освіти. Завдяки ухваленню закону близько одного мільйона дітей, дискримінованих через вади, одержали доступ до системи освіти.

Науковці М. Алкін, Ф. Фріман, ґрунтовно проаналізувавши результати досліджень, довели, що у випадку з дітьми, які мають інтелектуальну недостатність, інклюзивна освіта в загальноосвітньому середовищі сприяє соціалізації, на відміну від спеціальної освіти [2]. У. Сейлор виокремив основні чинники, що оптимізують розвиток інклюзивної освіти: підтримка адміністрації, професійний розвиток педагогів із використання таких технологій, як партнерське викладання, кооперативне навчання, метакогнітивні стратегії [4].

Сучасний етап розвитку освітнього середовища є епохою переосмислення основних концептуальних орієнтирів, використання ідей різних шкіл і напрямків для того, щоб за допомогою їхнього збалансованого синтезу вийти на якісно новий рівень підготовки усіх учнів.

Станом на сьогодні триває тенденція до злиття спеціальної й загальноосвітньої систем у США. Партнерське викладання («co-teaching»), або спільне викладання, або тандемне викладання («co-teaching»), є характерною рисою зближення суб'єктів навчального процесу. Таке викладання передбачає спільну організацію й реалізацію навчальної діяльності учнів двома (або більше) фахівцями, рівними за освітнім рівнем кваліфікації й різними за спеціалізацією. У контексті спеціальної освіти США прикладом партнерського викладання слугує взаємодія вчителя-предметника («General Education teacher») і спеціального педагога («Special Education teacher») в інклюзивному класі загальноосвітньої школи. Партнерське викладання ґрунтоване на спільній відповідальності за планування навчального процесу, навчання, оцінювання всіх учнів інклюзивного класу та досягнуті результати.

Висновки. Відповідно до етапів розвитку інклюзії в США науковці студіювали ставлення вчителів загальноосвітніх навчальних закладів до мейнстримінгу, інтеграції та інклюзії або до повної інклюзії.

Проведене дослідження дало змогу виокремити основні етапи становлення інклюзивної освіти у США: сегрегація (до 1960 рр.) –

маргіналізація осіб з особливими потребами; нормалізація (1968–1975 рр.) – забезпечення їхнього нормального життєвого простору; освітній мейнстримінг (1975–1983 рр.) – залучення неповносправних учнів до освітнього середовища; інклюзивне навчання (1983–2004 рр.) – спільне навчання осіб з особливими потребами з однолітками з типовим розвитком; змішана система навчання (2004 – дотепер) – комплексна інклюзивна освітня система.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Т.І. Тенденції в дослідженні ставлення педагогів до інклюзивної освіти в США. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. LXX. Том1. С.7-11.
2. Freeman F.N. Academic and social attainments of children with mental retardation in general and special education settings. *Remedial and Special Education*. 2000. № 21 (1).С. 3-18.
3. Harkins S.B. Mainstreaming, the Regular Education Initiative, and Inclusion as Lived Experience 1974–2004: A Practitioner's View [Online]. *Inquiry in Education*. 2012. Vol.3 (1). Режим доступу: <<http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol3/iss1/4>>.
4. Sailor W. Inclusion. Testimony before the Research Agenda Task Force of the President's Commission on Excellence in Special Education, Nashville, TN: Research Agenda Task Force Meeting and Public Hearing, Peabody College of Vanderbilt University, 2002. P.2-35.

Заїка Яна Володимирівна

асистент вчителя Миропільського НВК:
загальноосвітня школа I–III ступенів –
дошкільний навчальний заклад
Миропільської сільської ради»

ВИКОРИСТАННЯ PR-ТЕХНОЛОГІЙ З МЕТОЮ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ТЕАТРУ

Актуальність. Інклюзивний театр сьогодні у багатьох країнах світу, в тому числі і в Україні, динамічно розвивається, завойовує все більш широку глядацьку аудиторію та стає помітним явищем культурного процесу.

Іноді в літературі також застосовується термін «особливий театр», під яким розуміють творчі колективи, в яких основу трупи складають люди з особливостями розвитку: з порушенням зору, слуху, опорно-рухового апарату, емоційної сфери, що мають інтелектуальну недостатність, із соматичними, генетичними і психічними захворюваннями тощо, а також «інтегровані» колективи, у яких беруть участь люди, як мають обмежені можливості здоров'я [3].

Відносини між людиною з інвалідністю та соціумом, визнання та повага до індивідуальних особливостей визначають філософські засади інклюзії. Сутність інклюзивного театру полягає в тому, що у театральному просторі

людина з особливостями розвитку має можливість творчо взаємодіяти як з людьми з обмеженими можливостями, так й зі здоровими людьми – професійними акторами та режисерами.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивні театральні проекти – це не лише засіб привернення уваги суспільства до проблем людей з обмеженими можливостями, а й новий етап і формат розвитку сучасного театрального мистецтва.

Проте, однією з актуальних проблем «особливих» соціальних театрів є неготовність масового глядача до сприйняття такого виду театрального мистецтва, тому, на наш погляд, необхідно приділяти особливу увагу процесу «просування» ідеї інклюзії за допомогою сучасних медіа-платформ. Одним із засобів розв'язання цієї проблеми є використання маркетингових інструментів, зокрема PR-технології, які спрямовані на формування позитивного ставлення до інклюзивного театрального мистецтва з боку суспільства.

Концептуальні засади PR-технологій досліджені у працях таких зарубіжних науковців як Г. Брум, Ф. Буарі, Дж. Грюніг, Ю. Марлоу, Ф. Сайтела, Ш. Харрісон, Р. Хейвуд та інших.

Інклюзивний театр як особливий вид мистецтва досліджений у працях В. Гаврилова, М. Дудіна, І. Карпенкової, Є. Кузьміної, В. Лубовського, В. Нікітіна, Т. Попової, Н. Судакової, О. Тодарчук, О. Шеманова та ін.

Проте, проблема використання можливостей PR-технологій з метою популяризації інклюзивного театру наразі недостатньо досліджена у науковій літературі. Тож *метою* статті є виявлення найбільш ефективних PR-технологій завдяки яким інклюзивний театр стає ближчим сучасному глядачеві.

Найбільш актуальними формами популяризації інклюзивного театрального мистецтва сьогодні можна вважати фестивалі інклюзивної творчості та інклюзивні театральні проекти.

В Україні інклюзивні театральні проекти почали реалізовуватись порівняно нещодавно. Вже майже 20 років в Україні проводиться фестиваль «Шлях», в межах якого було показано більше 200 театральних вистав інклюзивними театральними колективами з різних куточків України, а також Європи та США. 2020 року фестиваль вперше проводився в онлайн форматі, завдяки чому він став доступним для поціновувачів мистецтва не лише з України, а й з-за кордону.

На початку грудня минулого року в Україні проводився міжнародний онлайн-фестиваль інклюзивного мистецтва Arts Access. На сайті фестивалю

глядачі мали можливість познайомитись з творчістю британської танцювальної компанії Candoco, переглянути українську театральну виставу «Погляд» і документальні фільми, створені підлітками з порушеннями слуху. Також програмою фестивалю були заплановані і фахові дискусії щодо шляхів розвитку різних видів мистецтва за участю митців з інвалідністю, активістів і менеджерів культурних проєктів.

Влітку у Києві вже кілька років проводиться Міжнародний інклюзивний театральний фестивалю «АРТ-Плейбек. Разом», який об'єднує учасників із Білорусі, Німеччини та України. Програмі фестивалю проводились інтерактивні заходи, перформанси, вистави плейбек-театру, документального театру тощо.

Незважаючи на те, що інклюзивне театральне мистецтво сьогодні розвивається досить активно, інформацією про актуальні проєкти володіють в більшості випадків лише люди, залучені до цієї сфери. На наш погляд, така ситуація обумовлена, в першу чергу, відсутністю єдиної концепції їх просування в інформаційному просторі.

Ми переконані, що PR-технології можна вважати ефективним інструментом просування театральних інклюзивних проєктів та подолання інформаційного бар'єру між тим, як театр позиціонує себе та яким його бачить цільова аудиторія.

Найбільш ефективними технологіями просування інклюзивних театральних проєктів на наш погляд можна вважати:

- таргетування;
- створення власного контенту;
- співпраця із засобами масової інформації;
- робота з PR-текстами;
- SMM;
- застосування реферального маркетингу, який використовується в соціальних мережах за принципом «сарафанного радіо» і вважається найбільш ефективним [2;4].

На сьогоднішній день найбільш ефективною технологією просування театральних проєктів можна назвати Social Media Marketing (SMM) – комплекс заходів щодо просування проєктів у соціальних мережах (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube).

Основним механізмом SMM є спілкування на актуальні для користувача теми та поширення контенту, що має цінність для споживача. SMM використовує та розвиває метод «сарафанного радіо», при якому рекомендація, відгук або думка друга мають основний вплив на прийняття

рішення відвідати виставу. Користувачі соціальних мереж – потенційні глядачі, тому від того, як докладно викладено інформацію про театральний проєкт, які відгуки глядачів представлені, а також від рівня відео- та аудіоматеріалів залежить його затребуваність.

Отже, технології SMM є потужним інструментом просування театральних проєктів, що набуває особливого значення та потребує глибокого наукового опрацювання [4].

Театральний проєкт – це інноваційний творчий продукт, що володіє унікальною художньою цілісністю, орієнтований певний глядацький сегмент.

Розробка стратегії просування інформації про інклюзивні театральні проєкти починається з пошуку та формулювання оригінальної ідеї, в рамках якої визначається ключова особливість, що відрізняє його від інших аналогічних проєктів. [3]

Ефективною платформою для вирішення цього завдання безумовно є інтернет-сайт, при розробці якого важливо приділяти увагу дизайнерському рішенню, графічному оформленню і, звичайно, контенту, оскільки категорії контенту можуть бути різними залежно від завдань PR-кампанії.

При просуванні проєкту у соціальних мережах слід враховувати показники SMM-активності цільової аудиторії та актуальність інформаційних інтернет-платформ. При проведенні PR-кампанії інклюзивних театральних проєктів особлива роль має відводитися управлінню репутацією у соціальних мережах, що включає роботу з відгуками глядачів.

Для привернення уваги до інклюзивної театральної творчості необхідно організувати різноманітні заходи (екскурсії, лекторії, фестивалі, конференції, майстер-класи тощо).

Підвищенню рівня обізнаності широкої громадськості із діяльністю «особливого театру» та залученню нових глядачів також сприяє участь у PR компанії відомих особистостей (представників влади, громадських організацій, видатних спортсменів, популярних артистів тощо).

Ефективною PR-технологією також є організація спільних інклюзивних творчих проєктів за участю представників різних галузей мистецтва (театр, музика, хореографія, образотворче мистецтво). Співробітництво між різними творчими об'єднаннями, обмін цільовою аудиторією забезпечують охоплення більш широкої аудиторії [2].

Ще одним інструментом успішного просування інклюзивної творчості є фіксація і збереження інформаційних матеріалів про реалізовані успішні проєкти, фото і відеофіксація театральних робіт, їх представлення на популярних медіа-платформах.

Висновки. Таким чином, комплекс PR технологій сприяє розширенню цільової аудиторії, популяризації інклюзивного театрального мистецтва і спрямований створення і підтримку сприятливого іміджу «особливого театру»; рекламу інклюзивних театральних проектів; створення бренду театру; а також просування особливого виду театральної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бибикова Н.В. Арт-терапия как технология социальной реадaptации людей с ограниченными возможностями // Электронный научный журнал Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14301>
2. Мазник Л. В. Зв'язки з громадськістю : конспект лекцій для студентів напряму підготовки 6.030505 «Управління персоналом та економіка праці» галузі знань 0305 «Економіка і підприємництво» ден. форм. навчання [Електронний ресурс] / Л. В. Мазник, О. М. Олійниченко. – К. : НУХТ, 2013. – 137 с.
3. Паламарчук М.Є. Інклюзивний соціально-інтерактивний театр як технологія дестигматизації осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Вісник національного авіаційного університету. серія: педагогіка. психологія, № 2(17), 2020. С. 280-29 <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/15035>
4. Филатова О. Г. Технологии и методы PR-продвижения информационных ресурсов. Вводный курс : уч. пособие / О. Г. Филатова. – СПб. : НИУ ИТМО, 2012. – 73 с.

Зюзько Діана Сергіївна

вчитель-дефектолог

КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»

Новгород-Сіверський міської ради

Чернігівської області

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ЛОГОПЕДИЧНОГО ПУНКТУ

Актуальність. Розвиток української держави, інтеграція в Європейську і світову спільноту, входження в інклюзивний освітній простір вимагають подальшого переосмислення змісту, методів, форм організації освіти зі школярами з особливими освітніми потребами (ООП). Модернізація системи освіти має сприяти зростанню інтелектуального потенціалу дітей та учнівської молоді, тим самим актуалізуючи прискорення прогресивних змін у процесах забезпечення їх базових освітніх потреб. Система початкової освіти стає необхідним ключем до удосконалення особистості, слугує створенню фундаменту для подальшої освіти впродовж всього життя.

Проблема порушень мовлення у школярів – одна з найактуальніших для сучасних закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), оскільки мовленнєва діяльність є провідним засобом отримання знань учнями. З кожним роком в початкових класах шкіл збільшується кількість дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ).

Своєчасне виявлення порушень мовлення, точне визначення їх патогенезу в кожному окремому випадку, диференціація порушень мовленнєвого розвитку (ПМР) первинного та вторинного походження надзвичайно важливі для побудови системи логопедичної роботи під час перебування дитини в закладі освіти.

Останнім часом, з кожним роком збільшується кількість дітей, що мають порушення мовлення на тлі інших порушень – затримки психічного розвитку (ЗПР), розладів аутистичного спектру (РАС), інтелектуальних порушень легкого ступеня та ін, які інтегруються в загальноосвітній навчальний простір. Відповідно, це порушення поширене не лише серед учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти (СЗЗСО), а й закладів загальної середньої освіти (ЗССО).

Збільшення кількості дітей з ТПМ є гострою педагогічною проблемою сучасного суспільства. Труднощі, які виникають під час навчання такої дитини, призводять до зниження результативності навчального процесу, створюють психологічну напругу, негативне її відношення до навчального процесу.

Як вже було відмічено, ТПМ є поширеним явищем у дітей молодшого шкільного віку. Сьогодні у вітчизняній та зарубіжній логопедії висвітлені питання їх симптоматики, механізмів, структури; розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрямки, зміст і диференційовані методи корекції різних видів ТПМ (Л. Бартенева, О. Боряк, А. Винокур, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Л. Єфіменкова, С. Конопляста, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Логінова, А. Малярчук, Г. Місаренко, Л. Парамонова, Н. Пахомова, О. Російська, Т. Пічугіна, І. Прищєпова, Н. Савінова, І. Садовнікова, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тарасун, О. Токарева, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, А. Ястребова та ін.).

Виклад основного матеріалу. Сьогодні у системі освіти України спостерігається ситуація, що характеризується наявністю законодавчих ініціатив, які проголошують необхідність оволодіння учнями початкової школи ключовими компетенціями, серед яких – спілкування на українській мові, спілкування на іноземній мові. Водночас, для формування компетенцій у розвитку фундаментальних базових навичок мовлення у молодших школярів, які мають тяжкі порушення мовлення, не приділено належної уваги. Про важливість розвитку мовлення як провідного принципу в початковій ланці загальної шкільної мовної освіти наголошується у Державному стандарті початкової загальної освіти.

Належний рівень мовленнєвого розвитку дитини, що передбачає сформованість всіх його сторін і сприяє удосконаленню спеціальних мовних знань, умінь та навичок усного й писемного мовлення, якісному оволодінню іншими навчальними дисциплінами, розширює знання про навколишнє – є однією із умов успішного шкільного навчання (М. Шеремет, В. Тарасун, Є. Соботович).

Повноцінне оволодіння мовою є необхідною умовою вирішення завдань розумового, естетичного, духовно-морального виховання, засвоєння культури свого народу, національних та загальнолюдських цінностей (В. Бондар, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.).

У ході опрацювання спеціальної психолого-педагогічної наукової та методичній літературі нами було визначено, що трактування супроводу в дослідженнях різних авторів визначається як: система професійної діяльності фахівців, спрямована на усвідомлення психолого-педагогічних умов для успішного навчання і розвитку дитини в ситуаціях взаємодії; мультидисциплінарний метод, який забезпечує єдність зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників, і заключається у формуванні ними орієнтаційного поля розвитку, де відповідальність за діяльність несе сам суб'єкт розвитку; позиція фахівця по відношенню до суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення.

У межах нашого дослідження ми трактуємо супровід як процес організації та проведення комплексу заходів з метою подолання ускладнень, підвищення рівня загальної та ситуативної стійкості і сприяння ефективному виконанню завдань в різних умовах діяльності. Запропоноване визначення дозволяє виділити основні суттєві структурні елементи педагогічного супроводу, а саме: головну мету; суб'єкти та об'єкти педагогічного супроводу; основні напрямки його здійснення; форми, методи і засоби.

Було визначено, обґрунтовано та вивчено особливості адаптації першокласників із ТПМ до умов закладів загальної середньої освіти (в межах класу). Було встановлено, що на особливості адаптаційного процесу в молодшому шкільному віці впливають будь-які мовленнєві порушення: більший вплив на особливості адаптаційного процесу надає не поодинокий фактор, а поєднання компонентів соціально-психологічної адаптації.

Під час проведеного дослідження була виявлена позитивна залежність між рівнем мовленнєвого розвитку і характером дезадаптації. У дітей з ТПМ дезадаптація проявлялася найбільш сильно і виражалася в переважанні негативних емоцій, частоті зміни настрою, афективних спалахах, проявах агресії до оточуючих, конфліктності, дратівливості.

У школярів з ТПМ адаптація до нових соціальних умов протікає важче, ніж у дітей з типовим мовленнєвим розвитком.

На констатувальному етапі дослідження було виявлено рівень готовності педагогічних працівників (вчителів початкових класів, асистентів вчителів, логопедів) до роботи з дітьми з ТПМ.

85,71 % фахівець не обізнаний з особливими освітніми потребами молодших школярів з порушеннями мовлення. Це засвідчує їхню неготовність до застосування цілеспрямованої й впорядкованої сукупності дій, прийомів, методів, що забезпечують мотиваційну й активне залучення молодших учнів цієї категорії до процесу навчання разом з однолітками які мають типовий розвиток.

Більшість опитаних впевнені, що для школярів з ТПМ мають бути створені спеціальні умови в навчальному просторі. Так, зокрема 71,43 % із них вважають, що школярам має надаватися постійна підтримка асистента вчителя; такі учні мають бути відокремлені від інших «окремою партою» (якщо такий учень один); мають триматися «окремою групою з асистентом» (якщо кілька у класі); вони мають отримувати індивідуальні завдання та інше.

Зауважимо, що, за такої організації навчальної діяльності в інклюзивних умовах молодші школярі з порушенням мовлення ставатимуть пасивними об'єктами, а не активними суб'єктами навчання, такий підхід швидше сприятиме усамітненості, ізолюваності таких учнів, аніж їхній соціалізації, що є провідною ідеєю інклюзивної форми навчання.

Вочевидь це є результатом необізнаності педагогів щодо особливостей реалізації процесу навчання школярів з порушеннями мовлення в інклюзивних умовах; неготовності педагогів і асистентів учителів здійснювати викладацьку діяльність разом в одному навчальному просторі класу тощо.

У межах дослідження було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено методичні рекомендації щодо здійснення логопедичного супроводу дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту ЗЗСО.

У межах логопедичного супроводу школярів з ТПМ було виділено наступні напрямки:

– *логопедичний напрям* забезпечує вчитель-логопед, чия діяльність спрямована на усунення у дитини мовленнєвих порушень та вдосконалення її мовленнєвої та комунікаційної діяльності: діагностична діяльність (вивчення анамнезу, історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда

з батьками, спостереження за дитиною, обстеження мовлення); складання індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи з кожною дитиною; визначення доцільних форм взаємодії з дитиною, видів корекційно-розвивальної роботи; здійснення планової корекційної роботи з метою створення ситуації успіху в засвоєнні програмного матеріалу з рідної мови, читання та розвитку мовлення; корекційна робота по виправленню порушень як усного так і писемного мовлення; участь у розробці та реалізації індивідуальних корекційних програм для дітей з ТПМ, що спрямовані на забезпечення повноцінного включення в навчальну діяльність; проведення консультативної та просвітницької роботи в межах своєї компетенції; аналіз результативності роботи, визначення динаміки розвитку дитини; участь у різних заходах методичної роботи, самоосвіта; пропаганда логопедичних знань, взаємодія з громадськістю;

– *педагогічний напрямок*: вивчення пізнавальної діяльності школярів; визначення рівнів засвоєння учнями різних розділів навчальної програми, можливості кожної дитини в оволодінні навчальним матеріалом; проведення моніторингу розвитку дитини та прогнозування подальший шлях навчання учня; внесення змін до навчальних програм загальноосвітніх предметів та здійснення їх модифікації (введення пропедевтичних розділів з метою підготовки дітей до сприйняття навчального матеріалу, спеціальних навчальних предметів); планування разом з іншими спеціалістами і організація цілеспрямованої соціально-педагогічної інтеграції дітей з ТПМ в ЗЗСО; координація корекційної психолого-педагогічної та медичної допомоги дітям; на основі використання останніх досягнень науки, що сприяє забезпеченню повноцінного всебічного розвитку учня на кожному віковому етапі; консультування вчителів, соціального педагога щодо організації корекційно-педагогічного процесу та взаємодії всіх учнів класу, допомога у визначенні змісту та методики проведення уроків в інклюзивному класі; проведення фронтальних та індивідуальних занять зі школярами з ТПМ;

– *педагоги додаткового навчання* вивчають компенсаторні можливості учнів з ТПМ, беруть участь у складанні індивідуальних програм розвитку; виявляють творчі здібності школярів, створюють умови, що сприятимуть їх розвитку; проводять індивідуальні, підгрупові та фронтальні корекційні заняття з учнями інклюзивного класу; консультують батьків щодо розвитку творчих здібностей дітей в умовах сім'ї.

Провідними принципами роботи спрямованої на входження дітей із ТПМ в освітній простір, на нашу думку є: ретельний добір педагогів

до класу, в якому перебуває дитина з ТПМ; гнучкий режим перебування дітей на початковому етапі адаптації з урахуванням індивідуальних особливостей дітей; інформування батьків щодо особливостей адаптації кожної дитини на основі адаптаційних карт; урахування специфіки порушення можливість перебування одного з батьків поруч з дитиною протягом адаптаційного періоду або залучення до роботи в класі асистента вчителя, переважно на уроках письма та читання.

Висновки. У ході дослідження нами була розроблена та експериментально методичні рекомендації до здійснення логопедичного супроводу школярів з ТПМ першого класу, що дає можливість допомогти дітям, які мають проблеми з мовленням і труднощами входження в освітній простір, цими проблемами зумовлені.

За результатами проведеного дослідження доведена ефективність впровадження логопедичного супроводу, визначені та обґрунтовані умови його здійснення.

У дітей з порушеннями мовлення ЕГ виявлено покращення результатів адаптації до навчального процесу та підвищення результативності навчання на 37,8 % у порівнянні з дітьми КГ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодарєва М. І., Боряк О. В. Логотерапевтичний дефіцит як проблема інклюзії // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Випуск 79. Том 1. Київ: «Видавничий дім «гельветика», С. 47-52.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Текст]. Початкова школа. 2011. № 18 (594). 96 с.
3. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 3. С. 34-43
4. Журавльова Л. С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 19 : Корекційна педагогіка та психологія: [зб. наук. праць]. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч 1. С. (101-107).
5. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип. 8; Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2016. С. 89-101.
6. Журавльова Л. С. Теорія і практика корекційно-розвивальної роботи при порушеннях писемного мовлення. Дис. на здоб. наукового ступ доктора пед. наук. К., 2021, 546 с.
7. Заплатна С. М. До проблеми логопедичної діагностики дітей із порушенням мовленнєвого розвитку. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. К., 2005. Вип. 2. С. 56 – 64.

Коваленко Вікторія Євгенівна

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри психокорекційної педагогіки
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології
і спеціальної психології Харківського
національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

СПЕЦИФІКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ І СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. У старшому шкільному віці перед дитиною постає необхідність самовизначення, вибору свого життєвого шляху та життєвого цілепокладання. Разом з тим, дослідження Ю. Бистрової (2012), Л. Дрозд (2021), В. Коваленко (2017), І. Тат'янчикової (2020) вказують, що старші школярі з інтелектуальними порушеннями мають фрагментарні знання про власне майбутнє, ситуативність уявлень про власну долю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, не сформованість умінь проектування життєвих планів на декілька років уперед. Означене актуалізує потребу виявлення специфіки ціннісних орієнтацій і спрямованості особистості школярів з інтелектуальними порушеннями як їх детермінанти самовизначення та соціалізації. Це обумовлено тим, що саме ціннісні орієнтації виявляються в основних атрибутах поведінки: у мотивації, готовності до дії і в акті, що виявляється в самій діяльності (Сиротова, Дросак, 2015). Тож, у контексті наукової розвідки розглядаємо ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особистості, що є складовою системи відносин особистості, що визначає загальне ставлення людини до світу, до себе, що надає сенс і напрямок поведінці, вчинкам.

Метою нашого дослідження є виявлення специфіки ціннісних орієнтацій особистості старших школярів з інтелектуальними порушеннями. Експериментальним дослідженням було охоплено 96 старших школярів з інтелектуальними порушеннями, учнів 9-10 класів та 96 старших школярів з нормотиповим розвитком, учнів 10-11 класів. На констатувальному етапі дослідження було використано емпіричні методики: «Анкета вивчення ціннісних орієнтацій» (В. Коваленко), «Ціннісні орієнтації» (О. Мотков, Т. Огнєв).

Виклад основного матеріалу. Розглянемо результати анкетування старших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними

порушеннями за методикою вивчення ціннісних орієнтацій (В. Коваленко). Встановлено, що в структурі ціннісних орієнтацій у групах старших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями існують відмінності. Так, старші школярі з нормотиповим розвитком віддають перевагу соціальним цінностям (38,54%) та освітнім цінностям, спрямованим на здобуття знань, освіти (34,38%). Те, що освітні цінності мають високі значення, викликано посиленням розуміння респондентами значущості здобуття знань для подальшого вступу до закладу освіти. Спрямованість на освітні цінності виявляється в позитивному ставленні до навчання, до праці та суспільної самореалізації, що має на меті забезпечення адекватної якості життя. Також серед респондентів спостерігається чітка перевага матеріалізму та споживання, що виявляється у достатньо високих значеннях показника «економічні» цінності (16,67%). Найменш значущими в системі ціннісних орієнтацій старших школярів з нормотиповим розвитком є естетичні (4,17%) та «моральні» (6,25%).

Серед старших школярів з інтелектуальними порушеннями найбільш значущими є «економічні» (39,58%) та «соціальні» цінності (33,33%). Переважання «економічних» цінностей виявляється у прагненні забезпечення достатньої кількості фінансових коштів, що призводить до реалізації матеріальних потреб; очевидній перевазі матеріалізму і споживання. «Соціальні» цінності пов'язані з потребою в активному житті в умовах соціального середовища, зацікавленістю в продуктивному міжособистісному контакті з іншими, емпатію та допомогу іншим членам соціального середовища. Наявність у системі ціннісних орієнтацій старших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями соціальних цінностей вказує на загальну закономірність соціального розвитку в старшому шкільному віці, що з'являється з виникненням потреби в пошуку сенсу життя і необхідністю самовизначення.

Важливо вказати на наявність у системі ціннісних орієнтацій старших школярів з інтелектуальними порушеннями «освітніх» цінностей (16,67%). Найменш представленими в системі ціннісних орієнтацій старших школярів з інтелектуальними порушеннями є «моральні» (8,33%) та «естетичні» (2,08%).

Розглянемо результати виконання старшими школярами з інтелектуальними порушеннями діагностичних завдань методики «Ціннісні орієнтації» (О. Мотков в адаптації В. Коваленко), які представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1

Значущість зовнішніх та внутрішніх цінностей та їх реалізація у старших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями

№ з/п	Характеристика	Середнє значення показника в групах респондентів			
		нормотиповий розвиток		інтелектуальні порушення	
		значущість	здійснення	значущість	здійснення
1	Матеріальне благополуччя	4,2	2,9	4,5	1,9
2	Саморозвиток особистості	3,7	3,1	2,5	2,1
3	Популярність	3,5	3,2	4	2,8
4	Повага та допомога людям, чуйність	3,4	3,6	3,4	3
5	Фізична привабливість, зовнішність	4,4	3,3	4,5	3,8
6	Теплі, дбайливі стосунки з людьми	3,8	3,5	3,4	2,8
7	Високе соціальне становище	3,9	2,9	4,5	2,1
8	Творчість	2,8	2,5	2,3	2
9	Розкішне життя	3,5	2	4,5	1,7
10	Любов до природи та дбайливе ставлення до неї	3,2	3,3	2,2	2

Представлені в Таблиці 1 дані вказують, що в структурі ціннісних орієнтацій старших школярів з нормотиповим розвитком та інтелектуальними порушеннями домінують зовнішні цінності. Пріоритетними для обох груп респондентів є «фізична привабливість і зовнішність» (середнє значення показника в групі дітей з нормотиповим розвитком 4,4; в групі школярів з інтелектуальними порушеннями – 4,5) та «матеріальне благополуччя» (4,2 і 4,5 відповідно). Проте старші школярі з інтелектуальними порушеннями значно більше орієнтовані на зовнішні цінності, пріоритетними цінностями для них також є «високе соціальне становище» (середнє значення показника 4,5), «розкішне життя» (4,5), «популярність» (4). Найменше респонденти обох груп орієнтовані на внутрішні цінності, такі як: «творчість» (2,8 старші школярі з нормотиповим розвитком; 2,3 школярі з інтелектуальними порушеннями) та «любов до природи, дбайливе ставлення до неї» (3,2 та 2,2 відповідно). Специфічним для старших школярів з інтелектуальними порушеннями є значно менша значущість цінності «саморозвитку особистості» (2,5 при $p=0,005$). На нашу думку це можна пояснити тим, що

детермінантою виникнення внутрішніх цінностей є достатній розвиток рефлексії та понятійного мислення, пізнавального інтересу, накопичення достатнього морального досвіду. Разом з тим, дослідження В. Коваленко, Ю. Бистрової, Н. Сінопальнікової (2021) вказують на недостатність морального досвіду старших школярів з інтелектуальними порушеннями та несформованість моральних переконань, що унеможлиблює гармонійний становлення системи моральних цінностей.

Важливим показником у процесі аналізу системи ціннісних орієнтацій старших школярів є значення різниці між критерієм значущості та здійснення (або реалізації) цінностей (Таблиця 2).

Встановлено, що для обох груп респондентів зовнішні цінності переживаються й оцінюються як більш конфліктні, ніж внутрішні. Проте в групі старших школярів з інтелектуальними порушеннями цей показник більш виражений, це видно з аналізу випадків високої конфліктності, коли $\geq 1,5$. У групі старших школярів з нормотиповим розвитком цей показник дорівнює 1,04, що вказує на середній рівень конфліктності.

Таблиця 2

Середнє значення значущості та конфліктності реалізації зовнішніх та внутрішніх цінностей

№ з/п	Характеристика	Середнє значення показника в групах респондентів	
		нормотиповий розвиток	інтелектуальні порушення
1	Значущість зовнішніх цінностей (СрА)	3,9	4,4
2	Значущість внутрішніх цінностей (СрБ)	3,38	2,76
3	Реалізація зовнішніх цінностей (СрВ)	2,86	2,46
4	Реалізація внутрішніх цінностей (СрГ)	3,2	2,36
5	Конфліктність зовнішніх ціннісних орієнтацій	1,04	1,94
6	Конфліктність внутрішніх ціннісних орієнтацій	0,18	0,4
7	Конфліктність всіх ціннісних орієнтацій	0,61	1,17

Цей факт можна пояснити тим, що в групі респондентів з інтелектуальними порушеннями реалізація зовнішніх цінностей ще тільки починається і більше залежить від зовнішніх факторів – наприклад, фінансів та соціального стану батьків тощо. Натомість старші школярі з нормотиповим розвитком у реалізації зовнішніх цінностей орієнтовані не лише на зовнішні фактори, але й на власні ресурси, здатність до самостійного заробітку.

Висновки. Отже, представлені дані вказують на високий рівень конфліктності здійснення зовнішніх ціннісних орієнтацій у старших

школярів з інтелектуальними порушеннями (1,94) і низький рівень реалізації внутрішніх ціннісних орієнтацій (0,14). Серед старших школярів з нормотиповим розвитком виявлено середній рівень конфліктності здійснення зовнішніх ціннісних орієнтацій (1,04) та низький рівень конфліктності здійснення внутрішніх ціннісних орієнтацій (0,18), означене вказує на більш гармонійний розвиток системи ціннісних орієнтацій у цій групі респондентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бистрова Ю. О. Корекційна робота з формування професійного самовизначення учнів з порушеннями психофізичного розвитку. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. 2012. № 2 (4). С. 121–128.
2. Дрозд Л. В. Корекційна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2020. № 1. С. 148–152.
3. Татьяначикова І. В. Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: поради педагогам та батькам. Словянськ: Маторіна, 2020. 161 с.
4. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Features of understanding and emotional attitude toward the moral and social norms of pupils with intellectual disabilities. *Laplace em Revista (International)*, vol.7, n. 3A, Sept.-Dec. 2021, p. 575-588.
5. Sirotova M., Droscak M. Value orientation preference of children, adolescents and young adults via quantitative optics. *The Online Journal of New Horizons in Education*. July 2015 Volume 5, Issue 3. P. 139 – 143.

Колишкін Олександр Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ ТА НА ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОСТОРИ

Актуальність. За останнє десятиріччя в суспільній свідомості спостерігається процес поступової зміни ставлення до проблеми інвалідності. Відбувається зміщення акценту з підкреслення обмеженості можливостей осіб з особливими потребами до усвідомлення необхідності використання та збільшення наявного значного потенціалу для максимального прояву індивідуальних можливостей цих людей. У зв'язку з цим у 80–90-ті рр. ХХ ст. було розроблено і застосовано на практиці величезне число реабілітаційних моделей.

Останнім часом активно ставляться питання про те, яким вимогам повинна відповідати галузь знання, яка об'єднана під загальною назвою „адаптивна фізична культура”, щоб одержати у світовій спільноті загальноновизнаний статус самостійної дисципліни та професії. У деяких

країнах ця галузь задовольняє критеріям самостійної дисципліни з привласненням звань магістра та доктора за фахом АФК, в інших країнах такого визнання немає. Розробка концептуальної бази для цієї дисципліни в нашій країні на сьогодні знаходиться у стадії обговорення ідей.

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напрямку, основною метою якої є формування життєво та професійно важливих умінь та навичок, розвиток і вдосконалення фізичних та психологічних якостей осіб з обмеженими можливостями.

Адаптивна фізична культура покликана за допомогою раціонально організованої рухової активності як природного стимулу життєдіяльності, використовуючи функції, які збереглися, залишкове здоров'я, природні фізичні ресурси та духовні сили осіб з обмеженими можливостями, максимально наблизити психофізичні можливості та особливості організму до вимог суспільства.

Метою роботи є розкриття історичних етапів розвитку адаптивної фізичної культури в Україні та на пострадянському просторі.

Виклад основного матеріалу. Початок вітчизняного фізкультурно-спортивного руху серед осіб з ураженням опорно-рухового апарату поклала лікувальна фізична культура. Вітчизняні дослідники обґрунтували величезну роль рухів у відновленні інвалідів з ураженням опорно-рухового апарату, узагальнили досвід роботи фахівців після минулих війн. У їхніх роботах відзначається досвід застосування елементів спорту для якнайшвидшого відновлення поранених бійців.

Починаючи з 1974 р. У колишньому СРСР створюються багатопрофільні центри реабілітації: у Ленінграді, Москві, Новокузнецьку, Омську, Саках. З 1980–1981 рр. У спеціалізованому санаторії імені М. Бурденко у м. Саки паралельно лікуванню та трудовій реабілітації стали проводитись внутрішньосанаторні змагання серед осіб з інвалідністю. З початку це були командні змагання між інвалідами п'яти відділень санаторію по типу проведення естафет на інвалідних візках на різні відстані.

З 1986 р. У м. Саки стали щорічно проводитись спартакіади серед осіб з інвалідністю за участю спортсменів з інших міст та областей. Ці змагання проводилися на головних вулицях і спортивних майданчиках міста при великій кількості глядачів та вболівальників. Влада міста сприяла проведенню цих змагань. Переможці та учасники змагань нагороджувалися цінними подарунками, царювала атмосфера свята та дружби.

З 1987 р. регулярно стали проводитись Всеросійські ігри осіб з ураженням опорно-рухового апарату. У вересні 1989 р. проведена Всесоюзна спартакиада осіб з інвалідністю у місті Саки; у жовтні I Всесоюзна наукова конференція – в Одесі; у листопаді – у Ярославлі пленум правління Всесоюзного наукового суспільства з ЛФК і спортивної медицині «Медичне забезпечення фізкультури й спорту інвалідів».

З 1988 р. спортсмени-інваліди СРСР беруть участь у міжнародних змаганнях. З 1990 р. стали проводитись чемпіонати та першості УРСР і СРСР з окремих видів спорту (легкої атлетики, плавання, волейболу сидячи, стрільбі з луку, настільному тенісу, шашок, шахів).

У 1992 р. В Україні був створений Національний комітет спорту інвалідів, який об'єднував спортивно-оздоровчі організації, клуби, секції в одну організацію. Проблемами адаптивної фізичної культури та спорту в Україні займається громадська організація Український центр з фізичної культури осіб з обмеженими можливостями «Інваспорт» – спеціалізована установа з організації фізкультурно-оздоровчої, спортивної, медико-реабілітаційної та навчально-методичної роботи з розвитку адаптивного спорту в Україні. У 1993 р. організовані та відкриті територіальні центри «Інваспорт».

На сьогодні за оцінками Міжнародного параолімпійського комітету, міжнародних спортивних федерацій спорту інвалідів темпи розвитку спорту осіб з інвалідністю в Україні є одними з найвищих в Європі за останній час. Власне унікальне поєднання діяльності Національного комітету спорту осіб з інвалідністю України і державної системи «Інваспорт» стало могутнім фактором розвитку фізичної культури і спорту осіб з інвалідністю.

Серед глухих осіб широко розповсюджені вільна та греко-римська боротьба, армреслінг, лижні гонки, спортивне орієнтування, плавання, кульова стрільба, туризм, настільний теніс, футбол, шашки, шахи. Серед осіб з ураженням опорно-рухового апарату культивується армреслінг, волейбол сидячи, легка атлетика, плавання, стрільба з лука, спортивне орієнтування, теніс, настільний теніс, футбол, пауерліфтинг, шашки і шахи. Особи з вадами зору займаються армреслінгом, гандболом, дзюдо, легкою атлетикою, ролінгболом, плаванням, туризмом, шашками, шахами, а особи з відхиленнями у розумовому та фізичному розвитку віддають перевагу баскетболу, волейболу, настільному тенісу, футболу, легкій атлетиці, лижним гонкам, плаванню, шашкам і шахам.

Показовим у плані розвитку є розвиток адаптивного спорту для осіб з порушенням слуху. Перший спортивний клуб для глухих був заснований у Берліні ще у 1888 р. Для цієї категорії осіб з обмеженими можливостями міжнародні спортивні змагання проводяться постійно з 1924 р.

Особливості фізичного розвитку дітей з розладами слуху, процес впровадження у спеціальні школи для дітей з вадами слуху відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень розвитку фізичних якостей в поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу адаптивного фізичного виховання.

Розвиток адаптивного спорту в нашій країні для сліпих найтіснішим чином пов'язаний із створенням Всеукраїнського товариства сліпих у 1924 р. Фізична культура і спорт для осіб з порушенням зору отримують новий, поступальний поштовх до подальшого розвитку.

У наш час загальне керівництво спортивно-оздоровчою роботою в Україні здійснює Спортивна федерація Всеукраїнського товариства сліпих, яка культивує такі види спорту: повністю перенесені від людей, які бачать; адаптовані для сліпих; спеціальні (специфічні), які створені саме для цієї категорії спортсменів. Серед найпопулярніших видів спорту для осіб з порушенням зору є: легка атлетика, гімнастика, плавання, класична боротьба, вільна боротьба, дзюдо, пауерліфтинг, армреслінг; лижні гонки, ковзани, ковзани на тандемах, радіоспорт, шахи та шашки.

Поява адаптивного спорту серед осіб з інтелектуальними порушеннями на теренах колишнього СРСР багато в чому була пов'язана з швидким розвитком у світі, перш за все у США, Спеціального олімпійського руху («Спешіал Олімпікс»), який зародився у червні 1963 р., коли Юніс Кеннеді Шрайвер відкрила в своєму власному будинку в Меріленді (США) літній табір для дітей та дорослих з розумовою відсталістю з метою вивчення їхніх фізичних здібностей до різних видів спорту.

Перший досвід показав, що людям, які мають розумову відсталість, заняття фізичними навантаженнями приносять велике задоволення й дуже сильний емоційний заряд бадьорості. Перші офіційні заняття показали, що фізичні можливості осіб з інтелектуальними порушеннями безмежні. Це дозволяє зробити висновок, що спорт стимулює розвиток особистісних якостей, які призводять до демонстрації високих спортивних результатів осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналізуючи шлях розвитку адаптивної фізичної культури в Україні та на пострадянському просторі можна виділити три етапи її розвитку:

I – 1945–1979 – лікувальна фізкультура з елементами спорту;

II – 1980–1995 – розвиток фізкультурно-оздоровчого руху, виникнення федерацій фізкультури та спорту осіб з інвалідністю, визнання суспільством та державою необхідності занять адаптивним спортом, проведення змагань, початок дослідницької роботи, підготовки фахівців, вихід на міжнародну арену;

III – 1996 – до сьогодні – вступ до міжнародного параолімпійського руху, розвиток теорії та методики адаптивної фізичної культури.

Висновки. Таким чином, в роботі розкрито історичні етапи розвитку адаптивної фізичної культури в Україні та на пострадянському просторі. Розвиток і становлення адаптивної фізичної культури почався в період Другої світової війни із введення в практику лікувальної фізичної культури елементів спорту й тривало до 1979 р. На сьогодні визначилися етапи розвитку фізкультурно-оздоровчого й спортивного руху осіб з обмеженими можливостями в Україні: лікувальна фізична культура на першому етапі розвитку послужила основою для переходу до другого етапу – фізична культура й спорт інвалідів (1980–1995), а з 1996 р. Відбувся якісно новий етап – перехід до адаптивної фізичної культури, яка увібрала в себе усе передове й найкраще в методиці й практиці цього виду діяльності. Особливістю третього етапу розвитку адаптивної фізичної культури (1996 р. до сьогодні) є те, що він поєднує в собі кілька напрямів: адаптивне фізичне виховання, адаптивний спорт, адаптивну рекреацію й адаптивну рухову реабілітацію.

Котеленець Аліна Сергіївна

вчитель-логопед,

Недригайлівської СЗОШ I-III ст.

(опорний заклад)

АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ПРОЯВУ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Актуальність. Серед сучасної учнівської молоді останнім часом надзвичайно загострилася явище булінгу, довготривалих агресивних проявів та цькування, здійснюваних самими дітьми одне до одного. За визначенням ЮНІСЕФ, булінг – це агресивна і вкрай неприємна поведінка однієї дитини або групи дітей по відношенню до іншої дитини, що супроводжується постійним фізичним і психологічним впливом.

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо запобігання та протидії насильству зазначено, що об'єктами булінгу, в першу чергу, стають ті учні, які мають відмінність від однолітків, зокрема в особливості зовнішності; манері спілкування, поведінки; незвичайному захопленні; соціальному статусі, національності, релігійних поглядах. Найчастіше жертвами булінгу стають діти, які мають: фізичні порушення, (зору, слуху, опорно-рухового апарату), порушення мовлення (заїкання, дислалію, порушення письма (дисграфію) та читання (дислексію); знижений

рівень інтелекту (порушення інтелектуального розвитку), труднощі у навчанні (затримка психічного розвитку) тощо.

Шкільний булінг як соціально-педагогічна проблема стала предметом досліджень багатьох американських психологів і педагогів, зокрема Д. Вебстера, М. Гріна, Д. Елліота, Дж. Кліффорда, Р. Лоуренс, Дж. Фейнштейна та ін. Зарубіжні дослідники Д. Еліот, Д. Олвеус, К. Увідім виокремлюють такі основні види булінгу щодо дітей: фізичний, психологічний (емоційний), сексуальний, економічний, духовний.

Метою статті є аналіз практики прояву булінгу у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. Аналіз практики дозволив виявити такі результати особливостей явища булінгу в експериментальних закладах освіти. Цькування частіше відбувалося у місцях закладу освіти, де контроль з боку дорослих був менший або відсутній (їдальня, коридори, сходи, вбиральня, спортивний майданчик). Вік кривдників у 30% був доросліший від жертви, у 10% – молодший, що підтверджує принцип різниці влади. Кривдники-хлопці частіше застосовували фізичну агресію, дівчата дражнилися, поширювали чутки, ізолювали, ігнорували та виключали жертву. До хлопців частіше, аніж до дівчат, застосовувався як прямий (вербальний, фізичний), так і непрямий (соціальний) булінг. Половина випадків знуцання відбувалися «один-на-один», у решті – кривдниками виступала група учнів. Найбільш поширені знуцання спостерігалися в початковій та середній школі, зокрема в класах з інклюзивним навчанням, рідше – у старшій школі, однак з дорослішанням булінг набував більш прихованого характеру.

Булінг з боку хлопців помітно зменшувався з настанням 15 років, у дівчат – після 14. У класах з учнями з поведінковими, емоційними, навчальними проблемами та іншими особливостями мало місце більше випадків булінгу. Для хлопців переважали мотиви фізичної домінантності, тому вони застосовували фізичні та вербальні напади, що потенційно шкодило почуттю гідності іншої людини. Дівчата замість домінантності більше фокусувалися на стосунках, для них було важливим досягнення близьких, інтимних взаємин з іншими. 70% знуцання відбувалося вербально. Спостерігалися принизливі обзивання, дошкуляння, жорстока критика, плямування репутації, висміювання, агресивні зауваження, записки з погрозами застосування насилля, поширення неправдивих обвинувачень, ворожих чуток та пліток. На жаль, кривдник часто залишався непоміченим та

непокараним, однак образи не залишалися безслідними для «об'єкта» приниження. Менше третини випадків булінгу складало фізичне насильство (штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, ляпаси, пошкодження та знищення одягу та особистих речей жертви, а також погляди, жести, образливі рухи тіла та міміки обличчя).

Також мали часті випадки емоційного (соціального) знуцання – систематичне приниження почуття гідності потерпілого шляхом ігнорування, ізоляції, уникання, виключення. Жертви часто і не знали про чутки, що про них ходили, однак страждали від їх наслідків. Ці методи частіше використовувалися дівчатами для навмисного відчуження жертви або руйнування дружніх стосунків. Маніпуляції, залякування, шантаж – це та зброя, яку застосовували до жертви з метою її соціального виключення. Спостерігалось те, що саме у підлітковому середовищі, яке поділене на певні групи з різним соціальним статусом, жертву часто змушували виконувати певні дії для «приєднання» до групи. Це були певні ритуали посвячення до групи і часто означали перехід від дитинства до дорослості. Під час приєднання до гуртків 48% дітей зазначали, що вони, як новачки, піддавалися хейзінгу (злісним насмішкам).

85% дівчат та 76% хлопців зазнавали сексуального булінгу, який стосувався процесу статевого дозрівання (випередження чи запізнення), сексуальної орієнтації тощо та фактично поєднував в собі всі види булінгу: вербального (погрози сексуального насильства, жарти, принизливі коментарі щодо сексуальної активності жертви), фізичного (торкання, обійми сексуального характеру, смикання нижньої білизни, сексуальні напади) та емоційного приниження (поширення чуток, написання поміток сексуального характеру, наприклад, в роздягальнях, вульгарні жести та «сканування» тіла). 25% жертв булінгу зазначали, що зазнавали утисків саме через расу чи релігію. 35% у віці 10-17 років зазнавали знуцань через Інтернет, причому близько однієї третини з цього числа вважали такі інциденти надзвичайно образливими та принизливими. Прояв цієї форми булінгу спостерігався через образливі коментування, поширення пліток у соцмережах та ін.

Висновки. Таким чином, аналіз практики свідчить розповсюдженість явища булінгу у закладах загальної середньої освіти у різних його формах, як серед дівчат так і хлопців, особливо у підлітковому віці. Найбільш поширеним булінг був саме в класах з інклюзивним навчанням. Отже, можна констатувати серйозність ситуації що вимагає активної роботи просвітницького та профілактичного характеру з організація протидії

булінгу в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, зокрема серед учнів з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Веб-сторінка кампанії ЮНІСЕФ проти булінгу URL: <http://www.stopbullying.com.ua>
2. Закон України «Про запобігання та протидію домашньому насильству» (07.12.2017, № 2229-19) URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>
3. Лист Міністерства освіти і науки України «Методичні рекомендації щодо запобігання та протидії насильству» (18.05.2018, № 1/11-5480) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v5480729-18>

Кукубаева Асия Хайрушевна

доктор психологических наук, профессор,
профессор кафедры социально-педагогических
дисциплин Кокшетауского университета
имени Абая Мырзахметова, Республика Казахстан

Кабышева Аягоз Молдахметовна

преподаватель кафедры
социально-педагогических дисциплин
Кокшетауского университета имени Абая
Мырзахметова, Республика Казахстан

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

Актуальность. В условиях нового этапа развития современного общества закономерно, что и в системе образования должны происходить и постоянно происходят качественные изменения. Тенденции развития образования носят системный характер и проявляются на разных уровнях. Глобальные тренды в каждой стране реализуются с учетом национальной специфики и региональных особенностей.

Еще на рубеже XX–XXI вв. большинством развитых стран мира концепция инклюзивного образования была названа одним из приоритетных направлений совершенствования мировой образовательной системы. Данное решение призвано способствовать эффективному продвижению принципов равенства и толерантности, повышению качества образования для всех категорий граждан, разного социального статуса.

Инклюзия в образовании внедряется в учебные заведения для того, чтобы обеспечить безбарьерный доступ к образованию и полноценное развитие способностей у детей с особыми потребностями, их дифференцированное психолого-педагогическое сопровождение; создать пространство для естественной социальной адаптации у детей с особыми потребностями в условиях позитивного психологического микроклимата в общеобразовательных учебных заведениях; предоставить консультативную

помощь семьям, которые воспитывают детей с особыми потребностями. Другими словами, инклюзивное образование обеспечивает доступность образования для всех, что позволяет им приспособиться к социальной среде.

Актуальность изучения инклюзивного образования объясняется еще тем, что активные преобразования в социально-экономической сфере определяют социальный заказ на деятельность системы образования, обеспечивающей подготовку молодежи к жизни в обществе в условиях развития рыночной экономики.

Зачастую дети оказываются неподготовленными к ситуациям социального риска, независимо от категории обучающихся. В данном направлении может проявляться неумение выделить запрос личности, в частности, в вопросах профессионального самоопределения. Важно еще на ранних этапах решения вопроса о профпригодности сформировать адекватную самооценку обучающимися своих психофизиологических особенностей, мотивы готовности к профессиональной деятельности, а также развитие коммуникативных способностей.

Изложение основного материала. Психолого-педагогическое сопровождение является одним из важных условий адаптации и обучения учащегося с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной среде.

Изучению психолого-педагогических особенностей, обучающихся с особыми образовательными потребностями посвящены труды зарубежных исследователей (Zundans-Fraser Lucia, Bain Alan [1], Waitoller Federico R., Kozleski Elizabeth B., Gonzalez, Таucia [2], Бондаренко Ю., Гордийчук О., Куренкова А., Листопад Е., Тарнавская Н. и др. [3; 4].

В центре внимания российских ученых находятся вопросы теории и практики социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями [3; 4], готовности педагогов к инклюзивному процессу (Алехина С., Алексеева М., Агафонова Е., Вачков И., Елисеева И., Ерсарина А.) [5; 6].

Развитие психологической службы в учебных заведениях по работе с детьми с ограниченными возможностями отличается спецификой социально-педагогических условий конкретных коррекционно-образовательных учреждений, содержания деятельности психолога, педагога.

Учебно-методическое обеспечение включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы может быть достигнуто через обеспечение процесса обучения образовательными и коррекционно-развивающими программами, методическими рекомендациями.

Вышеперечисленные социально-педагогические условия образовательных учреждений будут способствовать успешному обучению и развитию каждого ребенка, коррекции его психофизического развития.

Огромные изменения, происходящие в системе образования Республики Казахстан, направлены и на повсеместное внедрение инклюзивных практик.

В своем Послании Президент К. Ж. Токаев указал, что необходимо создавать инклюзивное общество, равные возможности для людей с особыми потребностями [7].

В этом направлении уже сделаны первые наиболее важные шаги: совершенствование нормативно-правовой основы, создание методологии инклюзивного образования и отбор наиболее эффективных методов коррекционно-педагогической работы.

Законодательством страны в соответствии с основополагающими международными документами в области образования предусматривается принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями. Гарантии права всех детей на получение образования закреплены в Конституции Республики Казахстан, Законах Республики Казахстан [8].

С этого времени наше государство стало выработать стратегические цели, направленные на решение серьезных вопросов включения детей в общее образование, с точки зрения основной идеи инклюзивного образования, гласящей, что не ребенок должен готовиться к включению в систему образования, а сама система должна быть готова к включению любого ребенка.

Важно отметить, что в казахстанской системе образования актуализируются ценности инклюзивного образования, которое нацелено не только на традиционные образовательные услуги, но и на обеспечение полноценной социальной жизни, наиболее активного участия в коллективе всех его членов, в том числе и детей с ограниченными возможностями.

Вхождение Республики Казахстан в мировое образовательное пространство требует от педагогической общественности нового подхода на профессиональные задачи и способы их решения.

Различные аспекты проблемы социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями рассматривались казахстанскими учеными. Так, сущность и возможности развития инклюзии, психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями, формирование психолого-педагогических компетенций у педагогов исследовали (Алхатова Т., Елисеева И., Лепешев Д., Лепешева О., Мовкебаева З., Стукаленко Н. и др. [9; 10;11]).

В педагогической общественности назрела потребность в разработке технологий организации учебной деятельности, обеспечивающей эффективность процесса социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями (Алхатова Т., Жансериков Р., Лепешев Д., Гернер С., Дмитриева-Лепешева О., Алхатова Т., Таранухина О. и др. [12; 13].

С 2011 г. по настоящее время в регионах республики работает программа Круглых столов по вопросам инклюзивного образования для руководителей системы общего среднего образования при поддержке Фонда Сорос Казахстан. Реализуется интернет-проект на базе сайта www.inclusion.kz в рамках информационной поддержки заинтересованных сторон в развитии инклюзивного образования в Казахстане, регулярно функционируют зарубежные вебинары по данной проблеме.

Специфической задачей воспитательной работы в школах является повышение регулирующей роли интеллекта в поведении учеников в разных ситуациях и в процессе разных видов деятельности, сотрудничество с педагогами и родителями.

Выводы. В заключение отметим, что понятие «психологическое сопровождение» следует распространять не только на детей с ОВР, но и на других субъектов образовательного процесса. Это не просто разнообразие методов коррекционно-развивающей, профилактической, реабилитационной работы с учащимися, а комплексная деятельность специалистов, направленная на решение задач развития, обучения, воспитания и социализации детей.

Создание нормативно-правовой базы, обучающих материалов, подготовка преподавательского состава, изучение отечественного и зарубежного опыта внедрения инклюзивного образования позволит Казахстану постепенно выстроить грамотную систему обучения.

ЛІТЕРАТУРА

1. Zundans-Fraser Lucia; Bain Alan. The role of collaboration in a comprehensive programme design process in inclusive education. INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION. 2016. T: 20. Release: 2. P. 136–148.
2. Waitoller Federico R.; Kozleski Elizabeth B.; Gonzalez, Taucia. Professional inquiry for inclusive education: learning amidst institutional and professional boundaries. SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT. 2016. T: 27. Release: 1. SI. P. 62–79.
3. Бондаренко Ю. А., Куренкова А. В. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. *Педагогічні науки: збірн. наук. праць Херсонського державного університету*. Херсон : Херсонський державний університет. 2017. Т.2. № 73. С. 26–31.
4. Листопад Е. Развитие инклюзивного образования в Украине. *Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета* : Серия: Педагогика, психология. № 2 (13). 2013. С. 171–174.
5. Быков Д. А. Ефремова Г. И., Ковалева М. А., Бочковская И. А. Теория и практика социально-педагогической адаптации детей с ограниченными возможностями в современных условиях: учеб.-метод. пособ. /Д. А. Лебедев. Челябинск. : Типография РДФ. 2016. 192 с.

6. Баль Н.Н. Создание специальных условий для детей с особенностями психофизического развития в учреждениях общего среднего образования (первая ступень) с учетом инклюзивных подходов: учебно-методическое пособие: в 3 частях. Ч.3 / Н. Н. Баль, Т. В. Варенова, С. Е. Гаудукевич. Минск: БГПУ, 2018. 168 с.
7. Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана. К.Токаева. Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана. 02.09.2019 г.
8. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. С изменениями и дополнениями по состоянию 21.02.2019 г.
9. Мовкебаева З. А. Инклюзивное образование: теория и практика. Алматы : ИП «Сагаутдинова». 2016. 117 с.
10. Лепешев Д. В., Лепешева О. Г. Инклюзивное образование: углубленный курс : учебн. нового поколения для магистрантов. Алматы : ИП «Salem», 2019. 416 с.
11. Стукаленко Н. М., Дударева М. А., Понятова О. М. Формирование психолого-педагогических компетенций у педагогов для работы в условиях инклюзивного образования. Материалы межд. науч.-практ. конф. «Молодежь и наука-2018». Петропавловск, СКГУ, 2018. С. 239–243.
12. Алхатова Т. С., Алхатова Р. К., Жансериков Р. К. Приоритетные направления развития науки и технологий. Доклады XXI международной научно-технической конференции. Алматы, 2017. № 2. 98 с.
13. Алхатова Т. С., Таранухина О. И. Модель кейс-менеджмента для управления нейropsихологическим статусом детей с задержкой психического развития. Алматы: Альманах, 2021. 96 с.

Литовченко Анастасія Олексіївна

фахівець ІРЦ, вчитель-логопед

КУ «Новопокровський інклюзивно-ресурсний центр» Новопокровської селищної ради

Чугуївського району Харківської області

ВІЗУАЛЬНИЙ РОЗКЛАД ЯК ЗАСІБ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Актуальність. Одним з основних компонентів структурованого середовища є візуальна підтримка для дітей з розладом аутистичного спектру, що передбачає використання наочних стимулів, які несуть у собі ту необхідну інформацію, яку дитині з РАС важко сприймати на слух й утримувати в пам'яті. В освітньому просторі України за останні роки набирає актуальності проблема навчання дітей з розладами аутистичного спектру (РАС), яка полягає у тому, що розлади аутистичного спектру протягом останніх десятиліть привертають все більшу увагу фахівців різного профілю. Значущість питань до цієї проблеми обумовлена як певними досягненнями в області клінічного вивчення дітей з РАС, так і низькою вивченістю практичних питань терапії та психолого-педагогічної корекції.

Метою нашої роботи є висвітлення візуального розкладу як педагогічного інструменту адаптації дітей з аутизмом до школи.

Виклад основного матеріалу. PECS – поширений метод альтернативної комунікації для невербальних дітей і дорослих з аутизмом. Комунікаційна система обміну зображеннями, або PECS (Picture Exchange Communication System, Бонді і Фрост), – це модифікована програма прикладного поведінкового аналізу (АВА) із раннього навчання невербальної символічної комунікації. Ця програма не навчає усного мовлення безпосередньо, проте таке навчання сприяє розвитку мовленню в дитини з аутизмом – деякі діти після початку впровадження програми PECS починають використовувати спонтанне мовлення. Програма PECS була розроблена програмою Делавера з аутизму. Навчання за системою PECS відбувається в природному для дитини середовищі, у класі або вдома, під час її типових занять протягом дня. Навчання дитини такої комунікації відбувається з використанням позитивної поведінкової підтримки, яку називають прийом піраміди. Техніки навчання включають різні стратегії АВА, такі як об'єднання в ланцюг, підказки, моделювання та модифікації навколишнього середовища.

Навчання PECS не обмежується віком, але для нього існує невелика кількість критеріїв. Таким чином, можна запропонувати PECS як 45-річній людині з когнітивними порушеннями, так і дворічній дитині без когнітивних порушень.

PECS – це система обміну картками, за допомогою якої дитина, що не розмовляє звертається з проханнями або коментарями. А візуальний розклад – це інструмент, яким користуються вчителі й батьки для кількох цілей: іноді для того, щоб допомогти дитині структурувати своє дозвілля, іноді для того, щоб підготувати його до майбутніх змін, іноді для того, щоб визначити кількість завдань, які дитина має виконати, і таким чином зменшити її мотивацію до уникнення цих завдань.

Візуальна підтримка широко застосовується під час корекційної роботи з розвитку здібностей до комунікації, допомагаючи дитині як сприймати повідомлення, так і продукувати їх за допомогою наочних засобів. Альтернативна комунікація PECS використовується в разі таких проблем:

- порушенні слуху (додаткова комунікація завжди використовувалася в середовищі глухих – це мова жестів);
- рухові порушення, що створюють моторні труднощі (дизартрія, анартрія, апраксія);
- інтелектуальні проблеми, що впливають на здатність засвоєння вербальних символів через обмеження можливостей пам'яті, уваги, абстрактного мислення (розумова відсталість);
- емоційні проблеми й порушення контакту (розлад аутистичного спектру), що обмежують здатність до сприйняття слів співрозмовника,

а також здатність висловити думки за допомогою абстрактних символів, знаків, вироблених слів;

- специфічні органічні проблеми артикуляції (людям із синдромом Дауна низький тонус артикуляційних м'язів заважає опанувати вербальне мовлення);

- прогресуючі захворювання (наприклад, м'язова дистрофія, множинний склероз);

- набуті захворювання або травми (у результаті аварій або інсульту);

- тимчасові обмеження мовних можливостей (наприклад, через трахеотомію).

Візуальний розклад для дитини з РАС – це наочне відображення того, що відбудеться протягом дня або під час якогось одного заняття або події. Візуальний розклад не стільки інформує про майбутні події, скільки спрямовує до діяльності в певній її послідовності, а також може мати різні види візуальної підтримки, серед яких: розклад усього розпорядку дня; розклад певних видів діяльності або занять; розклад конкретних процесів або завдань. При цьому зазначені види включатимуть у себе декілька послідовних кроків. Візуальний розклад може супроводжувати різні види діяльності, наприклад, забезпечувати послідовне виконання побутових дій, а також навчальних та навіть ігрових і творчих завдань. Крім того, візуальний розклад здатен вирішувати різні проблеми й компенсувати різні дефіцити дітей, що використовують його. Візуальний розклад допомагає дітям сприймати інформацію, яку вони не можуть зрозуміти на слух; допомагає тримати її в пам'яті, а також дозволяє впоратися з тривожністю, даючи стабільність і розуміння подальших подій. Незважаючи на безліч переваг, запровадження візуального розкладу в життя дитини з розладами аутистичного спектру не можна назвати легким завданням. Цей процес вимагає ретельної діагностики можливостей його освоєння конкретною дитиною, оцінки її соціального середовища та ресурсів для впровадження цієї системи, а також комплексного й планомірного підходу щодо її впровадження та реалізації. Візуальний розклад є відображенням подій протягом дня, у ньому можуть і мають бути використані малюнки, що знайомі дитині.

Візуальний розклад – це спосіб утримати в полі уваги всі заняття й дії, які потрібно здійснювати протягом дня. Це також зручний спосіб засвоювати складні комплексні навички та вміння, серед яких може бути все що завгодно: чищення зубів; гігієна перед сном; сам процес відходу до сну; самостійна гра; приготування бутерброда, яєчні; користування туалетом без допомоги дорослих; послідовність виконання завдань на уроці тощо.

Візуальний розклад занять – це один із найважливіших складових компонентів структурованого навчального середовища, який повідомляє учню з РАС, які заняття проводитимуться і в якій послідовності. Візуальний розклад важливий для дітей з аутизмом через такі причини: допомагає подолати труднощі, які є результатом слабкої послідовної пам'яті та організувати час учня; допомагає дітям із проблемами мовлення зрозуміти вимоги вчителя; знижує рівень тривожності в дітей з розладами аутистичного спектру, а отже частоту поведінкових проблем за допомогою високого рівня передбачуваності; розклад демонструє, який вид діяльності відбувається в певний період часу (наприклад, перерва після уроку), а також готує учнів до можливих змін; допомагає учню самостійно перейти від одного виду діяльності до іншого, з однієї зони в іншу, повідомляючи, куди йому необхідно попрямувати після закінчення конкретної роботи. Візуальний розклад може використовуватися в усіх зонах (клас, ігрова кімната, кабінет логопеда тощо); візуальний розклад використовує стратегію «спочатку – потім», тобто «Спочатку ти робиш ..., потім ти робиш ...» (але не «якщо – тоді»). Така стратегія дозволяє модифікувати, за необхідності змінити те, що очікується від учня «спочатку» (вправа, вид діяльності, завдання). Модифікації можуть знадобитися в частині завершення завдання, більшої або меншої допомоги вчителя, залежності від змін у стані учня та його здатності сприймати інформацію. Потім учень може перейти до наступного виду діяльності, який також зазначений у візуальному розкладі.

Для дитини з розладами аутистичного спектру необхідний індивідуальний розклад, крім загального класного розкладу. Індивідуальний розклад дасть учневі важливу інформацію у візуальній формі, до розуміння якої він підготовлений. Під час складання візуального розкладу для дитини з РАС необхідно уважно поставитися до обсягу розкладу (кількість включених видів діяльності). Кількість пунктів у розкладі може бути змінено в разі, якщо якийсь із майбутніх видів діяльності викликає в учня тривогу, якщо відбувається перевантаження інформацією в конкретний момент часу.

Цілі використання візуального розкладу:

- побудова функціонуючої системи комунікації;
- розвиток навички самостійно та зрозуміло доносити до слухача нову для нього інформацію;
- розвиток здатності дитини висловлювати свої думки за допомогою символів.

Висновки. Таким чином, PECS – це поширений метод альтернативної комунікації для невербальних дітей і дорослих з аутизмом. PECS – це система

обміну картками, за допомогою якої дитина, що не розмовляє звертається з проханнями або коментарями. Візуальний розклад для дитини з РАС – це наочне відображення того, що відбудеться протягом дня або під час якогось одного заняття або події. Візуальний розклад не стільки інформує про майбутні події, скільки спрямовує до діяльності в певній її послідовності, а також може мати різні види візуальної підтримки.

Myronyuk Ivan

Doctor of Medical Sciences, professor, dean of the Faculty of Health and Physical Education of Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine)

Holonič Ján

Doctor of Philosophical Sciences, Senior Assistant, Researcher, Research Centre of Special Pedagogy, Department of Special Pedagogy at Faculty of Education, Comenius University (Bratislava, Slovakia)

Vančová Alica

professor, Research Centre of Special Pedagogy, Department of Special Pedagogy at Faculty of Education, Comenius University (Bratislava, Slovakia)

Bilak-Lukianchuk Viktoria

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Health Sciences, Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine)

Monika Zaviš,

Associate Professor of Protestant Theology, Doctor of Philosophical Sciences and Doctor of Education at Department of Pedagogy and Social Pedagogy at Faculty of Education, Comenius University, Bratislava, Slovakia; the Head of World Religions Section at the University of the Third Age at Comenius University (Bratislava, Slovakia)

Slabkyi Gennadiy

Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Health Sciences, Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine).

ON THE ISSUE OF MASTERING THE SUBJECT «ORGANIZATION AND PRESENTATION OF SCIENTIFIC RESEARCH»

In Ukraine the State Standard of Higher Education in the specialty «Public Health» for first and second level of higher education is approved and based on the competency approach.

Its methodology is based on formation of competencies at all stages of learning. At the same time, competencies represent a dynamic and complex combination of knowledge, understanding, skills, abilities and capabilities.

Acquisition of competencies by students is the goal of educational programs. Competences are formed during studying different disciplines, and the level of their acquisition is assessed at all stages of training.

The purpose of teaching the subject «Organization and presentation of scientific research» to masters of public health according to educational-scientific program is the formation of theoretical knowledge about the principles and methods of research and practical skills and abilities to use them in organizing and conducting various types of research and scientific-research work in the field of public health, using the principle of academic integrity, practical preparation of future specialists for implementation of research and analytical professional functions.

As a result of studying the discipline «Organization and presentation of scientific research», a master must be able to use modern methodology for analysing problems and phenomena in the field of public health; to be aware of features in carrying out various types of applied researches; to develop a research concept; to make the program and design of applied scientific research, to choose optimum methods of its performance; to form a sample; to analyse scientific sources, legislative, regulatory and other documents, data of sectoral statistical reporting and monitoring of the situation in the field of public health; to conduct organizational experiment, observation, questionnaire, etc.; statistically, using the methods of biostatistics, process, analyse and design the results of the study, using the methods of clarity and forms of generalization of the research results; independently improve their professional scientific culture.

The methodological and pedagogical basis for teaching masters of public health the subject «Organization and presentation of scientific research» is to use active and interactive forms of classroom teaching using the method of controlled individual learning and research tasks for independent work of students.

Нургалиева Сауле Еркековна

учитель географии, педагог-исследователь
республиканского учебно-оздоровительного
центра «Балдаурен», Республика Казахстан

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

«Образование – право каждого человека, имеющее огромное значение и потенциал. На образовании строятся принципы свободы, демократии и устойчивого развития... нет ничего более важного, никакой другой миссии, кроме образования для всех...»

Кофи Аннан

Актуальность. Государствам следует признавать принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных

структурах. Они обязаны обеспечивать включение образования инвалидов в качестве неотъемлемой части в систему общего образования.

Инклюзивное образование (фр. Inclusif-включающий в себя, лат. Includere-включаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку.

Изложение основного материала. Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями).

Восемь принципов инклюзивного образования:

- Ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- Каждый человек способен чувствовать и думать;
- Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- Все люди нуждаются друг в друге;
- Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- Для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- Разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Согласно Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.):

- каждый ребенок имеет основное право на образование и должен иметь возможность получать и поддерживать приемлемый уровень знаний;
- каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы способности и учебные потребности;
- необходимо разрабатывать системы образования и выполнять образовательные программы таким образом, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие этих особенностей и потребностей;
- лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах, которые должны создать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на детей с целью удовлетворения этих потребностей;
- обычные школы с такой инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями, создания благоприятной атмосферы в общинах, построения инклюзивного общества и обеспечения образования для всех; более того, они обеспечивают реальное образование для большинства детей и повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования.

Положения об инклюзивном образовании включены в Конвенцию ООН «О правах инвалидов», одобренной Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 года. В современных социально-политических условиях республики первостепенными стали задачи построения новых отношений между личностью, обществом и государством. Ведется поиск оптимальных путей социализации, воспитания, образования, социальной поддержки лиц с ограниченными возможностями.

По статистике, в Казахстане проживает более **150 тысяч детей с особыми** потребностями, и с каждым годом их число только растет [2, с.3].

В Казахстане число детей с особыми образовательными потребностями (ООП), которым нужно инклюзивное образование, с каждым годом растёт. В 2017 году в общеобразовательные школы ходили 60 006 детей с ООП, в 2018 году – уже 61 336. По данным Национальной образовательной базы данных, условия для инклюзивного образования сейчас есть:

- в 20% (1232 из 6159) детских садов;
- в 60% (4207 из 7014 школ) общеобразовательных школ;
- в 30% учебных заведений технического и профессионального образования (в 250 из 821 колледжа).

До конца 2019 года, по данным МОН, для инклюзивного обучения приспособят 30 % детских садов, 70 % школ и 40 % колледжей.

Условия к обучению и проживанию студентов с особыми образовательными потребностями созданы в 58 высших учебных заведениях. В них имеются пандусы, лифты, социальные объекты, библиотеки и другое.

Тем не менее существует множество проблем, связанных с вопросами образования детей – инвалидов: от элементарного доступа в школьные учреждения, большинство которых либо не имеет пандусов, либо специальных парт, туалетов и столовых, и до получения самого образования – в полном объеме и от квалифицированных преподавателей, которые редко внеурочно и бесплатно соглашаются приходить и работать с такими детьми.

В обычной школе, конечно, могут учиться не все дети. К примеру, ребят с психическими расстройствами нужно учить только на дому или в спецшколах. Дети с такими диагнозами будут чувствовать себя в школе некомфортно, да и одноклассникам они могут доставить неприятности». Но можно попытаться работать с другими детьми, имеющие заболевания с нарушениями опорно-двигательного аппарата или сенсорными нарушениями, зрения, ДЦП, по слуху и т.д.

Дать уверенность, донести до детей и их родителей, что необходима интеграция детей-инвалидов в современное общество и полноценное их участие в жизни детей. Государство пытается решить проблему и, одно из решений: ввод инклюзивного образования – это подход, при котором все дети, независимо от своих физических, интеллектуальных и других особенностей, включены в общую систему образования. Такая интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные организации осуществляется вынужденно, стихийно, что обусловлено рядом факторов: недостаточным количеством специальных организаций образования для детей с ограниченными возможностями (как правило, в маленьких городах и сельской местности); отказом родителей от посещения их детьми специальных организаций образования, который связан с удаленностью специальной организации от места проживания семьи, трудностями транспортировки детей к ним, нежеланием воспитывать ребенка в условиях интерната; стремлением родителей обучать детей среди нормально развивающихся сверстников [3, с.5].

Анализ опыта обучения детей с особенностями психофизического развития в некоторых странах свидетельствует, что в подавляющем большинстве из них инклюзивное обучение является основной формой получения образования инвалидами. Однако, стоит отметить, что дети с особыми образовательными потребностями могут получать образование и в специальных учебных заведениях, и в заведениях массового типа.

В некоторых странах специальные заведения функционируют и оказывают помощь детям с ограниченными возможностями здоровья, однако, они не являются сегрегативными ячейками. «Границы» между специальным и общим образованием прозрачные, поскольку страны с демократическим устройством пропагандируют ценности гражданского общества, которое базируется на идеях равенства, толерантности и инклюзии.

Выводы. Очевидно, достаточно полно характеризует европейскую образовательную ситуацию норвежский профессор: «Процесс инклюзии имеет несколько стадий: от явного или скрытого сопротивления, из-за пассивного восприятия – к активному. Сегодня мы приближаемся к завершающей стадии. Впрочем, для этого нужно было около 20 лет».

ЛІТЕРАТУРА

1. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов. *Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей*. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002.
2. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями.
3. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года N 343. ст.3 О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями.

Проскурняк Олена Ігорівна

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри корекційної освіти
та спеціальної психології комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

КОРЕКЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність. В системі освіти України, як і в інших країнах світу, провідні позиції в навчанні дітей з проблемами в розвитку останнім часом займає інклюзивне навчання. Незважаючи на різні труднощі, пов'язані з навчанням дітей з порушеннями інтелекту в масовій школі, процес їх інклюзивного навчання в загальноосвітні школи поступово інтенсифікується. Однак й зараз це не є масовим явищем. Інклюзивне навчання передбачає майже індивідуальну роботу педагогів з дитиною і її батьками, а значить, успіх багато в чому залежить від узгодженості в роботі всіх учасників освітнього процесу, від організації психолого-педагогічного супроводу учнів з різним рівнем розумової недостатності в умовах загальноосвітньої школи.

Процес організації і здійснення інклюзивного навчання теоретично обґрунтований (М. Артем'єва, Е. Єкжанова, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, І. Малишевська, О. Стребелева, В. Синьов, Л. Шіпіцина та ін.), але зміст і умови психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзії досліджені недостатньо, як в науковому, так і в практичному плані.

Метою роботи є висвітлення корекційного аспекту психолого-педагогічного супроводу учнів молодших класів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання

Виклад основного матеріалу. Дитина, включена в інклюзію має отримати запас знань, умінь і навичок, за допомогою якого вона зможе стати активною і самостійною людиною поза стінами навчального закладу, зайняти власну життєву позицію, самореалізуватися в майбутньому. Отже, психолого-педагогічний супровід учнів з порушеннями інтелекту – це система спеціальних заходів, які реалізуються в загальноосвітній школі та передбачають зниження недоліків пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери, що сприяє прискоренню психічного розвитку учнів, вирішують питань їх соціалізації.

Для надання корекційно-педагогічної допомоги учням порушеннями інтелекту доцільно:

- 1) зважати соматичного стану здоров'я учнів з різним рівнем інтелектуальних порушень;
- 2) враховувати особливостей пізнавальної діяльності дітей;
- 3) здійснювати психолого-педагогічний супровід учнів з порушеннями інтелекту на основі командної роботи фахівців;
- 4) добирати педагогічні кадри, які здатні здійснювати інклюзивне навчання дітей з різними освітніми потребами;
- 5) сприяти встановленню позитивного психологічного клімату в інклюзивному загальноосвітньому класі і в сімейному оточенні дітей, що навчаються в інклюзії;
- 6) сприяти встановленню тісних взаємозв'язків між учителем, учнем, батьками, фахівцями служби супроводу, зацікавлених в позитивних результатах від інклюзивного навчання [1].

Беручи до уваги принципи, основи і умови здійснення корекційного впливу психолого-педагогічний супровід має здійснюватися за трьома лініями.

Перша лінія – освітня – полягає в особливій подачі навчального матеріалу і пов'язана з розвитком всіх сторін особистості дитини: акцент робиться на оволодінні ними знаннями, формуванні навичок поведінки,

трудою підготовці і створенні умов для самореалізації учнів. Корекційний вплив здійснюється в процесі спеціальної організації навчання і виховання, яке спрямоване на ослаблення наслідків інтелектуальної недостатності, на зниження проявів соціальних порушень, згладжування негативних особливостей предметно-практичних та пізнавальних дій. Корекція і розвиток корелюють між собою, сприяють зменшенню відхилень у психофізичних особливостях учнів, прискорюють їх психічний розвиток, стимулюють розвиток позитивних якостей особистості.

Друга лінія включає надання спеціальної допомоги – логопедичні і психологічні заняття, психотерапевтичний вплив, оздоровчі заходи і лікування.

Основний критерій ефективності корекційної роботи з учнями з порушеннями інтелекту в загальноосвітній школі – це зростання їх самостійності і підвищення інтелектуальної активності учнів, їх адекватна ситуативна поведінка в колективі однолітків, цілеспрямованість і працездатність в процесі навчання, оптимальна комунікативна діяльність, участь в колективних заходах класу і школи.

Третя лінія – соціальний розвиток, включає забезпечення позитивних взаємовідносин і емоційних прихильностей з однолітками без психофізичних особливостей та їх батьками, що сприяє запобіганню виникнення у дітей почуття неуспішності, неадекватної самооцінки в спільній діяльності і спілкуванні, відстеження та прогнозування подальшої самореалізації учнів з порушеннями інтелекту. У роботі з батьками важливо сформулювати уявлення про власну дитину як про особистість, яка має своє, особливе сприйняття навколишнього світу і світогляд.

Виходячи з цих принципів, індивідуальних особливостей дітей, специфіки проведення корекційної роботи з учнями з різним рівнем інтелектуальних порушень можна виділити етапи інклюзивного навчання дитини з розумовою недостатністю в загальноосвітній школі:

1. Проведення скринінг – діагностики всіх дітей, які поступили в школу з метою виявлення потенційної «групи ризику», аналіз соціальної ситуації розвитку дитини та її сім'ї.

2. Виділення з потенційною «групи ризику» учнів з особливими освітніми потребами, проведення індивідуального педагогічного вивчення дитини.

3. Розробка варіативних індивідуальних програм, вибір освітнього маршруту для кожного учня з порушеним інтелектом.

4. Реалізація індивідуальних програм, подолання труднощів в навчанні фахівцями психолого-педагогічного супроводу, через зміну змісту

навчання і вдосконалення методів і прийомів роботи кожним учасником інклюзивного навчання.

5. Включення батьків у корекційно-розвиткову роботу [2, 3].

Висновки. Отже, підсумовуючи зазначимо, що корекційний вплив включає особливу подачу навчального матеріалу для розвитку всіх сторін особистості дитини; виховання в учнів з інтелектуальними порушеннями позитивного ставлення до навчання, розвиток здібностей до навчання, позитивної реакції на допомогу, інтересу до навколишнього світу, пізнавальної активності. Процес психолого-педагогічного супроводу має бути комплексним й охоплювати різні напрями роботи з дитиною, її батьками та педагогічним колективом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калініна Т. С. Психологічний супровід дітей із ЗПР як основна стратегія діяльності спеціального психолога. Вісник наукових праць Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2011, грудень № 23 (234). С. 165–170.
2. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.
3. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.

Радченко Ольга Анатоліївна

здобувачка другого рівня вищої освіти
комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ: ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Актуальність. Вивчення літературних джерел вказує, що практика асистентування (або тьюторства) сформувалася ще в XIV столітті в провідних вузах Англії. Вона виникла на тлі забезпечення підтримки студентам провідних університетів в реалізації їхньої індивідуальної програми навчання, де за кожним студентом закріплювався помічник. З XVII століття сфера діяльності тьютора розширюється, набуваючи функцій поради для студента у виборі лекцій і практичних занять. Класична модель тьюторства передбачає індивідуальний супровід студентів і не пов'язана із навчанням студентів з особливими освітніми потребами.

Метою роботи є висвітлення закордонного досвіду організації діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох вчених, досвід англійських педагогів в організації тьюторства заслуговує пильної уваги.

У роботах Г. Кавелті, Дж. Марцано, С. Є. Римма-Кауфман, Дж. Кагана, Г. Біерса, Д. Бушсела і В. Ф'юеу відзначається, що тьюторство адаптує процес навчання до потреб учнів, систематичний тьюторський супровід є ефективним у навчанні учнів і допомагає їм долати труднощі [1].

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу говорити про істотний внесок в розробку проблеми тьюторства та виявити специфічний вплив тьюторства на процес і результат освіти.

У країнах пострадянського простору в кінці 1980-х років тьюторський супровід розглядається як педагогічна діяльність з індивідуалізації навчання, спрямована на вивчення та розвиток навчальних мотивів та інтересів учня чи студента. Поняття «тьютор» трактується вченими, як викладач-консультант, фахівець в галузі організації освіти та самоосвіти, а науковець Т. Ковальова означає, що тьютор – це педагог, який працює на основі принципу індивідуалізації і супроводжує побудову індивідуальної освітньої програми, та може бути наділений різними функціональними обов'язками залежно від сфери його діяльності [2].

Починаючи з 2015 року вітчизняні науковці і практики України (С. Ветров, Н. Кічук, Н. Погрібна, А. Бойко, Т. Литвиненко, А. Сучану) вивчають педагогічну технологію тьюторства, вказуючи на необхідність і перспективність впровадження її в освітню систему України.

Аналіз науково-методичної літератури та експериментальних досліджень з проблеми дослідження практики асистентування засвідчив, що із запровадженням інклюзивної освіти проблемним залишається питання диференціації існуючих моделей діяльності асистента учителя.

Так досвід Канади, США, Франції, Чехії та більшості європейських країн демонструє модель діяльності асистента вчителя (асистентування) в інклюзивному навчальному закладі, де роль асистента полягає у допомозі вчителю організувати навчально-виховний процес в інклюзивному класі, в якому навчається декілька дітей з особливими освітніми потребами [3].

Так, у Франції в інклюзивних навчальних закладах додатково введено посаду – «помічник у шкільному житті». Оскільки обов'язки помічника можуть бути різними, то і вимоги до рівня освіти помічників різні. Переважно це фахівці, які мають середню спеціальну освіту в галузі медицини або соціального обслуговування, володіють навичками догляду за хворими. Аналізуючи досвід Франції, асистент вчителя (помічник у шкільному житті) виступає в ролі:

– індивідуального помічника, який забезпечує індивідуальне супроводження одного або декількох учнів, яким потрібна постійна допомога;

– соціального помічника, який може одночасно супроводжувати декількох учнів, яким не потрібна постійна допомога і підтримка;

– помічника в інклюзивну класі, який працює в класі шкільної інклюзії (CLIS) або підрозділі шкільної інклюзії (ULIS) і забезпечує педагогічний супровід таким дітям [1].

В таких країнах, як Чехія, Іспанія, асистенти вчителів працюють не лише в системі загальної середньої освіти, а і в спеціальних школах та закладах пенітенціарної системи.

Модель діяльності асистента вчителя («асистент педагога») в Чехії орієнтована на асистентування вчителю загальноосвітнього класу, в якому може бути до 5 дітей з особливостями розвитку.

До основної діяльності асистента педагога належать:

– допомога вчителю у навчально-виховній діяльності та допомога при комунікації із учнями, законними представниками учнів та з громадою, з якої походить учень;

– допомога учням у адаптації до школи;

– допомога учням у навчанні та підготовці до навчання (учень спрямовується до найвищого можливого рівня самостійності);

– допомога учням у самообслуговуванні та переміщенні під час навчання та заходів, які організовує школа за межами закладу;

– інші види роботи, які вказані в іншому нормативному документі.

В чеській моделі діяльності асистента вчителя визначається підтримка не лише учнів з особливими освітніми потребами, а і соціально незахищених категорій дітей чи дітей інших національних меншин.

Вивчення зарубіжного досвіду, у Канаді (стажування та виконання науково-дослідного гранту в університеті Грента МакЮена, 2016 рік, Едмонтон, провінція Альберта) асистент вчителя входять до складу допоміжного персоналу школи і допомагає вчителю організовувати навчально-виховний процес, надаючи підтримку дітям з особливими освітніми потребами [2].

Однією із особливостей практики асистента вчителя в Канаді, є використання усіх можливих моделей його діяльності: від забезпечення індивідуального супроводу дитині з особливими освітніми потребами до асистентування вчителю класу. Вивчення організації діяльності асистента вчителя в Канаді засвідчує варіативність моделей його педагогічної практики, однак провідною залишається функція надання підтримки дітям з урахуванням їхніх потреб.

У процесі дослідження організації інклюзивного навчання у загально-освітніх навчальних закладах США (ш-ти Вірджинія, Делавер) було встановлено, що в освітньому просторі класу з'являється ще одна функціональна одиниця – другий вчитель (спеціальний педагог), який разом із вчителем класу викладає зміст навчальної програми усім учням. Водночас, в інклюзивному класі працює і асистент вчителя, який не залучений в процес викладацької діяльності, а допомагає окремим учням у виконанні завдань, підтримує поведінку, увагу, в залежності від потреб дитини.

Висновки. Таким чином, досвід зарубіжних країн ілюструє варіативність моделей діяльності асистента вчителя у наданні підтримки дітям з особливими освітніми потребами. Багатоаспектність практики асистентування та тьюторства у світі актуалізувало визначення та побудови вітчизняної моделі діяльності асистента вчителя, яка спрямована на забезпечення підтримки дітям з особливими освітніми потребами, що є обов'язковим компонентом організації інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. Тім Лорман, Джоан Демпелер, Девід Харві; пер. з англ. К.: СПД-ФО Парашин І. С. 2010. 296 с.
2. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків [укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк]. К., 2016. 68 с.
3. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. К.: 2007. 128 с.

Химченко Марина Володимирівна

асистент вчителя, корекційний педагог
Юривський ЗЗСО І-ІІІ ст. Попівської сільської ради
Конотопського району Сумської області

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ЗАНЯТТЯ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПОМІРНОГО СТУПЕНЯ

Актуальність проблеми. Діти з інтелектуальними порушеннями (ДІП) активно включаються в заклади загальної середньої освіти (ЗЗСО) з інклюзивною формою навчання, які функціонують по всій території України. Вони потребують постійного психолого-педагогічного супроводу (ППС), який передбачає комплексну, злагоджену роботу всіх спеціалістів закладу заради розвитку дитини, її вмінь та навичок. Відомо, що у 2020-2021 роках показники, що відповідають за кількість осіб з особливими освітніми потребами (ООП) підвищилися у шість разів порівняно з попереднім навчальним роком, це свідчить про те, що між спеціальною школою

і звичайним закладом батьки дітей з ООП, дуже часто обирають саме інклюзивну форму навчання [3].

Такий освітній процес передбачає комплексний та компетентнісний підходи до ППС. Велике значення при цьому набуває реалізація корекційно-розвивального середовища, в якому учні не тільки навчаються, а й активно соціалізуються, розвиваються як особистість, опановують навички самообслуговування, набувають вмінь, з якими їхнє майбутнє стає більш перспективним, а самі діти – більш впевненими у своїх силах.

За українським законодавством обов'язковою складовою освітнього процесу дітей з ООП є проведення корекційно-розвиткових занять (КРЗ) фахівцями ЗЗСО (за наявності в закладі) чи залученими співробітниками, метою яких є розвиток соціально-побутових навичок, психічного та фізичного стану дитини.

Тому питання організації КРЗ для дітей з ІП помірного ступеня потребує додаткових досліджень та практичних напрацювань, які допоможуть фахівцям спланувати роботу так, щоб мати позитивну динаміку психофізичного розвитку та соціальних компетентностей.

Мета статті – визначити особливості організації та проведення КРЗ для ДІП помірного ступеня, дослідити основні питання, пов'язані з забезпеченням корекційно-розвиткової складової в умовах ЗЗСО з інклюзивною формою навчання.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні основні складові проведення КРЗ для дітей з ООП в українських школах з інклюзивним навчанням регламентуються на законодавчому рівні та пояснюються як комплексна система заходів, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості в цілому, а саме – пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та мовленнєвого розвитку [6].

При затвердженні індивідуальної освітньої траєкторії – Індивідуальної програми розвитку (ІПР) та Індивідуального навчального плану (ІНП) дитини з ООП вказується кількість КРЗ на тиждень, фахівець, який їх проводить та дні тижня. Кількість занять рекомендують фахівці Інклюзивно-ресурсного центру у висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку, в свою чергу, якщо відповідні спеціалісти є у штаті закладу, в якому навчається дитина, вони проводять заняття, у випадку коли такі спеціалісти відсутні, залучають додаткових корекційних педагогів. За типовою освітньою програмою та навчальним планом для означеної категорії дітей ІРЦ рекомендують такі корекційно-розвиткові заняття: соціально-побутове орієнтування, розвиток мовлення, лікувальна фізкультура – ритміка; їх

кількість регламентується за класом в якому вони навчаються і не перевищує 5-ти годин в середній школі, 8-ми годин в початковій. Відповідно їх можуть проводити такі фахівці: вчитель-дефектолог чи практичний психолог, вчитель-логопед, учитель-реабілітолог та інші спеціалісти [6].

Науковці визначають такі провідні аспекти корекційної діяльності – індивідуальний та диференційований підхід у підготовці та при проведенні занять, комплексний вплив, системність та систематичність. Корекційні заняття проводяться фахівцями здебільшого у індивідуальній та рідше – груповій формі, а тривають відповідно 20-25 хвилин та 35-40 хвилин [5;8;6].

Головними завданнями корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП є: допомога дітям в опануванні різноманітних знань про навколишній світ, розвивати практичні вміння, самостійність та формувати основні навички необхідні для життя, максимально стимулювати дітей до роботи, спираючись на інтереси та вподобання, проводити лікувально-оздоровчі заходи, змінювати види діяльності, давати дитині відпочити, знаходити індивідуальний підхід до кожного, надавати потрібну допомогу та додаткові рекомендації при виконанні завдань, чітко пояснювати матеріал та інструкцію, враховувати особливості розвитку психічних та фізичних процесів, темпу роботи [4; 5].

Для ефективного проведення КРЗ важливим фактором є наявність в закладі ресурсної кімнати та матеріальної бази.

Результативність проведення занять залежить не тільки від чітко спланованої роботи, використаних методів та прийомів, а й від особливостей розвитку ДІП помірного ступеня. Дослідивши їх визначаємо, що уявлення про навколишній світ та про себе є досить збіднілими, дії уповільнені, зв'язне мовлення нерозвинене, спостерігаються порушення лексико-граматичної та фонетико-фонематичної сторони мовлення, дихання, інтонацій, просодики, вони важко концентруються на роботі і потребують додаткових інструкцій, та обов'язкової похвали, швидко втомлюються від розумових операцій проте практичні завдання виконують досить охоче. Важливим завданням корекційного педагога при роботі з обраною категорією дітей є налаштування емоційного контакту на початкових етапах роботи, якщо цього не станеться педагог може зіткнутися з негативізмом, неготовністю учня сприймати інструкції [4; 7; 0].

Планування КРЗ здійснюється з використанням програм Міністерства освіти та науки України для ДІП, корекційний педагог складає власне планування з урахуванням матеріального забезпечення, наявності необхідної техніки [5; 6]. Також фахівець заповнює журнал обліку

корекційно-розвиткової роботи, що містить такі орієнтовні розділи: Розклад корекційно-розвиткових занять; Графік роботи; Відомості про дитину з ООП; Облік роботи корекційного педагога; Облік відвідування занять; Облік проведення консультацій; Зауваження до ведення журналу.

Заняття із соціально-побутового орієнтування (СПО) є важливими в реалізації освітнього процесу для ДІП помірного ступеня, адже на них учні вчаться практичним навичкам, наприклад – зав'язувати шнурки, пришивати гудзики, вміти користуватися громадським транспортом, обирати одяг відповідно до погоди та інше. Вивчення цих аспектів впливає на подальше майбутнє дитини, її соціалізації.

З власного досвіду ми впевнилися, що на заняттях СПО ефективними є використання різних дидактичних ігор, лепбуків, карток, книжечок, наприклад книжки «Про себе», де міститься важлива інформація про дитину. Ця розробка може використовуватися не тільки вчителем-дефектологом, а й асистентом вчителя для збагачення уявлень про себе та навколишній світ, покращення впевненості в собі та соціалізації. Також заняття даної категорії повинні проходити не тільки в межах класу чи ресурсної кімнати, а й шляхом проведення екскурсій для розвитку спостереження, розширення уявлень про навколишній світ, демонстрування реальних життєвих ситуацій.

В свою чергу заняття «Розвиток мовлення» для ДІП передбачають розвиток сенсорних функцій, розширення словникового запасу та покращення звуковимови, лексико-граматичної сторони мовлення. Вони повинні проходити у відповідній послідовності та, здебільшого, ігровій формі. Багато вчених наголошують на використанні альтернативних засобів комунікації при забезпеченні корекційно-розвивального середовища, а саме методики ТАН-СОДЕРБЕРГ. Створення власної ТАН-історії, ведення фотоальбомів чи словників вивчених слів з відповідними картинками зацікавлює дитину та мотивує до сприймання тексту, співвіднесення його з малюнками. У закріпленні отриманих навичок важливу роль відіграють батьки дитини з ООП.

Неабияк заняття «Лікувальна фізкультура. Ритміка» пов'язані з розвитком мовлення, вони спрямовані на нормалізацію м'язового тону організму, зокрема сприйняття частин тіла людини, розвитку понять зліва-справа, вгорі-внизу, покращення моторної координації, процесів дихання та рухів [0; 2; 5].

Висновки. Таким чином, забезпечення корекційно-розвивального простору є важливою складовою інклюзивного навчання ДІП помірного ступеня. За її відсутності чи зменшення кількості корекційно-розвиткових

занять втрачається комплексний підхід до навчання, що впливає на загальний рівень розвитку дитини, опанування нею навичок та вмінь, які так необхідні в подальшому майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блеч Г. Формування мовленнєвої діяльності. Збірник наукових праць «Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю». Кіровоград, 2013. Вип. 8. С. 54–59.
2. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. С. 264-270.
3. Міністерство освіти і науки України/Статистичні дані. 2021. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
4. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу. К., 2016. 148 с.
5. Павлюх В.В. Забезпечення корекційно-розвиткового супроводу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Кропивницький, 2017. 44 с.
6. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-p#Text>
7. Чеботарьова О. В. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Харків, 2020. 256 с.
8. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2014. № 4. С. 18-23.

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Акишева Айслу Кенесовна

PhD, доцент Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилёва,
Республика Казахстан

Айтбай Рысжан

магистрант, преподаватель английского языка
Кокшетауского университета
имени Абая Мырзахметова,
Республика Казахстан

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА УНИВЕРСИТЕТА

В данной статье рассматривается проблема социально-психологической адаптации студентов первого курса университета. Рассмотрено понятие определяющее личность. Описаны психолого-педагогические и социологические факторы, влияющие на адаптацию студентов.

***Ключевые слова:** адаптация, социально-психологическая адаптация студентов, адаптивность, дезадаптация личности, стресс.*

Актуальность. Вопросы адаптации первокурсников в системе высшего образования широко обсуждаются в педагогической сфере, и это не случайно. В нашем исследовании мы рассматриваем адаптацию в контексте личности, социализация – это процесс, который позволяет человеку войти в общество. Социальная адаптация – это адаптация индивида к состоянию социальной среды, а социальная автономия – это применение ряда установок для расслабления, затем результаты комментариев о самой истории, «стабильность» в поведении и отношениях – уважение, решение проблемы социальной сплоченности и социальной автономии регулируется противоречивыми мотивами «против всех» или «будь самим собой». Большинство исследователей считают, что его основной функцией является принятие одним человеком норм и ценностей новой социальной среды (групповых коллективов, в которых он участвовал), формы социального взаимодействия.

Адаптация как адаптация человека к изменяющимся условиям существования является узловым моментом его жизнедеятельности. Само по себе действие проявляется во внутреннем отношении дискомфорта, напряжения, тревоги, чувства самоуважения и уверенности в себе, что тормозит способность человека правильно взаимодействовать с окружающей средой и может служить расстройством психического здоровья.

Изложение основного материала. Адаптация в средней школе – это усвоение существующих норм и правил колледжа, установление взаимодействия в учебной группе, в новой команде, знакомство с учителями и сотрудниками колледжа. Каждый учитель по собственному опыту знает, что педагогическое общение зависит от психофизиологических и социальных факторов. Выпускники школ с первых дней погружаются в незнакомую среду, и мы, проанализировав учеников первых курсов, определили следующие проблемы, с которыми сталкиваются студенты.

Проблемы студентов, для которых процесс адаптации не организован:

- Школьный стереотип отношения к процессу обучения.
- Ощущение полной свободы от родительской опеки.
- Незнание Прав и обязанностей студента, правил обучения и поведения в колледже.
- Отсутствие способности к самостоятельной работе.
- Неуверенность в общении с неизвестными студентами группы и сотрудниками колледжа.

Проблема адаптации особенно актуальна для студентов первого курса. Предпосылкой для успешной деятельности студента является разработка новых для него правил жизни и учебы в колледже. В течение первого года обучения происходит вхождение ученика-ученика первого года обучения, формируются навыки рациональной организации умственной деятельности, признается призвание к выбранной профессии, производится наилучший способ работы, отдыха и жизни, развиваются и растут профессионально значимые качества личности.

Процесс адаптации первокурсника продолжается на следующих уровнях:

1. Адаптация к новой системе обучения.
2. Адаптация к изменению режима обучения.
3. Вступить в новую команду.

В процессе адаптации учащихся первого курса к университетскому образованию выявляются следующие трудности:

1. Опыт, связанный с уходом из школьного коллектива;
2. Отсутствие мотивационной доступности для выбранной профессии;
3. Неспособность осуществлять психологическую саморегуляцию (отсутствие навыков самостоятельной работы; делать заметки, работать с первоисточниками, словарями, каталогами);
4. Найти оптимальный способ работы и отдыха в новых условиях;
5. Страх публичных выступлений с одноклассниками и авторитетными преподавателями колледжа;

6. Социально-экономические проблемы среди иногородних студентов: обеспечение жильем и финансовыми средствами, незнание города, отсутствие эмоциональной поддержки родных и близких.

Успешное решение этих проблем связано с реализацией такой формы взаимодействия со студентами, которая будет способствовать более эффективной адаптации первокурсников на разных уровнях:

- образовательный-адаптация к учебной деятельности;
- психологическая-развитие мотивации к обучению, уверенности в себе;
- межличностные-обеспечивают эффективные межличностные процессы взаимодействия.

Большое значение имеет цель будущего студента той или иной образовательной организации. Специфика первого курса не вызывает сомнений – это первый из четырех-пяти лет, переходный после школы, связан с формированием нового коллектива. Но самое главное, что именно в первый год формируется субличность «ученика». Такие изменения происходят у первокурсников в течение года, в последующие годы учебы они не дают таких больших перемен. Кроме того, для иногородних студентов накладывается еще один эффект проживания в общежитии и отделения от родительского контроля.

Выводы. Резкое снижение контролирующего характера учебного процесса в школе и вузе приводит к тому, что многие студенты, привыкшие ранее к постоянным проверкам со стороны родителей и педагогов, расслабляются, не могут организовать свое время и уже на первом курсе становятся кандидатами на отчисление.

Амандосова Арман Шайсултановна
учитель математики
республиканского учебно-оздоровительного
центра «Балдаурен»,
Республика Казахстан

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОПТИМАЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ, ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В РАЗВИТИИ

Актуальность. Инклюзивное образование – политика государства, направленное на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс и их социальную адаптацию, несмотря на возраст, этическую, религиозную принадлежность, отставание в развитии и или экономический статус путем активного участия семьи, коррекционно-педагогической и социальной адресной поддержки персональных нужд ребенка.

За период своего существования человеческая цивилизация прошла долгий и противоречивый путь к детям с ограниченными возможностями. Это был путь как духовной эволюции общества, на котором встречались равнодушие, ненависть, агрессия так и примеры милосердия.

Только одного не встречалось в былых отношениях – сотрудничества на равных условиях. Именно к такому сотрудничеству стремятся сторонники интеграции.

Выделяют две основные формы интеграции: социальная и педагогическая. Первая – предполагает адаптацию детей с ограниченными возможностями в общую систему социальных отношений в рамках той образовательной среды, в которую они интегрируются. Вторая – предусматривает формирование у детей с проблемами в развитии способности к усвоению учебного материала.

Каждый человек, независимо от состояния здоровья, наличия физического или умственного недостатка имеет право на получение образования, качество которого не отличается от качества образования, получаемого здоровыми людьми.

Однако, не каждая школа на сегодняшний день, готова взять на себя ответственность обучения детей с ограниченными возможностями в силу ряда причин. Основная – социальная, заключающаяся в распространенных стереотипах и предрассудках, в том числе в готовности или отказе учителей, учащихся и их родителей принять рассматриваемую форму образования.

Изложение основного материала. Интегрированное обучение и воспитание детей с различными образовательными возможностями призвано нормализовать отношения в детском коллективе посредством обогащения социального опыта, как здоровые дети, так и детей с ограниченными возможностями. Интеграция проблемных детей в общеобразовательные учреждения – это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира.

Для успешной интеграции в образовательном процессе должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении.

В отличие от системы образования здоровых детей, историческое развитие системы обучения и воспитания людей с ограниченными возможностями всегда было тесно связано с их положением в обществе, с религией и культурой в различные эпохи. Люди с ограниченными физическими и умственными возможностями часто оставались в тени

общественной жизни. Степень отчуждения зависела от отношения к ним общества, которое в свою очередь находилось под влиянием социальной, экономической и политической ситуации в стране в рассматриваемый период.

Интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения – это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира.

В гуманистической интеграции цель образования состоит в том, чтобы сделать полноценным и достойным существование человека с ограниченными возможностями. Достижение этой цели невозможно без включения этого человека в социальные отношения, так и без поддержки его индивидуальности.

В силу сложившихся школе социальных традиций, дети с ограниченными возможностями оказываются в позиции маргиналов, а у нормально развивающихся детей нередко формируется, по отношению к ним, чувство собственного превосходства, неприязни и соответствующая им агрессивность.

Интегрированное обучение и воспитание детей с различными образовательными возможностями, как гуманная альтернатива традиционному разделению массовой и специальной педагогических систем, призвано нормализовать отношение в детском коллективе посредством обогащения социального опыта, как здоровых детей, так и детей с ограниченными возможностями и принести тем самым преимущества социальному нравственному и когнитивному развитию каждого ребенка.

Интегрированное обучение детей с отклонениями в развитии позволяет повысить уровень их социокультурной адаптации: сформировать положительное отношение к сверстникам, выработать навыки адекватного социального поведения, более полно реализовать потенциал развития и обучения. По отношению к обычным детям и подросткам интеграция будет способствовать их гуманистическому воспитанию (терпимости к физическим и психическим недостаткам одноклассников, чувству взаимопомощи и стремлению к одиночеству).

Л. Выготский, продолжая идеи Г. Трошина и В. Кащенко, придерживался того мнения, что не столько биологическая сторона дефекта вызывает наибольшие сложности у ребенка, сколько их социальные последствия. Система же изолированного обучения и воспитания усугубляет эти «социальные нарушения», препятствующие общению и тормозящие приобретения знаний, умений и навыков.

Л. Выготский указывал на необходимость такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он отмечал, что при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива таких же детей, создавая замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, фиксирует его внимание на недостатки, но не вводит его в настоящую жизнь.

Ученый считал, что такого ребенка следует интегрировать в жизнь и осуществлять компенсацию недостатка каким-либо иным путем. Причем компенсацию он понимал в социальном аспекте так как считал, что воспитатель в процессе работы с аномальным ребенком сталкивается не столько с биологическими фактами, сколько их последствиями.

Вклад Л. Выготского в развитие интеграционного подхода в педагогике связано с тем, что он, подвергнув резкой критике систему обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями, отличавшуюся изолированностью этих детей от сверстников, выдвинул тезис о необходимости создания такой системы, «которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогикой нормального детства».

Л. Выготский подчеркивает, что собственно ограниченные возможности ребенка не делают ребенка дефективным. Степень его дефективности или нормальности зависит от отношения в обществе и от исхода социальной компенсации. Рассуждая подобным образом, ученый формулирует цель воспитания: «Социальная полноценность есть конечная целевая точка воспитания».

Привести в действие возможности психики ребенка можно только правильно выстраивая его социальные, межличностные отношения с одноклассниками, учителями, родителями во всем их многообразии.

В настоящее время интеграция в общество детей с ограниченными возможностями является одной из острых и дискуссионных проблем. Наиболее широко обсуждается вопрос об интегрированном обучении детей с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата.

Включение ребенка в систему социальных отношений обусловлена рядом трудностей. Совершенно очевидно также, что интеграция особых детей в массовые образовательные учреждения не снимает проблемы коррекционной поддержки, без нее неординарные ученики вряд ли смогут учиться наравне со своими обычными одноклассниками и реализовать свое

право на образование. Ввиду нестандартности ситуации, интегрированный ребенок будет также нуждаться в услугах службы психологической поддержки и ей предстоит осуществлять контроль за успешностью его обучения, помогать ему справляться с эмоциональными трудностями. Следовательно, для успеха интеграции в образовательном пространстве страны, должна сложиться и функционировать четко организованная и хорошо отлаженная инфраструктура специализированной педагогической и психологической помощи особым детям, обучающимся в общеобразовательном учреждении.

Основной целью интегрированного образования является реализация прав детей с ограниченными возможностями и способностями их социальная адаптация и интеграция в общество, повышение роли семьи в воспитании и развитии своего ребенка.

Обучение детей с ЗПР, ОДА, проявлениями РДА в общеобразовательной школе среди своих сверстников психологически настраивает детей на нормальную жизненную позицию в отличие от нахождения таких детей в коррекционных школах-интернатах.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, для полной интеграции детей с ограниченными возможностями в общеобразовательную среду, можно сделать следующие выводы, а именно:

- Сформировать толерантное отношение к ребенку в семье, обществе с учетом его индивидуальных особенностей.

- Условием успешности социализации выступает полноценное общение ребенка с окружающими людьми.

- Интеграции должны предшествовать диагностико-терапевтические шаги.

- Педагогическое обеспечение успешности детей с ограниченными возможностями в условиях интеграции в здоровую среду, заключается во внимании со стороны окружающих к особенностям ребёнка.

- Преодоление трудностей адаптации детей с ограниченными возможностями на этапе интеграции в общеобразовательное учреждение должно осуществляться в единстве коррекционно-развивающего и общеобразовательного направления.

- Сформировать у ребенка навыков продуктивного взаимодействия в игровой и учебной деятельности.

- Педагогическая интеграция обогащает коммуникативный и нравственный опыт ребенка, одинаково важный как для здоровых детей, так и для детей с ограниченными возможностями.

Заблоцька Карина Геннадіївна
магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

СТРУКТУРА І СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Асистент вчителя є посередником у дитячому колективі між дитиною з особливими потребами та іншими дітьми та дорослими. Для створення комфортних умов робота асистента вчителя має базуватися на командній роботі всіх представників педагогічної громадськості.

Діяльність асистента вчителя закладу загальної середньої освіти начебто прописана в нормативно-правових документах, але щодо документації – затверджується керівником закладу.

Мета: висвітлити структуру та специфіку професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти

Виклад матеріалу. Професійна компетентність асистента вчителя інклюзивного навчального закладу – це інтегральна якість особистості, що передбачає наявність високого рівня володіння ним професійною майстерністю, зважаючи на специфічні освітні потреби дітей з ООП, вона являє собою систему теоретико-методологічних, нормативних положень, спеціально-наукових знань в інклюзивній освіті; організаційно-методичних, технологічних умінь, що об'єктивно необхідні асистенту вчителя для виконання посадово-функціональних обов'язків та відповідних морально-психологічних якостей.

Щодо ролі асистента вчителя у класі є багато тлумачень і вони не завжди є однозначними. Дослідниця Луценко І. переконана саме в наданні навчальної допомоги дітям, які потребують педагогічної підтримки.

Асистент вчителя зобов'язаний:

- допомагати дітям з особливими освітніми потребами у самостійному виконанні окреслених учителем завдань;
- спостерігати за дітьми під час перебування поза межами класу;
- моніторинг досягнень дітей;
- допомагати в організації кооперативного навчання;
- виробити наочні матеріали;
- сприяти уникненню конфліктних ситуацій.

Асистент учителя у класі має бути мобільним та гнучким у задоволенні особливих потреб усіх учнів.

Учитель разом з асистентом є активними учасниками команди психолого-педагогічного провду, виконуючи окремої ролі освітнього процесу, гармонійно вплітаючись один в одного. Складні завдання, які стоять перед асистентом вчителя закладу загальної середньої освіти вимагають не лише належної його підготовки, а й постійно підтримують та допомогу з боку вчителя.

Здорова робоча атмосфера вчителя та асистента вчителя передбачає вміння вести конструктивний діалог. Оскільки перебуваючи постійно поруч із особливою дитиною, помічник може краще пізнати її потенціал, але все-таки пальма першості належить вчителю під час уроку. Роботу слід починати з чіткого розуміння відповідальності сторін та їх постійного вільного обговорення. Ефективне спілкування також залежить від того, наскільки добре обидві сторони чують один одного та враховують отриману інформацію.

Щоб робота асистента на уроці була ефективною, він повинен володіти конфіденційною інформацією про розвиток дитини, близькі та далекі цілі, тобто уявляти перспективи виконання індивідуального навчального плану учня, вміти прогнозувати його успіхи та невдачі. Така кропітка робота помічника вчителя на уроці забезпечує абсолютну безпеку всіх учнів класу та сприяє організації освітнього середовища в класі.

Аналіз рекомендованих посадових інструкцій асистента вчителя закладу загальної середньої освіти дозволяє визначити ключові функції цієї посади. Зокрема, асистент вчителя повинен:

1. Надавати допомогу дітям з особливими освітніми потребами на уроках і на перервах.
2. Провести інструктаж з техніки безпеки з обладнанням та інструментами.
3. Через нерозуміння завдання тиражування інструкцій.
4. Допомогати учням в оформленні їх письмової роботи.
5. Допоможіть дітям організувати робоче місце.
6. Формувати організаторські вміння та навички.
7. Стежити за часом виконання завдань.
8. Спостерігайте за дитиною.
9. Взяти участь у засіданні колективу психолого-педагогічного супроводу.
10. Допоможіть вчителю створити комфортну безпечну атмосферу.
11. Сприяти налагодженню позитивної взаємодії з учнями, колегами та батьками.

12. Стимулювати та мотивувати учнів до праці.
13. Мотивувати учнів.
14. Дайте учням можливість до ситуації вільного вибору.
15. Знати особистість студентів та надавати їм індивідуальну допомогу / орієнтацію.

Звичайно, вчитель завжди несе повну відповідальність за виконання освітньої програми і зобов'язаний виконувати пов'язані з програмою професійні обов'язки. На уроці паралельно може викладати помічник вчителя, тобто показувати та коментувати слайди, організовувати навчальні бесіди. Але є функції, які не входять до компетенції помічника вчителя і він не повинен виконувати їх самостійно: діагностувати дітей з особливими освітніми потребами, давати рекомендації без дозволу вчителя чи оцінювати досягнення учнів.

Діяльність асистента вчителя дуже тісно пов'язана з батьками, оскільки батьки є важливою частиною колективу психолого-педагогічної підтримки. При роботі з батьками помічника вчителя важливо дотримуватися таких правил:

- 1) діти та їхні батьки не повинні відчувати себе підданими;
- 2) робота з батьками має бути постійною, цілеспрямованою та системною.

Основними завданнями асистента вчителя навчального закладу є адаптація та модифікація змісту та методів навчання до можливостей та потреб дитини з ООП та використання під час уроку системи корекційних засобів, спрямованих на освоєння навчального матеріалу.

Основними функціями асистента вчителя загальної середньої освіти є:

1. Організаційна.
2. Навчально-розвивальна.
3. Діагностична.

Розглянемо функції асистента вчителя закладу загальної середньої освіти.

Організаційна: допомагає організувати навчально-виховний процес на уроці; надає організаторську та керівну допомогу учням з особливими освітніми потребами; допомагає організувати робоче місце; роботи з формування саморегуляції та самоконтролю учня; взаємодіє із залученими спеціалістами; відповідає за розробку індивідуальної програми розвитку.

Виховно-розвивальна: здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, сприяє професійному

самовизначенню та соціальній адаптації учнів; покращує психоемоційний стан; стимулює розвиток соціальної активності дітей, залучає їх до художньо-творчої діяльності.

Діагностична: контролює розвиток дітей з особливими освітніми потребами, оцінює їх навчальні досягнення; бере участь у виконанні програми індивідуального розвитку, аналізує особистісний розвиток студента.

Специфіка професійної компетентності асистента вчителя включає діловодську допомогу в організації навчально-виховного процесу. На основі дослідження В. Сіненка ми визначаємо професійну компетентність асистента як інтеграцію професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що дозволяють виконувати свої професійні обов'язки на високому професійному рівні.

З огляду на це можна визначити такі складові професійної компетентності асистента вчителя закладу загальної середньої освіти:

1. Мотиваційний: бажання допомогти дітям з ООП соціалізуватися, задоволеність обраною професією, професійна спрямованість, наявність професійних мотивів та взірців.

2. Когнітивний: знання законів про Освіту та міжнародних документів про права людини й дитини; державних стандартів освіти; загальна обізнаність асистентів вчителів з питань особливостей роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби; інформація про сучасні освітні та корекційні технології.

3. Операційно-діяльнісний: здійснення індивідуального і диференційованого підходу; застосування адаптацій та модифікацій дидактичного та фізичного навантаження; володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; уміння підлаштовуватись під потреби всіх дітей класу; здійснення соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП; уміння працювати в команді та вести відповідну документацію; уміння вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; уміння проводити психолого-педагогічне вивчення дитини з ООП; уміння надавати індивідуальну допомогу під час уроку; уміння комунікувати з батьками; уміння вести документацію.

Висновки. Професійна компетентність асистента вчителя є складною інтегральною характеристикою особистості і може бути представлена такими складовими мотиваційним, когнітивним та операційно-діяльнісним.

Акишева Айслу Кенесовна

PhD, доцент Евразийского национального
университета имени Л. Н. Гумилёва,
Республика Казахстан

Жукенова Махабат Тулетаевна

магистрант, учитель начальных классов
Кокшетауского университета
имени Абая Мырзахметова,
Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В этом исследовании обсуждались функции основных принципов эффективного преподавания на основе занятий в классе. Всем признано, что регулирование и практика в классе для учителей являются основой эффективного обучения. Создание благоприятной классной среды и продвижение творчества на первый план также являются другими факторами, влияющими на обучение.

Ключевые слова: обучение, образование, эффективное обучение.

Актуальность. Эффективное обучение требует понимания характера обучения и особенностей, учащихся на разных этапах развития. Эти два элемента играют важную роль в регулировании преподавания. Обучение – это процесс планирования, реализации и оценки внешних событий, которые поддерживают и обеспечивают обучение, что является внутренним процессом и продуктом. Для того, чтобы образование имело место, обучение должно быть спланировано, реализовано и оценено для формирования обучения для определенных целей. Как человек, который организует и практикует преподавание, у учителя есть такие задачи, как выбор, организация, реализация внешних событий в соответствии с заданными им целями обучения и особенностями учебного процесса. Независимо от того, учатся ли они из учебников или учат учителя, отношения между информацией и событиями становятся постоянными и изучаются на уровне деконструкции мыслей. Содержание может создать значимое целое, если оно будет выбрано в соответствии с направленными действиями учащихся в отношении того, чему они будут учиться на предметах, которые были обработаны. Поэтому учителям полезно последовательно регулировать и деконструировать отношения между событиями.

Изложение основного материала. Чтобы быть эффективными при проведении презентации, объяснении и приведении примеров, учитель должен тщательно планировать и организовывать содержание и представлять его студентам в ясном и последовательном состоянии.

Учителя должны использовать устно-невербальные формы общения и предоставлять информацию небольшими шагами, начиная с того, что знают ученики. Следует избегать использования неопределенного, бессмысленного, сленгового языка, который предотвратит сосредоточение внимания на уроке и нарушит ход урока, запустит механизм воздействия и реагирования для эффективного обучения и перейти на верхнюю ступеньку после того, как каждую ступеньку преподадут и сделают постоянной.

Учителя должны балансировать между методами обучения, материалами, используемыми в учебных целях, собственными ценностями и деконструированными знаниями. Не всегда легко наладить классические отношения между учителем и учеником и провести эффективное обучение. Учителя не могут легко реализовать эту эффективность по-разному. С одной стороны, на них возлагаются многогранные обязанности, такие как устранение разногласий в чувствах, мыслях и поведении между учениками, случайно собравшимися в декрете, руководствуясь их профессиональной культурой и личностью, а с другой – руководством. Для выполнения этих обязанностей и эффективного обучения в классе необходимо приложить немало усилий.

Каждая страна ожидает, что система образования внесет свой вклад не только в студентов, но и в общество в целом, и поэтому всегда хочет держать систему образования под контролем.

Исследования показали, что в образовательных ситуациях в классе взаимодействие между учителем и учеником, гендерные различия, культура, социально-экономический статус, явления, влияющие на обучение, и все другие индивидуальные различия влияют на обучение. Такие ситуации, как готовность участвовать в учебных мероприятиях, освоение учебных материалов, уважение индивидуальных, социальных и академических качеств других друзей в классе, могут помочь улучшить ситуацию в обучении.

Чтобы создать благоприятную и здоровую среду обучения для учащихся, учителя должны быть хорошей моделью и уметь проецировать эти черты в класс, вести себя комфортно, быть дружелюбными, проявлять демократическую аффективность, вежливость, уважение, рассматривать учеников как личности и учитывать их личность, привлекать студентов к занятиям, активировать и быть хорошим проводником, они должны знать, что эффективное обучение является одним из основных принципов. Проявление этих качеств в классе также положительно скажется на взаимодействии учащихся друг с другом, поэтому будут предприняты шаги

в направлении демократической классовой среды, в которой происходит здоровое общение с преобладанием толерантности и уважения в классе.

Исследования показали, что учителя, принявшие подход к процессу управления в классе для создания эффективной учебной среды, более успешны, чем учителя, занимающие дисциплинирующие роли. Эффективный учитель вместо того, чтобы решать поведенческие проблемы, использует их для того, чтобы учащиеся активно участвовали в учебной деятельности и сотрудничали с другими друзьями. Подчеркивается концепцией учебной среды; при работе в классной комнате, как правило, ожидания учителей относительно поведения в классе; В частном порядке это возможность как можно больше привлекать студентов к занятиям и учебным мероприятиям.

Эффективные учителя знают о целях школы и заботятся об использовании времени. Они приходят на занятия вовремя и выходят вовремя, держат переходы короткими и учат своих учеников, как вписаться во время учебы и как сделать этот навык постоянным. Хорошее планирование и подготовка позволяют легко, без паники и паузы, без постоянного взгляда на его оценки. Выполнение практик своевременно и на месте не позволяет учащимся скучать или отвлекаться. Успешный учитель ясен и последователен в высказывании того, чего он ожидает от своих учеников. Он должен определить, какие прямые возможности обучения могут быть в нужное время в начале семестра. В ходе этого процесса учитель может давать студентам напоминания и советы в случае необходимости. Он должен уметь вмешиваться или разрабатывать соответствующие стратегии, не отвлекая и не отвлекая студентов. Он должен наблюдать за классом и принимать меры предосторожности без проблем. Он должен уметь обучать студентов навыкам посещать занятия, учиться делиться тем, чему они научились, участвовать в групповых занятиях, быть готовым учиться и планировать, и работать самостоятельно. Учителя должны помогать учащимся изучать контент, позволяя им работать над контентом; при этом они должны уделять больше внимания взаимодействию.

Одним из результатов многих исследований является то, что для эффективного обучения учитель укрепляет творчество в классе. Потому что ситуация с обучением постоянно меняется. Также довольно сложно предвидеть эти ситуации. Создавая творческую классную среду, учителя должны решать проблемы, с которыми сталкиваются студенты, и обеспечивать, чтобы учащиеся сталкивались с проблемами заранее. Поэтому поведение учителей в классе должно быть образцом для учащихся в этом отношении. Некоторые сегменты не очень заботятся о поведении

учителей в классе. В то время как в повседневной жизни и в школе поведение учителей, не заботящихся о творчестве, может создавать дилеммы (Берлак и Берлак, 1981, 107). Творчество студентов – это продукт их повседневной жизни, воспитания и мыслей. Чтобы учитель был эффективен в этом вопросе, ученикам необходимо создать среду, в которой они будут использовать свои сбережения. В этот момент необходимо обеспечить гибкость, сознательно развивать творчество (Стоун, 1997).

Чтобы вести творческую преподавательскую деятельность, можно заняться творческой драмой, вопросами и ответами, ролевыми играми, обучением через изобретение и так далее. Использование методов и методов может сработать.

Преподавание не является полным или деятельностью, которую можно описать контрольным списком. Преподавание – это специальность, которая занимается тем, как ведут себя и развиваются учителя и ученики в школе и классе, их отношениями с другими людьми. Эта область ориентирована на человека в целом и на то, как ему лучше учиться. При реализации вышеупомянутых принципов необходимо учитывать такие факты, как культурная ситуация, воспитание учителей, интенсивность программ. Все эти принципы должны решаться взаимосвязано. Все эти принципы не являются незаменимыми точными принципами, некоторые из них могут не применяться в соответствии с условиями и компетенциями учителя. В этом смысле то, что ожидалось от учителей для эффективного обучения, еще больше возросло. Учителя, с одной стороны, передают знания и демонстрируют навыки, а с другой – выполняют задачу установления связей между накоплениями учащихся и новыми предметами и направляют их на реализацию изученного. Они также позволяют им приобретать социальные и аналитические навыки за счет передачи знаний. При этом они описывают соответствующие учебные цели и ситуации для своих учеников, организуют группы и обрабатывают контент. Они оценивают человека в целом и организуют преподавательскую деятельность в соответствии с их многогранной ситуацией развития.

Выводы. Также необходимо, чтобы учителя знали, как по-разному подходить к учебной деятельности. Как учитель, определение и изложение ключевых слов нашей программы, участие в мероприятиях, отвечающих требованиям индивидуального развития при планировании обучения, оценка достижений как формально, так и неформально, прислушивание к критике программы и просмотр поддерживающих публикаций также повышают эффективность. Учителя должны учитывать, что преподавание – это продолжающийся процесс, активный процесс, а не стационарный.

Учитель должен напомнить ученикам, что их обучение – это ответственность. Чтобы определить, чему учиться, необходимо, чтобы учителя начинали с того, что знают их ученики.

Акишева Айслу Кенесовна

PhD, доцент Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилёва,
Республика Казахстан

Иманбекова Ильмира Жасулановна,

магистрант, учитель начальных классов
Кокшетауского университета
имени Абая Мырзахметова,
Республика Казахстан

ОБНОВЛЕННАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА КАК ОСНОВА ГЛОБАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В целом к глобализации относятся явления популяризации и развития экономических, социальных и политических отношений между странами, повышения мобильности капитала, декодирования поляризации, основанной на идеологических различиях, лучшего признания различных социальных культур, убеждений и ожиданий, деконструкции отношений между странами. Образование в глобализации – это процесс, позволяющий постоянно учиться, знать знания, быть знающим, вырабатывать знания, жить со знанием.

Ключевые слова: Глобализация, образование в сфере глобализации, система образования.

Актуальность. В настоящее время сближение стран в экономической, социальной и технологической сферах укрепило сотрудничество между ними и декриминализовало необходимость совместных действий. Необходимость действовать совместно со странами мира и действовать в соответствии с мировыми тенденциями возникла в результате процесса глобализации. Глобализация, этимологически «охватывающий весь мир», сегодня используется в социально-экономическом, политическом и культурном отношении для открытия мира и интеграции с миром (Озтюрк, 1998:29).

По словам Робитайла, Лафлера и Арчера, образование 21 века – это образование, которое предлагает все стратегические основы, направленные на формирование пригодного для жизни будущего и нацелено на примирение. образование века – это образование, направленное на борьбу с фатализмом и апатией. Считается, что в образовании века каждый человек будет выполнять свои обязанности индивидуально или коллективно.

Условием для завтрашнего обучения считается предоставление молодым поколениям возможности действовать по фактам, осознавать и сохранять семена перемен. Потому что будущие педагоги должны быть на уровне руководства некоторыми из первых поколений в промышленном сообществе в качественных и количественных изменениях. Педагоги должны уметь добиться реального изменения отношений со своим окружением и людьми аналогичной структуры (Род., 2002:89).

Изложение основного материала. В процессе глобализации и ЕС на первый план выходит концепция мобильности в образовании под влиянием экономических, политических, культурных факторов и новых технологий. Необходимо развивать национальные и международные исследования как в декрете внутренней мобильности, так и во внешней мобильности. На уровне высшего образования, особенно в рамках подготовки ученых, большинство высших учебных заведений в разные страны

Кандидаты в ученые были отправлены, и в этих рамках есть подвижка. Отправка студентов за границу с целью обучения преподавателей велась Министерством образования в соответствии с Законом № 1416 до 1987 года. В 1987 году № 2547 № 33. В связи с изменениями в статье вузы также должны были отправлять элементы за границу. С 1987 по конец 2004 года общее число научных работников, отправленных в 29 различных стран за границу для получения последипломного образования, составило 3745 человек. Около 50% студентов, высланных за границу, были отправлены в США, 40% – в Великобританию, а остальные 10% – в 27 стран (МЧС, 2006:56). Еще одно учреждение, отправляющее студентов за границу для образовательных целей, – это МЧС. Согласно статистике МЧС Турции за март 2006 года, за рубежом 20372 студента с частными стипендиями и 326 студентов с официальными стипендиями проходят аспирантуру и стажировку в 69 разных странах или в специально управляемых регионах страны. Кроме того, ученые считают эту мобильность в рамках научных работ (М., 2006:56).

Новым ключевым термином культуры перемен является глобализация. Несмотря на всю противоположную риторику, глобализация с ее силой и влиянием, трансформирующим мир, является универсальным явлением. Задача обществ – воспринимать это явление не как угрозу, а как мир новых возможностей и возможностей и предпринимать соответствующие меры. Понимание изменений в этом смысле означает реорганизацию социальной структуры в соответствии с требованиями глобализации. Свободная рыночная экономика, конкуренция, предпринимательство, права человека, демократия являются основными требованиями и ожиданиями глобализации. Все это является причиной нового общества,

ориентированного на человека. С глобализацией знания, воспитание людей, использующих знания, и стремление идти в ногу с информационными технологиями, которые каждый день обновляются, стали необходимостью для обществ. Это требование также устанавливает новые задачи для государств. В основе этих задач лежит присутствие государства как в регулирующем, так и в пользовательском состоянии (Джейхан и Чаглаян, 1997:55). Два из того, что общество является информационным обществом, – это причина: первая причина заключается в том, что появление инноваций связано не со случайностью или личными усилиями, а с интуицией или гениальностью, а с систематическими исследованиями и разработками, вторая причина заключается в том, что, учитывая долю занятых в национальном доходе и занятости, большинство из них постепенно переходит в информационный сектор (Чирназ, 1997:215).

Формирование глобализации способствовало экономическому развитию и развитию образования. Как отметили в Специальной специализированной комиссии по глобализации ДПТ (2000), процесс глобализации повышает важность профессионального и технического образования. Поэтому, с одной стороны, необходимо обеспечить соответствие существующих профессий глобализации, с другой – обеспечить профессиональную подготовку в соответствии с возникающими требованиями. При формировании человеческого потенциала необходимо провести работу по популяризации профессионально-технического образования. Стремясь к глобализации, следует уделять приоритетное внимание воспитанию квалифицированных рабочих мест.

Образование в глобализации – это процесс, позволяющий постоянно учиться, знать знания, быть знающим, вырабатывать знания, жить со знанием. Поэтому мы, как нация, должны повысить осведомленность всех наших граждан об особенностях глобализации.

Новые информационно-коммуникационные технологии занимают важное место в глобализации. Поэтому учителями должны быть люди, которые используют знания и коммуникационные технологии, делают их полезными. Школы должны внести изменения в свои образовательные программы с точки зрения глобализации. В связи с этим в более школьный период должны воспитываться студенты, мыслящие глобально. Необходимо приложить усилия для воспитания молодежи, которая берет на себя ответственность в глобальном масштабе и может формировать отношения. Обмен студентами в университетах между странами, участвующими в глобальном процессе деконструкции его нужно сделать очень распространенным. Целями деятельности Турции в сфере глобализации на

пути к становлению члена Европейского сообщества должны быть:

- (1) Следует уделять особое внимание преподаванию и распространению языков стран-членов.
- (2) Необходимо поддерживать мобильность учащихся и преподавателей, способствуя взаимному признанию дипломов и сроков обучения.
- (3) Необходимо развивать сотрудничество между учебными заведениями. Деконструировать сотрудничество между образовательными учреждениями.
- (4) Необходимо улучшить обмен знаниями и опытом по общим вопросам, связанным с системами образования государств-членов.
- (5) Он должен способствовать развитию студенческого обмена. Путем внесения существенных изменений в программы высших учебных заведений, осуществляющих подготовку учителей, необходимо позаботиться о том, чтобы они были вооружены знаниями, навыками и ценностями, способными осуществлять обучение социально слабых студентов разных культур, мирно разрешать существующие конфликты, уважать личности и культуру друг друга и помогать им быть гражданами, несущими социальную ответственность.

Выводы. Глобализация открыла эпоху в нашем образовании, предоставив нам Интернет. Поэтому мы должны считать использование компьютеров и использование Интернета в правильном направлении столь же важным, как и базовое образование, и действовать на пути к тому, чтобы стать информационным обществом.

Кобильченко Вадим Володимирович

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Омельченко Ірина Миколаївна

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В УМОВАХ ДЕПРИВАЦІЇ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

Актуальність. Ще донедавна в теоретичних і емпіричних дослідженнях в царині спеціальної психології пріоритет надавався вивченню особливостей психіки дітей та підлітків, а цілісний розвиток, становлення й формування особистості на різних вікових етапах, переважно, залишались без уваги.

Це, почасти, було зумовлено тим, що дитина розглядалась спеціальною психологією на той час з позицій медичної парадигми, позаяк ще донедавна в науковому тезаурусі активно послуговувались такими термінами, як «аномалія розвитку», «аномальні (дефективні) діти». Як зазначає І. Шаповал [5], термін «аномальна дитина» з'явився наприкінці 1930-х рр. минулого століття, а на початку ХХ століття діти з недоліками в розвитку вважалися «ненормальними» (А. Біне, Г. Трошин, Г. Росолімо) або «дефективними» (В. Кащенко, Л. Виготський та ін.).

Усі визначення поняття, що охоплювало типи порушеного розвитку, починаючи з визначення, сформульованого А. Біне, містили в собі вказівку на наявність психічних й (або) фізичних недоліків і необхідність створення спеціальних умов навчання.

На сьогодні, у зв'язку із переходом освіти від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної парадигми, яка орієнтована насамперед на індивідуальні тенденції розвитку дитини, у світовій науці спостерігаються активні пошуки більш гуманної термінології стосовно дітей, що мають недоліки у розвитку.

Метою тез є виокремлення теоретичних розвідок проблеми розвитку депривованої особистості дитини.

Виклад основного матеріалу. В Україні наразі досить поширеними стали терміни, які зустрічаються як у мас-медіа, так і в науково-методичній літературі, а саме: «особливі діти», «діти з особливими потребами», «діти із особливими навчальними (освітніми) потребами» тощо.

Дана термінологія натепер активно використовується в освіті, проте для спеціальної психології (від грец. *specialis* – особливий, своєрідний) найбільш близьким терміном є саме «особливі діти».

Водночас, на думку В. Лубовського, Т. Розанової, Л. Солнцевої та інших авторів [4], «діти з особливими потребами» або «діти з особливими освітніми потребами» є неточним терміном, оскільки охоплює як дітей з недоліками розвитку, так і дітей, які володіють видатними здібностями, тобто обдарованих. Ця позиція дійсно має сенс, оскільки категорія «дітей з особливими потребами» є занадто широкою і охоплює не лише дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Ми певним чином поділяємо дану позицію, оскільки вважаємо, що цей термін дійсно є контраверсійним і дискусійним, оскільки ми й досі не зустрічали в наукових джерелах класифікацій «особливих потреб».

Натомість відомо, що розвиток дітей з певними порушеннями (зору, слуху, опоро-рухового апарату і т.д.) відбувається за тими ж загальними закономірностями, що і в нормі, і в основі його лежать одні й ті самі людські потреби.

Значущими для розвитку спеціальної психології є досягнення психологічної науки останніх років, обумовлені усе зростаючим впливом гуманістичної парадигми на уявлення про предмет і методологію психологічних досліджень. Якщо природничо-наукова парадигма пропонує знаходити засоби виключення суб'єкта пізнання зі структури самого одержуваного знання (вимога об'єктивності), то гуманістична парадигма орієнтує на розуміння й розвиток самої особистості, її активності.

Потреби особистості – це джерело особистісної активності, тому що саме потреби людини є тією спонукальною причиною для діянь певним чином, яка змушує людину рухатися в потрібному напрямку.

Отже, прояв активності людини, а відповідно, – її життєдіяльність і цілеспрямована діяльність, безпосередньо залежать від наявності певних потреб, які вимагають задоволення.

Як зазначає С. Максименко [3], основний (і єдиний!) спосіб буття особистості – розвиток, який відображає сутнісну потребу людини як універсальної істоти – «постійно виходити за власні межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності». Особистість являє собою утворення, яке просто не існує поза розвитком. Біосоціальна єдність, якою є організм людини, вважає С. Максименко, не детермінує розвиток особистості, а навпаки – сама детермінується цим розвитком, змінюється, варіює, в тому числі, змінюючи і «соціальну спадковість». Процес обумовлення полягає в іншому: одні біосоціальні тенденції (генотип, потреба) зустрічаються з іншими такими ж біосоціальними тенденціями (природний і соціальний світ) і, опосередковуючись одне одним, визначають розвиток цієї цілісності, якою є особистість людини.

Останнім часом у психології, зокрема і в спеціальній, зростає науковий інтерес до такого феномена, як «депривація». Депривація (від лат. *deprivatio* – втрата, позбавлення) – психічний стан, коли людина не має змоги задовольняти свої основні (життєві) потреби достатньою мірою впродовж тривалого часу. Це призводить до різних психологічних відхилень у поведінці та діяльності. У різних обставинах депривованими можуть виявитися різні потреби.

У зв'язку із цим термін «депривація» традиційно розглядається як родове поняття, що поєднує цілий клас психічних станів особистості, які виникають в результаті тривалого її обмеження або позбавлення джерел задоволення тієї або іншої потреби і є тим чинником, який обтяжує процеси соціалізації/індивідуалізації людини.

У цілому «депривація» – поняття багатогранне і багаторівневе. У спробах його трактування на даний момент єдності між науковцями не спостерігається.

Однак, на нашу думку, відповідно до детермінант, які її породжують, можна чітко виокремити біогенну, соціогенну та психогенну депривацію.

Ми вважаємо, що за наявності певних порушень органічної природи завжди існує провідна й супутні їй види депривації. Відповідно, кожне порушення в своїй основі зумовлює певну провідну депривацію [1].

Таким чином, при порушеннях зору виникає зорова депривація, при порушеннях слуху – слухова, при порушеннях інтелектуального розвитку (розумовій відсталості) – психічна, при порушеннях когнітивного розвитку (затримці психічного розвитку) – когнітивна, при порушеннях мовлення – мовленнєва (комунікативна), при порушеннях опорно-рухового апарату – рухова, при розладах аутистичного спектру – депривація ідентичності (соціальна).

Хочемо зазначити, що будь-яка тривала депривація в житті дитини в цілому затримує її психосоціальний розвиток. Зокрема, нестача сенсорних (при порушеннях зору і слуху) чи соціальних (при аутизмі) стимулів у процесі розвитку дитини призводить також до уповільнення й перекручування розвитку дитини.

Неправильне виховання, соціальна та емоційна депривація ведуть до формування ненормативних властивостей характеру дитини з тими чи іншими порушеннями в розвитку – соціально засуджуваних способів задоволення потреб. Зокрема, жорстокість – це нездатність до емпатії, яка може бути способом задоволення потреби у самоствердженні за рахунок приниження іншої дитини; жадібність – це ненаситне прагнення до присвоєння предметів, як редукація потреби в освоєнні світу; облудність – це тенденція до створення образу ідеального Я – потреби бути особистістю.

Зазначимо також, що психологічні (особистісні) деформації, до яких призводить депривація, за своєю глибиною й наслідками нічим не поступаються, а, часом, і перевершують ті фізіологічні аномалії, які є прямим наслідком хвороби або травми.

Проте, як зазначає С. Мадді [2, с. 87–101], чим більш депривовані життєві потреби, тим більшою буде тенденція особистості щодо їхнього задоволення. Стан депривованості, на його думку, характеризується високою психологічною напругою, і, відповідно, в особистості виникає ціль, спрямована на редукацію цієї напруги.

Вирішальне значення тут мають виразність і співвіднесеність двох основних груп факторів: 1) рівень стійкості конкретної особистості, її

деприваційний досвід, здатність протистояти впливу ситуації, тобто ступінь її психологічного «загартування»; 2) ступінь твердості, модифікаційної потужності й міра мультиаспектності деприваційного впливу.

Висновки. Таким чином, особистість – це не пасивна, реактивна істота, яка підпадає під зовнішній вплив, а суб'єкт взаємодії з соціумом, активний «будівник» власної особистості. Позитивна спрямованість на себе, пізнання себе, свого власного «Я», своїх сил та можливостей є важливою невід'ємною складовою розвитку особистості, хоча не менш значущою складовою є її спрямованість на інших людей, оскільки вона вимагає від них визнання й прийняття власного «Я», виявляє у взаємодії з ними не тільки своє внутрішнє «Я», а й перевіряє власні особистісні ресурси та інструментальні можливості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224.
2. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения. Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: КММ, 2006. 240 с.
4. Специальная психология: учеб. пособие для студ. Высш. пед. Учеб. Заведений (В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др.); Под ред. В.И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 464 с.
5. Шаповал И.А. Специальная психология: учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005. 224 с.

Кочергіна Оксана Олександрівна

вчитель української мови та літератури
Добропільського НВК «Спеціалізована школа
I-III ступенів № 4 з поглибленим вивченням
окремих предметів – ДНЗ»

РОЗВИТОК КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність. Широке застосування інноваційних технологій в освіті, заснованих на комп'ютерній підтримці, відкриває перспективи гуманізації навчального процесу. Завдяки цьому здійснюється розширення та поглиблення теоретичної бази знань, надання результатам навчання практичної значущості, інтеграція навчальних предметів, диференціація освітньої діяльності відповідно до запитів, потреб учнів. Зазначене впливає на інтенсифікацію освітнього процесу, активізацію навчальної діяльності, посилення комунікації, збільшення значення самостійності та пошукової роботи у навчанні. Це визначає творчий потенціал учнів із урахуванням їх уподобань, специфіки освітнього процесу [3, с. 78].

Комп'ютерні технології визначаються як освітні, основані на використанні комп'ютера, програмного забезпечення, та вирішують такі дидактичні завдання, вирішення яких без використання комп'ютера недостатнє.

Залежно від цього комп'ютерні технології дозволяють якісно вивчати навчальні дисципліни. У такий спосіб інформація пропонується в зручній формі – екранними картинками, динамічними зображеннями та ін.

Місце комп'ютера в освітньому процесі в цілому визначається комп'ютерною програмою. Значна частина з останніх має призначення – закріплювати знання. Такі програми доцільно використовувати після засвоєння певного теоретичного матеріалу в рамках традиційної системи навчання.

Мета – розкрити специфіку розвитку комунікацію учнів з інтелектуальними порушеннями шляхом застосування інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерні програми є складовою інноваційних технологій навчання. Основна ідея такого роду технологій полягає в тому, щоб «компенсувати» за рахунок комп'ютера порушення розвитку дитини, і таким чином полегшити або відкрити йому можливість інтеграції в суспільство і доступ до освіти [4, с. 67].

Попередні спроби проводити навчання за допомогою комп'ютерних програм, що здійснювалися ще на початку і середині 80-х років, закінчилися невдачею. Адже недосконалість програмних засобів не висувала дійсну перевагу комп'ютерних технологій перед традиційними формами освітнього процесу. Іншою важливою причиною було те, що комп'ютер не був доступним засобом навчання. Ні вчителі, ні учні не були готові сприйняти комп'ютер як регулярний навчальний засіб.

На даний момент ситуація змінюється, сучасні персональні комп'ютери і програми дозволяють не тільки організувати прості тести, але і моделювати навчальні ситуації, за допомогою анімації, звуку, фотографічної точності.

У освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти є актуальним питання щодо впровадження інноваційних технологій для учнів молодшого шкільного віку. Дефектологу, який використовує в роботі інноваційні засоби, необхідно забезпечити вирішення двох основних завдань: 1) формування у дітей уміння користуватися комп'ютером; 2) застосовувати інноваційні технології для корекції порушень дітей [1, с. 54].

Крім того використання комп'ютера передбачає поетапне оволодіння комп'ютерною технікою всім педагогічним колективом освітнього закладу. Відомо, що ефект застосування інноваційних технологій залежить у більшій

мірі від професійної компетенції вчителя. Адже вміння педагога застосовувати нові можливості, включати інноваційні технології в систему навчання індивіда сприятиме формуванню позитивної мотивації до навчання, психологічному комфорту, більшій свободі вибору форм і засобів діяльності у освітньому закладі [2, с. 159].

Скептики вважають, що учням з інтелектуальними порушеннями, комп'ютер знати не обов'язково, і взагалі вони не зможуть її опанувати. У той же час досвід роботи окремих спеціальних закладів загального середньої освіти переконує, що такі твердження є помилковими. Розвинути в учнів з інтелектуальними порушеннями навички користувача нескладно. Однак краще це робити не ізольовано, а в процесі змістовної навчально-пізнавальної діяльності, залучає дітей спочатку своєю яскравістю і незвичністю, а далі – змістом і результатом. Новий комп'ютерний засіб доцільно вводити в процес навчання дитини, як засіб вирішення конкретного завдання, щоб для неї комп'ютер відразу ж став інструментом діяльності (а не об'єктом вивчення) [2, с. 158].

Основна форма роботи вчителя у освітньому закладі – урок. Урок із використанням комп'ютера, можна назвати уроком з комп'ютерною підтримкою. Зазначена форма уроку має специфічні цілі, форми і методику організації.

Перш за все, добираючись до уроку комп'ютерні засоби навчання, вчитель повинен враховувати, що вони повинні відповідати певним вимогам. Перша вимога у тому, що інноваційні засоби мають викликати інтерес і позитивні емоції в учнів; активізувати їх пізнавальну та інтелектуальну діяльність учнів. За другою вимогою інноваційні засоби мають викликати в учнів бажання навчитися самостійно; відповідати вимогам; розвивати творчі задатки; носити навчально-контролюючий характер.

Застосування комп'ютера в навчально-виховному процесі – хороша можливість активізувати пізнавальні інтереси учнів при вивченні і закріплення нового матеріалу, підвищити мотивацію навчальної діяльності, організувати самостійну роботу учнів, уміння здобувати нові знання під час спілкування з учителем і протягом взаємодії з комп'ютером.

Розглянемо деякі фактори, які найбільше впливають на побудову уроку: методична мета уроку і тип уроку, який нею визначається (пояснення нового матеріалу, закріплення, узагальнення матеріалу, проміжний контроль тощо); кількість учнів і комп'ютерів в навчальному середовищі; гігієнічні вимоги до роботи учнів за комп'ютером; рівень підготовки класу; готовність учнів до нового виду навчальної діяльності

(від того, наскільки учні добре володіють прийомами роботи з комп'ютерними програмами залежить темп і успіх уроку).

Можливості використання комп'ютера дозволяють подавати новий матеріал наочно, у формі гри. Виконання тренувальних вправ на комп'ютері не є важким або нудним заняттям, «граючи», дитина отримує знання. До того ж комп'ютер – нетрадиційний спосіб контролю знань учнів.

Рівень розвитку сучасної техніки дозволяє будь-якому вчителю після незначної підготовки ефективно використовувати мультимедійні технології для вирішення навчально-методичних завдань. У даний час в Україні, незважаючи на позитивні фактори використання комп'ютера у вивченні навчальних предметів, на жаль, інноваційні засоби використовуються рідко, безсистемно і переважно з метою контролю, не беручи до уваги інших етапів освіти.

Корекційно-розвиваюча сутність застосування інноваційних технологій полягає в перспективній індивідуалізації корекційного навчання в умовах освітнього середовища. У такому випадку кожна дитина має досягти адекватного їй темпу і способу засвоєння знань, можливості самостійної діяльності. Робота з комп'ютером має будуватися відповідно до можливостей учня з інтелектуальними порушеннями, із урахуванням завдань корекційного навчання. Комп'ютер повинен стати природним елементом всього курсу навчання за окремою змістовної області і бути органічно пов'язаний з ним за змістом і цілям [5, с. 116].

Зрозуміло, що та чи інша інноваційна технологія потрібна, якщо вона дозволяє отримати такі результати навчання, які не можна отримати без її використання. Наприклад, якщо програма дозволяє швидко виробити технічний навик побудови симетричних фігур на площині – така програма потрібна. Тому що без комп'ютера робота буде перевантажена масою додаткових рутинних побудов і найпростіших дій, а через велику кількість додаткових дій важко сформулювати і проконтролювати потрібне вміння. Однак пізніше набуті вміння потрібно закріпити реальними побудовами, інакше справжні навички не зможуть розвинути.

Характерна особливість учнів з порушеннями інтелектуального розвитку – бідність уявлень, дітям дуже важко перенести нові знання в новій ситуації, оскільки вони користуються схемою раніше засвоєних знань. Комп'ютерні технології надають значні можливості щодо моделювання ситуацій; пропонують допомогу, висуваючи навчальний матеріал з ілюстраціями, графіками, звуком, значно збагачуючи досвід учнів. Загальний недорозвиток мови, некритичність мислення, слабкість самоконтролю,

невпевненість в своїх діях призводить до частих звернень до вчителя за допомогою [5, с. 115].

Висновки. Таким чином, використання інноваційних технологій значно змінює освітній процес. Відповідно до цього одночасно відбувається взаємодія дидактичного трикутника – учень – комп'ютер – педагог. Застосування спеціально розроблених і адаптованих програм та ігор є засобом розвитку особистісної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями, мотивації у навчанні. Також необхідна спеціальна підготовка педагогів до використання інноваційних технологій у системі спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дрібниця В. О. Використання комп'ютера на уроках математики. *Математика*. 2005. № 14. С. 54–55.
2. Задорожній М. І. Інформаційні технології навчання в загально освітній школі. *Комп'ютерне моделювання та інформаційні технології в освітній діяльності: Збірник наукових праць*. Кривий Ріг : Видавничий відділ КДПУ, 1999. С.158–168.
3. Косенко Ю. М., Боряк О. В., Король О. М. Застосування компютерних дидактичних ігор у навчанні історії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного класу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77. № 3. С. 76–89.
4. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2008. 204 с.
5. Фіцик І. О. Теоретичні аспекти розвитку пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2017. № 12. С. 117–124.

Марущенко Катерина Сергіївна

вихователь Охтирського дошкільного
навчального закладу (ясла-садок) «Сонечко»

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність. На даний момент незалежно від галузі фахового застосування неможливо не брати участь у формуванні екологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку. Проблема формування екологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку досить змістовно досліджується в психолого-педагогічній науці. Особливу значимість для досліджуваної проблеми представляють роботи Л. Виготського, П. Гальперіна, А. Запорожця, Л. Ітельсона, А. Леонт'єва, С. Ніколаєва та інших, в яких розкривається механізм формування уявлень в рамках вивчення процесів інтеріоризації зовнішньої діяльності у внутрішню. Особливий інтерес представляють ідеї А. Запорожця та Л. Виготського про особливості розвитку узагальнень у дошкільнят, а саме про освіту у дітей різних видів до понятійних узагальнень.

Формування екологічних уявлень – це пізнання всього живого в навколишньому світі, формування усвідомленого ставлення, придбання навички дбайливого поводження з об'єктами живої природи та найефективніше засвоюється при наявності задоволення, зацікавленості, не нав'язливості і в відсутності директив.

Однією з найважливіших складових дошкільної освіти є формування екологічних уявлень дітей старшого дошкільного віку. Дошкільний період життя дитини – один із важливих етапів розвитку особистості. У дошкільному віці дитина долучається до світу загальнолюдських цінностей. У дошкільнят встановлюються перші відносини зі світом предметів, з природою, зі світом оточуючих їх людей, формується уявлення про власне «Я».

Мета роботи – проаналізувати формування екологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку в психолого-педагогічній літературі

Виклад основного матеріалу. Самосвідомість дитини старшого дошкільного віку, коли вона починає виділяти себе з предметного світу, розвивається через розуміння свого місця в колі близьких і знайомих людей. Розвиток розуміння свого власного місця повинен супроводжуватися розумінням та прийняттям цінності навколишнього предметно-природного світу. Закладаючи в цьому віці основи взаємодії з елементами навколишнього світу, природою, дорослий дає дитині розуміння загальної цінності: себе в природі і природи в собі.

У зв'язку з цим екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку набуває найважливіше значення, оскільки саме в цьому віці закладаються основи екологічної культури особистості, що є невід'ємною частиною духовної культури людини. Саме тому формування екологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку у ЗДО вважається пріоритетним, в якому оцінюється кожна дія педагога, кожен змістовний матеріал з точки зору того, чи відповідає він вимогам екологічної освіти.

З усього цього основною метою формування екологічних уявлень є формування екологічної культури як комбінації екологічної свідомості, екологічних почуттів, екологічних дій через виховання в любові до природи, розуміння процесів, які відбуваються та їх взаємозв'язку.

Екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку – це перш за все необхідність використання екологічного підходу для залучення дітей до природи. При такому підході освітній процес заснований на основних уявленнях про екологію, а також на прийнятих концепціях. Екологічне середовище ЗДО складається, перш за все, з окремих тварин і рослин, які постійно живуть в установі і за якими доглядають дорослі і діти. У той же час

вихователям та іншим працівникам ЗДО дуже важливо знати екологічні властивості кожного природного об'єкта – його потреби в певних факторах навколишнього середовища, умови, в яких він відчуває себе добре і процвітає.

В процесі екологічного виховання можуть проводитися наступні заходи:

- сюжетно-рольові ігри, що відображають різні природні явища або творчу природну діяльність дорослих;

- практична діяльність по створенню або підтримці умов для живих об'єктів в зеленій зоні дитячого садка (робота на природі), а також діяльність по відновленню об'єктів (ремонт іграшок, книг);

- дитяча творчість, заснована на враженнях від природи або діяльності людей на природі;

- спілкування з природою, зіткнення з об'єктами флори і фауни – складна діяльність, що включає спостереження, оціночні судження, захоплення, дії по догляду, приручення і дресирування (у випадку з тваринами);

- експериментування: практична пізнавальна діяльність з природними об'єктами, супроводжувана спостереженнями, висловлюваннями. Експерименти з живими об'єктами – це тільки позитивна діяльність, якщо дослідницькі дії проводяться з урахуванням потреб живої істоти і не є руйнівними;

- мовна діяльність (питання, участь в бесіді, діалог); обмін інформацією, враженнями, роз'яснення уявлень про природу за допомогою слів;

- спостереження (самостійна пізнавальна діяльність), що дає інформацію про характер і діяльність людей на природі;

- перегляд книг, телешоу природничо-наукового змісту, діяльність, яка допомагає отримати нові ідеї та прояснити існуючі уявлення про природу.

Важливим аспектом формування екологічних уявлень є розвиток людського почуття, ефективного ставлення до навколишнього світу і розвиток бажання отримувати задоволення від роботи і допомоги іншим.

Самостійні дії і вчинки дітей – це вже критерій екологічної культури. Саме тому діти старшого дошкільного віку дуже цікавляться природою. Немає жодного об'єкта або явища, до якого вони були б байдужі. Завдання педагога – розвивати і направляти цей інтерес, вчити дітей поблизу спостерігати явища природи, виховувати в них активну любов до них, піклуватися про рослини і тварин.

Форми організації дітей, методи і прийоми залучення їх до природи дуже різні. Вибір буде залежати від навчальних і освітніх завдань, програмного матеріалу і віку дітей, а також місцевих умов і навколишнього середовища. Правильні уявлення про природу, зафіксовані в дитинстві, складають міцну основу для більшого сприйняття природи, пропаганди любові і турботи про природу.

Дітям старшого дошкільного віку важливо мати уявлення, що всі об'єкти живої природи потребують дбайливого ставлення, не дивлячись на небезпеку для людини; кожен живий об'єкт живої природи входить в ланцюжок взаємозв'язків і його знищення призведе до негативних непередбачуваних екологічних наслідків. Для підвищення ефективності формування екологічних уявлень у дітей старшого дошкільного віку, розумно використовувати різні форми і методи: спостереження, екскурсії, «уроки доброти», конкурси, «трудовий десант», колекціонування, обговорення і програвання різних екологічних ситуацій, ігри, свята, розваги, інсценівки, «уроки мислення».

Систематичне навчання на заняттях є важливим засобом для освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Екологічні уявлення у дошкільнят тільки починають закладатися, вони допомагають з легкістю орієнтуватися в навколишньому світі і адекватно сприймати дійсність, закладають принципово нове усвідомлене ставлення до навколишньої природи.

Висновки. Формування психолого-педагогічних умов екологічного середовища в ЗДО – це, перш за все наявність об'єктів живої природи, що відповідають безпеки для здоров'я і життя, які можуть перебувати під наглядом і доглядом педагогів і дітей постійно. Об'єкти живої природи розуміються нами, як «предметне» середовище в житті дошкільника, педагогом головна увага у формуванні екологічних уявлень приділяється особистості дитини. Формування екологічних уявлень розглядається як тривалий і багатогранний процес. Формування екологічних уявлень у сучасних дошкільнят набуває найважливішого значення, стає першочерговим завданням і є невід'ємною частиною гуманізму, сучасної духовної культури особистості дитини.

Михайличенко Ірина Володимирівна

методист I категорії навчально-наукового
інституту педагогіки і психології,
аспірант кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА (ДОСВІД Л. КІРДІЩЕВОЇ)

Актуальність. Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога, як особливий вид творчої діяльності. До цього питання зверталася у своїй науково-методичній діяльності Л. Кірдіщева, яка протягом 2004 – 2017 рр. Займала у КЗ СОР

«Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка» (сучасна назва) активну громадсько-просвітницьку позицію на посаді директора.

До однієї з педагогічних нарад (серпень 2015 р.) Л. Кірдіщева представила промову щодо виконання завдань педагогічним колективом начального закладу щодо реалізації науково-методичної проблеми на 2011 – 2016 р.р. «Сучасне освітнє середовище – основа формування компетентного фахівця інноваційної педагогічної культури», її п'ятого етапу «Підготовка майбутнього педагога до здійснення інноваційної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища». Вважаємо за потрібне представити основні положення цієї доповіді, актуальність якої не втрачає своєї ваги в XXI столітті.

На основі доповіді Л. Кірдіщевої окреслюємо, що інноваційна діяльність, будучи складним і багатогранним явищем, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий стан. Крім того, інновації – це систематичні дії щодо створення, розробки та використання нових інструментів. Інноваційна діяльність визначається як специфічний вид творчості, що поєднує різноманітні операції та види діяльності, спрямовані на засвоєння нових знань, технологій та систем. Усі ці прояви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері [1].

Виклад основного матеріалу. Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є інновації, які позитивно змінюють систему освіти, обумовлюють її розвиток і характеризуються як нові або вдосконалені. Цілеспрямовані, змістові та процесуальні особливості інноваційної освітньої системи моделюються, насамперед, на основі гуманістичних ідей і педагогічних технологій, та спрямовані на оновлення освітніх потреб особистості, яка росте і розвивається.

Структурно інноваційна діяльність, як визначає Л. Кірдіщева, включає зовнішню (ціль, засіб досягнення, об'єкт впливу, об'єкт діяльності, результат) і внутрішню (мотивація, зміст, діяльність) форми. Одночасно з педагогічною діяльністю визначають гностичну (пізнавальну) функцію, проектування (попереднє планування завдань і способів їх виконання), конструктивну (співпраця вчителя й учня), комунікативну (взаємодія вчитель-учень), організаційну (покрокове планування вчителя та учня) функції та ін.

Основними ознаками інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід (орієнтація на особистість, гуманістичний характер), творчий, дослідницький та експериментальний характер, сильна мотивація до пошуку нового в організації навчально-виховного процесу [1].

Включення вчителя в інноваційну діяльність може бути наслідком різних факторів. Зокрема називають: незадоволеність методами,

результатами власної роботи, отримання нових знань, особливо у суміжних галузях, розуміння та якісно нове бачення особистого життєвого пошуку, іноді – творче осяяння, яке, зазвичай, є результатом тривалого пошуку.

Відповідно до поглядів Л. Кірдіщевої, констатуємо, що провідною формою і важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності є експеримент. Зазначений метод дослідницько-педагогічної діяльності передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їх ефективності. Інноваційний педагогічний експеримент є важливим чинником інноваційної освіти, яка головною метою вважає формування в людини дослідницької позиції, виховання у неї ставлення до суспільства як до творчо-пошукового середовища. Як визначає І. Якухно, у траєкторії розвитку інноваційної педагогіки чільне місце посідає модернізація, за якої відбувається послідовний процес створення, поширення і використання нових засобів, форм і методів навчання для задоволення актуальних освітніх потреб особистості, держави і суспільства [2].

Директор КЗ СОР «Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка» (сучасна назва) акцентувала, що зазначений навчальний заклад було включено у Всеукраїнський експеримент, який мав назву «Інтелектуальне навчання для майбутнього». У рамках окресленого експерименту викладачі оволоділи такою інновацією, як створення мультимедійних презентацій у викладанні навчальних дисциплін, активно залучали до цього і студентів. Адже для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення передового педагогічного досвіду як джерела інноваційної діяльності. Педагогічний досвід може бути передовий, новаторський і зразковий.

Передовий педагогічний досвід – навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої стабільні позитивні результати у розв'язанні актуальних педагогічних проблем забезпечуються використанням оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання. Нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, прийомів і засобів.

Головними критеріями передового педагогічного досвіду є: актуальність, новизна; результативність; стабільність; раціональність; перспективність. Послугуючись цими критеріями, як своєрідними еталонами, можна оцінити рівень досягнення результатів у розвитку набутих на основі й у процесі безпосередньої педагогічної діяльності знань і навичок. Застосовувати їх слід сукупно, а не вибірково.

Передовий педагогічний досвід, маючи багато спільного з новаторським, суттєво відрізняється від нього. Новаторський педагогічний досвід – породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-

виховна, організаційно-педагогічна діяльність. Залежно від змісту і конкретних результатів виокремлюють такі його види: дослідницький педагогічний досвід; раціоналізаторський педагогічний досвід. Як правило, новаторський педагогічний досвід є результатом творчого пошуку, реалізації оригінальних, смислових педагогічних ідей [1].

Певний потенціал перспективних ідей, які збагачують педагогічну практику, містить зразковий (репродуктивний) педагогічний досвід – навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність, яка забезпечує ефективно і якісно розв'язання завдань навчання і виховання. Залежно від того, хто є автором чи носієм досвіду, його класифікують як колективний, груповий або індивідуальний. Педагогічний досвід, будучи продуктом творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів, за певних умов може стати унікальним надбанням усієї навчально-виховної системи. Відбувається це у процесі реалізації технології впровадження в освітню практику досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду.

Висновки. Таким чином, інноваційна діяльність сучасного педагога – це процес постійного пошуку знань, впровадження у освітній процес технологій, що передбачають розвиток навчання в унісон зі стрімким розвитком науково-технічного процесу. Питання активного застосування інновацій у діяльності сучасного педагога залишаються актуальними повсякчас, однак зв'язок із науково-методичним досвідом відомих постатей відкриває можливість до поєднання освітніх здобутків традиційної та інноваційної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інноваційний пошук. URL: <https://zhashkiv-osvita.gov.ua/innovacijnij-poshuk-12-08-56-01-03-2018/>
2. Якухно І. І. Сутність, принципи і функції інноваційного педагогічного процесу в регіональній системі післядипломної освіти. Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/14/statti/yakyhno.htm

Наливайко Тетяна Петрівна

вчитель української мови комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 2»
Харківської обласної рад

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ЩОДО ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Актуальність. На сучасному етапі розвитку освіти набуває актуальності питання щодо комунікативного розвитку підростаючої особистості. Провідними завданнями сучасного освітнього простору стає удосконалення навчального процесу, що сприятиме розкриттю потенціалу всіх учасників навчально-педагогічної діяльності, зокрема у комунікативній сфері.

Вирішення цих завдань неможливе без нововведень, узв'язку з чим розробляються і впроваджуються інноваційні форми та методи навчання, які потребують глибокого наукового та теоретичного осмислення [3, с. 37].

У науково-педагогічних дослідженнях неодноразово розглядалося питання комунікативного розвитку учнів із порушеннями інтелектуального розвитку (Л. Вавіна, В. Василевська, М. Гнезділов, Н. Кравець, Н. Морозова, З. Смирнова, Н. Сорокіна, Н. Сосєдова, Т. Ульянова та ін.). Проблеми розробки та впровадження методик роботи з використанням інноваційних засобів навчання присвячені дослідження В. Андрєєва, І. Лернера, Б. Ліхачова, М. Скаткіної, З. Смирнової, Н. Сорокіної та ін.

Зміна ролі освітнього простору в суспільстві, впровадження концепції Нової української школи обумовила впровадження інноваційних процесів. Із соціально пасивної, рутинної освіта стає активною. Актуалізується освітній потенціал. Раніше безумовним орієнтиром освіти було формування знань, навичок, інформаційних та соціальних умінь, які б могли забезпечити готовність до життя, здатність особистості пристосуватись до суспільних обставин. На сучасному етапі освіта все більше орієнтується на технології та способи впливу саме на особистість, що створює забезпечення балансу між соціальними та індивідуальними потребами, що активує механізми саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, забезпечують готовність особистості до реалізації власної індивідуальності в суспільстві [4, с.12].

Виклад основного матеріалу. Багато освітніх закладів почали вводити інноваційні елементи в навчально-педагогічну діяльність, застосовувати новітні форми навчання: нестандартні уроки та інноваційні методи. Інновації характерні для будь-якої професійної діяльності і тому природно стають предметом вивчення, аналізу та впровадження. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих вчителів і цілих колективів. Цей процес не може бути стихійним, він потребує управління. Із впровадженням у навчальний процес сучасних технологій учитель все більше освоює функції консультанта, порадирика, наставника. Це потребує спеціальної психолого-педагогічної підготовки. На цій базі формується готовність до сприйняття, оцінки та реалізації педагогічних інновацій, впровадження нестандартних форм і методів навчання [2, с. 30].

Активного застосування і впровадження набувають інноваційні технології і в спеціальних закладах загальної середньої освіти, учні яких мають особливі освітні потреби. Зазначені заклади основною метою ставлять соціалізацію та інтеграцію учнів із порушеннями інтелекту в суспільство, набуття ними соціальних знань, умінь та навичок, форм поведінки. Тому педагоги все більше схиляються до того, щоб відкривати

й застосовувати нові, нетрадиційні підходи до навчання, впроваджувати інновації. Це допоможе підняти спеціальну освіту на вищі щаблі розвитку, дозволить їй стати більш ефективною і практичною.

Однією із провідних дисциплін спеціального закладу загальної середньої освіти є українська мова, навчання якій, зазвичай, проводиться в стандартній формі (урок зі сталою структурою). Тому набувають актуальності інноваційні підходи щодо форм організації навчання української мови в спеціальних закладах загальної середньої освіти. Постає завдання обґрунтувати їх ефективність, доцільність, способи впровадження, основну мету та очікувані результати.

Пошук інновацій у формах навчання українській мові призвів до використання на уроках комп'ютерних технологій, які активно досліджуються та починають впроваджуватися в навчальний процес спеціальних закладів загальної середньої освіти. Із метою з'ясування можливостей розвитку мовлення учнів засобами інноваційних технологій проведено аналіз існуючого програмного забезпечення, зокрема: навчальні та навчально-корекційні програми; розвивально-корекційні програми; демонстраційні програми; тренувальні програми або програми-тренажери; контролюючі програми. Використання зазначених програм сприяє формуванню та корекції мисленневих операцій, які найбільш пов'язані з мовленням, аналізом, синтезом, абстрагуванням, порівнянням та узагальненням, підвищує інтерес до навчального матеріалу, забезпечуючи надалі високу ефективність його сприйняття.

Н. Тарасенко зазначає, що інноваційні технології можна використовувати для більш ефективного розвитку навичок читання і письма, для моделювання навчальних задач і ситуацій, для розвитку і корекції психічних процесів. При організації роботи з інноватикою вкрай важливим є те, щоб вона стала могутнім психолого-педагогічним засобом формування потребо-мотиваційного плану діяльності учнів, засобом підтримки і подальшого розвитку їхнього інтересу до вивчення української мови.

Інноваційні технології (комп'ютери, ноутбуки, планшети, засоби мультимедійного зв'язку та ін.) можуть використовуватися для психологічного, педагогічного і лінгвістичного тестування учнів у процесі навчання з метою оптимального планування освітнього процесу [5, с. 301].

Цінним є те, що під час роботи з інноваційними технологіями створюються сприятливі умови для залучення учнів до вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не подання знань у готовому вигляді. Це спонукає до детального аналізу запропонованих ситуацій, засвоєння конкретних способів їх використання, що сприяє розвиткові

фундаментальних мисленневих операцій. При цьому не слова, а дії учня відображають правильність і характер його знань, уявлень і результат міркувань. Учитель, спостерігаючи за діяльністю учня, отримує реальні факти для оцінювання усвідомленості, узагальненості й міцності його уявлень про предмет вивчення, тобто про індивідуальний рівень знань, умінь і навичок кожного учня [1, с. 14].

Висновки. Отже, питання використання інноваційних технологій, зокрема в навчальному процесі учнів спеціальних закладів загальної середньої освіти, на уроках української мови, є досить актуальними та методично виваженими, однак потребують більш масштабного та конкретного вивчення, зокрема в плані застосування інновацій для розвитку комунікативних навичок зазначеної категорії учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко О. М. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з особливими потребами загальноосвітніх шкіл: *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 13–15.
2. Кравець Н. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи відсталих школярів із творами художньої літератури. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 1. С. 28–37.
3. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 36–39.
4. Легкий О. М. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера у спеціальній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03. К., 2001. 16 с.
5. Тарасенко Н. В., Соколова Л. І. Використання сучасних навчальних технологій як засобу корекції недоліків мовлення і творчої активності учнів з особливостями розвитку. *Управління в освіті: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 301–302.

Павленко Юлія Юріївна

вчитель-дефектолог комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр»
Кролевецької міської ради

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ

Актуальність. Зміна пріоритетів у сфері освіти та залучення міжнародних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, спричинили появу нових закладів, які б забезпечували рівний доступ до якісної освіти. Цими закладами стали інклюзивно-ресурсні центри (далі – ІРЦ).

Основною функцією ІРЦ є проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі – комплексна оцінка), надання психолого-

педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їхнього системного кваліфікованого супроводу.

Вчитель-дефектолог (олігофренопедагог) працює з дітьми, які мають інтелектуальні порушення. Основним завданням дефектолога ІРЦ є допомога дитині дошкільного віку з порушеннями інтелекту соціалізуватися, навчитися жити зі своєю особливістю, зрозуміти і прийняти себе.

Метою роботи є аналіз особливостей організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями в інклюзивно-ресурсному центрі.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось на специфіці корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелекту. По-перше, звертаючись до дитини слід говорити просто і зрозуміло, уникати складних конструкцій. Під час занять повторювати одні й ті самі прості слова і фрази.

По-друге, даючи завдання дитині, розбивати їх на маленькі кроки. Їй буде легше набувати нових навичок, якщо оволодіння ними буде відбуватися поетапно, невеликими кроками. У процесі заняття бути терплячими, і дитина почне сама виконувати все, що від неї вимагають. Приступаючи до занять необхідно використовувати дидактичний принцип «від простого до складного». Починати з легкого. На початку навчання використовувати предмети, котрі дитині легко тримати в руці і якими легко діяти. Занадто великі предмети, як і замаленькі, для дитини незручні.

Будь-яку дію необхідно представити у вигляді послідовності маленьких кроків. Поступово дбати про те, щоб збільшувати участь дитини, а допомогу дефектолога зменшувати. Важливо при кожній нагоді створювати ситуацію успіху та прийом амортизації поразки. Завдання підбираються не скільки відповідно віку дитини, а її можливостей.

По-третє. Починати роботу завжди з найактуальніших питань. Цими питаннями є уміння життєвої компетентності саме дошкільного віку: навички самообслуговування. Наступним кроком буде сенсомоторне навчання. По-перше, таке навчання є доступним дитині, а по-друге, сприяє пізнавальному розвитку. Корекція мислення дітей з порушеннями інтелекту дошкільного віку вимагає застосування спеціальних прийомів та методів, які базуються на наочно-дійовій подачі навчального матеріалу.

У процесі заняття вчитель-дефектолог виявляє активну позицію, демонструє дитині іграшки, посібники здійснюючи при цьому емоційне коментування. Послідовність формування умінь і навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту є наступною: дії за наслідуванням, дії за зразком і вибір за зразком, «жестова інструкція», спільні

дії дорослого і дитини. Обов'язково наочні і практичні методи мають поєднуватися зі словесною інструкцією, усним поясненням завдання.

Опишемо нашу корекційно-розвиткову роботу вчителя-дефектолога ІРЦ, використовуючи нейропсихологічний підхід. По-перше, корекційно-розвиваючу роботу з дітьми треба відрізнити від традиційних форм навчання дошкільників і школярів. Це пояснюється тим, що навчання має своєю кінцевою метою набуття знань, тоді як кінцева мета корекції полягає у формуванні функціонального органу (пізнавальної діяльності). По-друге, корекційна робота повинна передувати навчанню «особливої» дитини і створювати ті базисні системи, ті психічні структури, внаслідок яких і буде будуватись навчання». По-третє, корекційно-розвиваюча робота передбачає не тренування окремих навичок, а формування цілісної функціональної системи, що дозволить дитині самостійно оволодіти різноманітними вміннями. Відповідно нейропсихологічного підходу ієрархія академічного навчання є наступною:

- довільна регуляція і контроль поведінки;
- довільна регуляція і контроль системи просторових і квазіпросторових уявлень;
- довільна регуляція і контроль фонетичного і кінестетичного аналізу і синтезу;
- дрібна моторика;
- об'єм і міцність сприймання вербальних і зорових стимулів;
- навички логічного мислення і комунікативні вміння.

Корекційна робота з дітьми старшого дошкільного віку передбачає вирішення наступних завдань: розвиток когнітивних здібностей (подолання навчальної неспішності); корекція несприятливих особистісних особливостей дитини (поведінкових і емоційних проблем); розвиток міжособистісних взаємодій і комунікативних умінь; психолого-педагогічна і просвітницька робота з батьками.

Корекційна робота з використанням нейропсихологічного підходу починається з установлення емоційного контакту з дитиною, з'ясування її інтересів, наявності зверх цінних інтересів, рівня мотивації, самооцінки, толерантності до психічних навантажень, часу, протягом якого дитина може активно брати участь у занятті. Завдяки цьому попередньому етапі корекційно-розвиваюче навчання забезпечує індивідуалізований підхід до дитини, який відповідає особливостям її пізнавальної діяльності і особистості. Лише на основі диференційованої та системної нейропсихологічної діагностики, може бути побудована індивідуальна програма корекційно-розвиваючого навчання.

Нейропсихологічний підхід до методів корекційно-розвиваючого навчання передбачає у ході спеціально організованої взаємодії дитини і педагога розвиток слабкої ділянки при опорі на сильні ділянки, для чого необхідна взаємодія сильних і слабких ділянок психіки. Виявлення слабкої ділянки здійснюється на основі нейропсихологічного дослідження і аналізу навчальної діяльності і її продуктів. У процесі взаємодії дорослий бере на себе функції слабкої ділянки дитини, а потім на основі процесу інтеріоризації, поступово передає їх дитині з плавним переходом від сумісної дії.

Не дивлячись на схожість симптомів, які виявляються при нейропсихологічному дослідженні, кожна дитина являє собою індивідуальність з особливостями онтогенетичного розвитку, умов життя і виховання, і відповідно, зі своїми особливостями особистості і психічного функціонування.

При цьому важливе емоційне залучення дитини в процес корекційно-розвиваючого навчання. Вчителю-дефектологу важливо створити мотивуючу ситуацію. Важливіше за все не лише навчити дитину чомусь, але і викликати бажання навчити тому, чому його хотіли б навчити. Це досягається лише тоді, коли навчальні завдання цікаві і доступні для дитини дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Обов'язково для успіху дитини їй слід прикласти певні, але не надмірні зусилля.

Важливо пам'ятати, що допомога дорослого під час проведення корекційно-розвиваючого навчання завжди має «інтерактивний» характер: педагог скорочує або збільшує свою допомогу залежно від успіхів дитини, тобто працює в зоні найближчого розвитку.

Ефективність корекційно-розвиваючого навчання досягається виключно при взаємодії з батьками дитини. Завдання вчителя-дефектолога – не лише виявити позитивне в дитині, але й допомогти усвідомити це батькам, разом з ними реалізувати природне намагання кожної дитини до розвитку і самовдосконалення. Необхідно навчити їх бачити і оцінювати результати корекційної роботи, зрозуміти і прийняти зміни, які відбулися з дитиною, брати участь безпосередньо в корекції. Важливо запам'ятати, що ставлення до дитини змінюється набагато повільніше, ніж змінюється сама дитина у ході нейропсихологічної корекції.

Закріплення і підтримка в сім'ї результатів, досягнутих під час корекційних занять залежать не скільки від фізичних можливостей дітей, скільки від їх емоційного налаштування, віри в успішність і необхідність того, що вони роблять. Робота з батьками – найбільш складний етап в комплексній корекційній роботі.

Важливою особливістю корекційно-розвиваючого навчання є акцент на ігрових формах занять. Специфіка дидактичних ігор полягає в тому, що

педагогу необхідно організувати своєрідну діяльність за формою, щоб вона нагадувала ігрову, тобто знайому і захоплюючу для дитини, але в той же час таку, яка має навчальний характер.

Важливими умовами ефективного використання корекційно-розвиваючих занять є:

- відповідність кожного заняття віку дитини і рівню психічного розвитку;
- дозованість і послідовне скорочення допомоги педагога, перехід від зовнішнього контролю з боку дорослого до самоконтролю.

Висновки. Таким чином, проводячи корекційно-розвиткову роботу з дітьми старшого дошкільного віку, ми виходили з того, що у дошкільному віці тісно взаємодіють три основні форми мислення: наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення. Ці форми мислення утворюють у свідомості дитини єдиний процес пізнання реального світу, але в силу специфіки розвитку набуває специфічного характеру.

Портянко Ганна Олексіївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність. Комунікативна активність – це складний, багаторівневий процес, один із головних чинників формування особистості, провідний вид діяльності людини, спрямований на пізнання і оцінку самого себе за посередництва інших людей.

Для дитини з особливостями психофізичного розвитку, зокрема з розладами аутистичного спектру процес формування комунікативної активності є утрудненим. У зв'язку з цим вивчення психологічних особливостей вербального та невербального компонента комунікативної діяльності дітей з РАС постає одним із пріоритетних завдань спеціальної педагогіки та психології. Цілеспрямований вплив на формування адаптивних вербальних та невербальних поведінкових комунікацій у дітей з РАС набуває особливої ваги, оскільки на період дошкільного дитинства особистість активно оволодіває соціально-комунікативною компетентністю з метою розширення спілкування з навколишнім світом.

Теоретичні й прикладні аспекти комунікативної діяльності вивчали багато науковців, зокрема Б. Ананьєв, О. Леонтєв, М. Лісіна, В. Синьов, О. Смірнова, Л. Фомічова, О. Бодальов, Л. Божович, Г. Костюк, В. Лабунська.

Проблему розвитку комунікативної активності в дітей з РАС висвітлювали О. Мастюкова, О. Нікольська, О. Романчук, Н. Сімашкова, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, Д. Шульженко, А. Чупріков та інші.

Метою нашої роботи є висвітлення корекційного значення альтернативних методів комунікації в роботі з формування комунікативної активності дошкільників з розладами аутистичного та педагогічних умов впровадження цих методів.

Виклад основного матеріалу. Розвиток комунікативної активності в дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку потребує особливого підходу, адже порушення сфери спілкування є специфічними. У багатьох дітей з РАС не наявна природня потреба налагоджувати і підтримувати спілкування з оточуючими, тому комунікативна активність або взагалі відсутня, або наближається до мінімуму. Звідси випливає, що основним завданням у формуванні комунікативної активності є робота над мотиваційною сферою спілкування дитини, а вже потім – над навичками комунікації. Обов'язково потрібно враховувати психофізичні особливості дітей з РАС, і, виходячи з цього, впроваджувати методи альтернативної комунікації.

Загальновідомо, що для дітей з аутистичними розладами неосяжним є рівень узагальнень, символізму та умовних знаків; вони орієнтуються на безпосередні враження від реальності, мають так звану буквальність у сприйманні довкілля. Тому словесна комунікація для них занадто абстрактна, і для побудови продуктивних стосунків з ними варто використовувати інші засоби. Для цього можуть стати в пригоді візуальні комунікаційні системи, у яких зв'язок між символом і значенням наочний, і тому – очевидніший.

Щоб налагодити продуктивне спілкування з особами, які мають аутичний тип розвитку, опрацьовано альтернативні методи комунікації. Серед них найвідоміші PECS і метод підтримувальної комунікації.

Система PECS (Picture Exchange Communication System) дає змогу спілкуватися з іншими людьми, а саме: передавати своє прохання, відповідати на питання, робити коментарі, описувати навколишнє середовище тощо.

PECS – альтернативна система комунікації, яка спрямована на те, щоб допомогти набутти комунікативні вміння дітям з обмеженою комунікативною здатністю. У цій системі діти для цілі спілкування і комунікативної взаємодії використовують символи, зображені на картках. Систему PECS розробили А. Bondy та L. Frost спеціально для дітей з аутистичними розладами та представників інших комунікативних порушень.

Т. Скрипник пояснює, що володіння системою PECS передбачає, що дитину вчать використовувати символ (малюнок на картці з відповідним підписом) для того, щоб просити бажаний предмет.

Перший крок – установлення зв'язку між абстрактним символом і конкретним предметом; другий – формування такого комунікативного акту, як указування на картку з предметом своєї потреби іншій людині. Поступово дитина набуває здатності знаходити відповідний малюнок і подавати його комунікативному партнеру для того, щоб отримати бажану річ. При цьому на початку дитину навчають вибирати та показувати на зображення із серії карток, де намальовано їжу чи іграшки. Залежно від особливостей дитини використовують картки одного з 4 видів: великі (5×5 см) кольорові, великі чорно-білі, маленькі (2×2 см) кольорові, маленькі чорно-білі.

Наступний крок у навчальному процесі – вчити дітей використовувати фрази, а не лише один символ, для того, щоб передати повідомлення. Це уможлиблюють через використання «смуги» для побудови речення. Тут уже використовують такі фрази, як «Я хочу...», а пізніше – «Я бачу...» і «Мені подобається...», «Чи можна мені?». Доведено, що хоча PECS застосовують для дітей, у яких нема вербальної комунікації, зорового контакту, здатності до імітації, називання предметів, унаслідок навчання дитина починає виявляти ініціативу у спілкуванні та включається в соціальну взаємодію. Головне у навчанні комунікації: дитина має зрозуміти, що для вираження своєї потреби можна іншій людині вказати на потрібну картку, і треба діяти саме так, а не плакати чи демонструвати істеричну поведінку. Як тільки дитина починає розуміти сенс комунікації, є надія, що вона почне використовувати звичайне мовлення з тією самою ціллю.

Ще один позитивний момент у використанні PECS проявляється в тому, що люди, які знаходяться в оточенні дитини з особливостями розвитку, можуть розуміти те, що хоче повідомити дитина навіть тоді, коли саме мовлення нечітке та незрозуміле внаслідок наявних вад мовлення. Повідомлення на картках розуміють всі, навіть незнайомі люди.

Інший різновид альтернативного спілкування – метод підтримувальної комунікації. Підтримувальну комунікацію (facilitated communication) сформували як метод продуктивного спілкування в Австралії у 1970-і роки. Призначення підтримувальної комунікації полягає в тому, щоб дати дитині мову, за допомогою якої вона зможе контактувати з навколишніми і зрозуміє, що спілкування допомагає досягати задоволення власних потреб. Тому підтримувальну комунікацію почали застосовувати для тих, хто раніше був нездатним до мовлення, зокрема – для таких осіб з аутистичним спектром розладів.

Відомі такі два основні правила, які закладено до програми підготовки фахівців з підтримувальної комунікації:

1) навчитися правильно формувати вказівний жест з урахуванням закономірностей біомеханіки (допомагати людині робити цілісні рухи рукою, керувати нею, підтримуючи удвох місцях – на ліктьовому та зап'ястному суглобах) і вмінням поступово зменшувати власну активність;

2) оволодіти здатністю так званого «контролю розумом» (навчитися не випереджати думку людини, якій допомагаєш, не «здогадуватися», не закінчувати розпочате нею слово чи думку). Завдяки сформованому вказівному жесту людина вчиться передавати свої повідомлення, послідовно вказуючи на літери, розташовані на клавіатурі комп'ютера чи на планшетці.

Ще одна методика, яка добре допомагає у розвитку комунікативної активності – це соціальні історії. Найчастіше соціальні історії – це прості короткі ілюстровані розповіді на задану тему. Соціальні історії розробляють індивідуально для кожної дитини й базують на тих сюжетах чи персонажах, які дитина любить або якими цікавиться. Наприклад, якщо дитині подобаються Лунтик та його друзі, то можна зробити їх персонажами історій про дитячий садочок. Діти молодшого шкільного віку краще сприймають візуальну інформацію, тому історії мають включати малюнки, фотографії чи навіть реальні предмети.

Висновки. Таким чином, впровадження методів альтернативної комунікації сприятимуть формуванню комунікативної активності дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного віку, починаючи з розвитку мотиваційної сфери. Методи альтернативної комунікації зрозумілі та доступні у використанні, мають можливість бути впровадженими як у педагогічне спілкування, так і комунікацію між батьками, однолітками й дитиною з РАС.

Прядко Любов Олексіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського педагогічного університету
імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. Сьогодні непоодинокі випадки, коли добре підготовлена, активна й перспективна дитина в дошкільному віці вражає батьків своїми успіхами, але не виправдовує сподівання на академічну успішність у закладі загальної середньої освіти.

Педагоги і батьки відзначають, що сучасним дітям важко вчитися. Те, що легко вдавалося школярам 20-30 років тому, викликає у нинішнього покоління складності. Часом вони настільки серйозні, що вчителі розводять руками і кивають на погане виховання. а батьки буквально вибиваються з сил і навантажують дитину все новими репетиторами. Користі від цього, при тому ресурсі, який вкладають всі сторони, все одно мало.

Тільки недавно в Україні почали розуміти, що справа не розбещеності. У таких дітей недостатньо функціонує кора головного мозку, яка відповідає за шкільні навички і здатність засвоювати інформацію.

Мета – розкрити педагогічні стратегії подолання труднощів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Неуспішність стає постійним супутником таких дітей. Хоча інтелект у них не тільки збережений, але і дуже часто вище, ніж у однолітків. На заході про це явище говорять уже давно.

Ці розлади виникають внаслідок порушень в обробці когнітивної інформації, що багато в чому відбувається в результаті біологічної дисфункції. Вони не є наслідком несприятливих умов навчання і не пов'язані з отриманням мозкової травми або хвороби. Тип проявів розладів зазвичай з віком змінюється – затримка мовлення в дошкільні роки зникає в розмовному мовленні, але змінюється специфічною затримкою читання, що в свою чергу зменшується в підлітковому віці, а в юності – це порушення спеллінгування /письма.

Специфічні порушення шкільних навичок охоплюють групи розладів, що проявляються специфічною і значною недостатністю в навчанні шкільним навичкам в даній віковій групі-класі, популяції, школі. Ці порушення не є прямим наслідком інших станів – розумової відсталості, грубих неврологічних дефектів, емоційних або гностичних розладів. Часто поєднуються з синдромом гіперактивності і дефіцитом уваги, специфічними розладами моторних функцій. Зовсім не означає, що це діти із затримкою навичок, і «наздоженуть з часом однолітків» – такі порушення спостерігаються і в підлітковому віці, і при подальшому навчанні. Вони пов'язані з появою вторинних порушень у вигляді відсутності інтересу до навчання, складною освітньою програмою, емоційними розладами.

Безумовно, що діти з труднощами у навчанні потребують різноманітної підтримки. Опишемо різновиди педагогічної підтримки.

Короткочасна підтримка може знадобитися під час складних життєвих періодів, наприклад: за переходу з одного освітнього закладу до іншого, відновлення після тяжкої тривалої хвороби, зміни складу родини (розлучення батьків) тощо.

Обмежена підтримка надається впродовж певного часу, вона нетривала, але й не одноразова. Для її надання необхідно менше персоналу (наприклад, підтримка під час переходу від навчання в освітньому закладі до дорослого життя).

Широка підтримка характеризується регулярністю (наприклад, щодня). Тривала підтримка здійснюється, наприклад, в освітньому закладі та водночас удома.

Всебічна підтримка характеризується постійністю та значною інтенсивністю. Надається в різних середовищах для підтримки життєдіяльності взагалі. До такої підтримки зазвичай залучають більше персоналу, що виконує більше дій, ніж під час обмеженої і широкої.¹

Педагогічна підтримка дітей з труднощами у навчанні полягає в наступному:

1. Сприяти навчанню дитини за оптимальною для неї програмою.
2. Добре знати і враховувати в педагогічній діяльності особливості дитини з труднощами у навчанні. Вчителю важливо розуміти: дитину щось турбує і тому вона поводить ся так не навмисне, адже інакше вона не може.
3. Особливості дитини треба враховувати, але не заохочувати. Учитель повинен усвідомити різницю між інтелектуальним потенціалом дитини і можливостями в реалізації потенціалу.
4. Уважно стежити за динамікою труднощів у дитини. При необхідності рекомендувати консультацію психолога, лікаря.
5. Створювати на уроках спокійну, доброзичливу атмосферу співробітництва.
6. Знаходити можливість для дітей проявити під час уроку рухову активність, відпочити: дати доручення сходити за крейдою, за водою для квітів, вимити ганчірку для дошки і т.п.
7. Якщо під час уроку вчитель бачить, що дитина «відключилася», краще дати їй деякий час на відпочинок, а не викликати в цей момент.
8. Не варто ставити в приклад дитині з труднощами успіхи інших, більш посидючих і працездатних дітей.
9. При підборі педагогічних технологій і методик бажано розвивати дрібну моторику (розфарбовування і ін.); використовувати зошити з надрукованими завданнями, в яких дитині потрібно лише підкреслити, обвести і т.д., що дозволяє їй економно витратити свої сили, а також вдатися до поелементного навчання письма.

Стратегії навчання в інклюзивному класі

Щоб зменшити випадки невиконання завдань:

- вибірково перевіряти виконання роботи;
- ставити годинник, щоб учні бачили час;

– заохочувати учнів, які все виконують вчасно.

Щоб покращити виконання завдання:

– винагороджувати за процес, а не за результат;

– виконання більшості навчальних завдань можна розбити на три етапи: початок, виконання й завершення.

Деяким дітям саме початок виконання завдання вже може бути величезним досягненням.

Висновки. Корекція може бути ефективною лише тоді, коли педагоги і батьки будуть враховувати механізми труднощів дитини. У зв'язку з цим дуже важливо знати і розрізняти ці прояви, не хвилюватись, а йти крок за кроком до перемоги. Знання окреслених прийомів забезпечити подолання труднощів у навчанні. За відсутності необхідної допомоги з боку фахівців такої дитині деякі дефекти цих навичок можуть зберігатися на довгий час. а взагалі успішне вирішення такої складної проблеми, як шкільна дезадаптація, можливо лише за умови об'єднання зусиль фахівців різного профілю: неврологів, педіатрів, психіатрів, психологів, логопедів, педагогів.

Радько Тетяна Миколаївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО КОРЕКЦІЇ ПАРЦІАЛЬНИХ ВІДХИЛЕНЬ У ПСИХОФІЗИЧНОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Статистичні дані сьогодення говорять про стрімкий ріст кількості дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку. Даний факт знаходиться під пильною увагою сучасних нейрофізіологів, психологів та педагогів. Психофізичний розвиток дитини обумовлений розвитком вищих психічних функцій, які розвиваються у процесі онтогенезу за певними законами. Зростаюча кількість дітей з психофізичним недорозвиненням, тобто недорозвиненням чи порушенням вищих психічних функцій, викликає необхідність впровадження сучасних нейропсихологічних методів діагностики та нейропсихологічної корекції даних порушень.

Метою роботи є обґрунтування необхідності нейропсихологічного підходу в діагностиці та корекції порушень в онтогенезі дітей молодшого шкільного віку для досягнення більшої ефективності корекційних впливів.

Виклад основного матеріалу. Нейропсихологічні дослідження свідчать, що найрізноманітніші психічні процеси виявляються взаємопов'язаними, об'єднаними між собою у процесі виконання психічної діяльності. У випадку несформованості або дефіцитарності певного фактору в індивідуальному розвитку дитини саме на таку ланку повинна бути скерована увага спеціального педагога у процесі корекційно-розвивальної роботи.

Основними в нейропсихологічній діагностиці є спеціальні нейропсихологічні батареї, що включають в себе завдання, спрямовані на дослідження таких чинників:

1. Праксис – дії (кінестетичний, просторовий, динамічний);
2. Гнозис – впізнавання (зоровий, просторовий, кінестетичний, слуховий);
3. Мовлення.

Додатково до нейропсихологічних батарей використовуються патопсихологічні методики, спрямовані на вивчення таких психічних процесів як пам'ять, увага, мислення [2].

Під час обстеження дітей закладів загальної середньої освіти, особливо початкової ланки, необхідно провести ретельний відбір діагностичного матеріалу за наступними критеріями:

- 1) доступності (складності);
- 2) знайомості (або впізнаваності);
- 3) привабливості (наочності, цікавості, здатності привертати увагу).

Матеріал обстеження повинен відповідати життєвому досвіду дитини, оскільки будь-яка вища психічна функція обов'язково проходить через зовнішню стадію розвитку [1].

Діти дошкільного віку не можуть довго утримувати увагу на одному виді діяльності, тому необхідно давати їм можливість перейти на інші активні види діяльності після приблизно 20-хвилинного тестування. Після такої перерви дитина може ефективно перейти до наступного етапу обстеження. У 7-річному віці дитина в середньому може утримувати увагу на завданнях вже близько півгодини. Обстежуючи дітей, необхідно вибрати найбільш інформативні та обмежені за часом методи.

Об'єктивне дослідження проводилося суворо за схемою [3], всі спостереження в процесі проведення проб заносилися до протоколу. У разі неможливості проведення дослідження (за умови виснаження уваги дитини, поганому її самопочутті, відсутності настрою і т. п), в протоколі необхідно вказати номери пропущених проб. Пред'явлення завдань ведеться за списком проб, представлених в таблиці, де дається перелік досліджуваних

психічних функцій, номери відносяться до кожної з цих проб і так само коротко описано, як їх застосовувати. Дефектолог повинен переконатися в тому, що завдання є зрозумілим для дитини і в разі неправильного виконання – повторити інструкцію.

Для моніторингу ефективності корекційної роботи з молодшими школярами були проведені діагностики, що виявили особливості сформованості когнітивного та мовленнєвого розвитку. Для цього були виокремлені такі фактори:

- слабкість зорового сприймання: помилки у впізнаванні предметів, порушення цілісності сприймання, порушення стратегії спрямування огляду;
- порушення просторово-часових параметрів: складності сприймання логіко-граматичних конструкцій; порушення послідовності елементів дії;
- порушення моторної сфери: зниження швидкості і спритності виконання рухів, погана координація рухів;
- порушення кінестетичного праксису: недорозвиток дрібної моторики, координації кисті і пальців, застрягання в одному положенні;
- порушення уваги: нестійка увага, швидка виснажливність психічних процесів;
- порушення процесів пам'яті: труднощі сприймання довгих інструкцій, пропускання елементів інструкції, і, як наслідок, зміни відтворення завдання;
- слабкість фонематичних процесів: порушення фонем.

Експериментальне дослідження відбувалося на базі навчально-виховного комплексу «загальноосвітня школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад» серед учнів 1 класу. Для дослідження були взяті діти шести-семирічного віку із труднощами у навчанні, які виявив класовод 1-го класу. Це були переважно хлопчики. Сенсорна сфера (слух, зір) та інтелект відповідали віковій нормі.

Мета педагогічного дослідження полягала в перевірці ефективності впливу нейропсихологічної корекції на рівень розвитку вищих психічних функцій цих учнів. Завдання дослідження:

- 1) виокремити нейропсихологічні порушення у дітей молодшого шкільного віку із труднощами у навчанні;
- 2) здійснити програму корекції з використанням нейропсихологічного підходу;
- 3) порівняти і проаналізувати отримані дані.

Корекція йшла за трьома напрямками:

- становлення базових вищих психічних функцій;
- розвиток зв'язків міжпівкульної взаємодії та їх корекція;
- стимулювання розвитку пізнавальних функцій.

Основним методом по подоланню загального психологічного недорозвинення є метод заміщуючого онтогенезу. Завдяки цьому методу відбувається вплив на сенсомоторний рівень і як наслідок – активізація та розвиток вищих психічних функцій.

Метод сприяє повноцінному розвитку дитини і має стабільний результат. З метою розвитку інтелекту застосовують кінезіологічні вправи, які сприяють активізації міжпівкульної взаємодії та забезпечують роботу півкуль мозку. Нейропсихологічні методи і прийоми дають можливість подолати наявні порушення та сприяють їх корекції. Долаються і коригуються інтелектуальні, мовленнєві, рухові та поведінкові розлади, створюється база для подолання психомовленнєвих порушень і можливість якісної корекційної роботи [2].

Нейропсихологічний підхід передбачає побудову корекційно-розвиваючої роботи з дитиною з урахуванням її індивідуально-типологічних, нейропсихологічних особливостей:

- 1) стану вищих психічних функцій,
- 2) виділення сильних і слабких сторін, компонентів розвитку вищих психічних функцій.

Корекційно-розвиваюча робота з дитиною включала в себе чотири основних етапи:

1. Діагностичний.
2. Настановний.
3. Корекційний.
4. Оцінки ефективності корекційного впливу.

У показниках експериментальної групи у вигляді середнього балу з кожного досліджуваного фактору прослідковується позитивна динаміка, що свідчить про ефективність запропонованої методики корекції недорозвинення пізнавальних процесів у дітей молодшого шкільного віку з труднощами у навчанні. Результати вихідної діагностики експериментальної групи суттєво відрізняються від результатів контрольної групи в сторону покращення.

Висновки. На підставі проведеної корекційної роботи із дітьми молодшого шкільного віку із частковими порушеннями психічних функцій з використанням нейропсихологічного підходу можна зробити висновок, що програма корекції з урахуванням нейропсихологічного підходу при даних порушеннях сприяє формуванню когнітивних та мовленнєвих функцій, удосконаленню звуковимови, збагаченню словникового запасу, розвитку фонематичного слуху, покращенню просторово-часової орієнтації, моторних

функцій, а головне – сприяє здатності до довільного самоконтролю і довільній саморегуляції. Все це говорить про те, що спеціальна корекційна робота із застосуванням вправ і прийомів нейропсихології щодо усунення недоліків у психічному розвитку дітей із труднощами у навчанні є актуальною, ефективною і необхідною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 320 с.
2. Праведникова И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения: практическое пособие. М.: АЙРИС-пресс, 2018. 112 с.
3. Цветкова Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей. М.: Педагогическое общество России, 2000. 128 с.

Рябіченко Олександра Іванівна

вчитель початкових класів

«Харківська спеціальна школа № 2»

Харківської обласної ради

ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Гра – вид діяльності, який полягає у зображенні дітьми дій дорослих і стосунків у соціумі, спрямований на пізнання навколишнього світу або ж як метод психологічного захисту. У процесі ігрової діяльності у дітей з'являється потреба активно впливати на речі, предмети, що її оточують, показуючи власне ставлення та позицію. У такий спосіб у підростаючої особистості формуються та розвиваються інтелектуальні, емоційні, вольові якості особистості, що допомагають їй психологічно правильно реагувати на різні життєві ситуації.

За своїм походженням і змістовим наповненням ігрова діяльність є соціальним явищем, зумовленим розвитком соціуму і культури в цілому. Це вираження особливих форм життя дитини у суспільстві, тобто специфічна діяльність, у якій дитина в ігрових умовах виконує ролі дорослих, відтворює їхнє життя, роботу, стосунки [2].

У спеціальній освіті питання щодо вивчення особистості дітей з порушеннями інтелекту відображають дослідження Л. Виготського, В. Синьова, Т. Власової, О. Гаврилова, Г. Дульнева, В. Лубовського, Г. Мозгової, Ж. Намазбаєвої, В. Петрової та ін. Проблеми використання у роботі з учнями зазначеної категорії ігрових технологій представлені у працях В. Аванесової, Ф. Блейхер, З. Богуславської, А. Бондаренко, Л. Венгера, Е. Іваницької, А. Сорокіної та ін.

Відповідно до цього, гра – це форма пізнання світу, провідна діяльність, у якій підростаюча особистість задовольняє свої пізнавальні, соціальні, моральні, естетичні потреби. Головна потреба дитини будь-якого віку – бути повноправним членом соціуму, жити і почувати себе рівноправно з дорослими, зокрема щодо дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Однак реально включитися у світ дорослих дитина не може. Для неї побут дорослих складний і перевищує життєві можливості дитини молодшого шкільного віку. Дитина зіштовхується з протиріччям: прагненням бути як дорослі та неможливістю реалізувати це прагнення. У цьому полягає суперечливість соціального становлення підростаючої особистості. У грі дитина долає це протиріччя між прагненням до самостійності, активної участі у житті дорослих із реальними можливостями щодо цього [1, с. 6].

Метою роботи є висвітлення можливостей ігрових технологій у роботі з учнями з порушеннями інтелекту

Виклад основного матеріалу. Не дивлячись на те, що провідною діяльністю для учнів є навчання, цей вік все ж таки є ігровим. Саме в цьому віці у дітей посилюється пізнавальна сутність ігрової діяльності. До цього віку у дітей сформований достатньо багатий ігровий досвід, що дозволяє їм максимально себе проявляти і експериментувати з ігровою діяльністю. Гра у молодшому шкільному віці зумовлює якісні зміни у психіці підростаючої особистості. В ігровій діяльності найінтенсивніше формуються психічні якості й особистісні риси дитини, тобто основні новоутворення, які готують перехід до наступного вікового етапу, це відчутно у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Розвиток дітей у грі відбувається, перш за все, за рахунок різноманітної спрямованості її змісту. Існують ігри, спрямовані на фізичне (рухливі), естетичне (музичні), інтелектуальне (дидактичні та сюжетні) виховання. Багато з них, у той же час, сприяють етичному вихованню (сюжетно-рольові, ігри-драматизації та ін.), однак кожен з означених видів ігор сприймається як вид технологій навчально-виховного процесу [1, с. 6].

В ігровій ситуації дитина з порушеннями інтелекту навчається діяти із заміником предмета – дає замінику нову (ігрову) назву, діє з ним відповідно до назви, використовує різні предмети різного призначення для однієї дії, часто використовуючи ігрові технології для переживання емоційного стресу. Предмети-замінники стають опорою для мислення. На основі дій з ними дитина вчиться міркувати про реальний предмет, уявляє реальну дію з ним і засвоює норму діяльності. Поступово ігрові дії

з предметами скорочуються, дитина навчається міркувати про предмети, уявно діяти з ними.

Розвиток особистості дитини здебільшого можливий саме завдяки ігровим технологіям, оскільки через них відбувається пізнання поведінки і взаємин дорослих, які стають зразком для її поведінки. У грі дитина набуває основних навичок комунікації, якостей, необхідних для встановлення контактів з однолітками. Ігрові технології також є чинником волі дитини. Саме у грі спочатку вона виявляє здатність добровільно, із власної ініціативи, підкорятися правилам гри. Кожна роль утілює у собі певні правила, є завданням, яке розв'язує дитина з вольовими зусиллями. Ігрові технології наділені великими можливостями щодо формування дитячої єдності, у них найповніше активізується соціальна роль, уміння контактувати, вирішувати ситуації.

У процесі ігрової діяльності зароджуються і диференціюються нові види діяльності дитини: формується зображувальна діяльність, уперше з'являються та розвиваються елементи праці і навчання. Використання ігрових прийомів, різних видів ігрових технологій забезпечує відповідність природі дитини дошкільного віку. Саме гра створює зону найближчого психічного розвитку кожної підростаючої особистості.

Як зазначає М. Смирнова, гра з однолітками для дитини молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку – це і своєрідна групова психотерапія, де вона може хоча б на час звільнитися від негативних емоцій. До кінця періоду молодшого шкільного віку дитина освоює свій психологічний простір і прагнення до життя в ньому, готуючись до переходу у юнацький вік. Небезпека цього періоду полягає в тому, що дитина ще не знає міри своїм фізичним та інтелектуальним можливостям, тому її вплив на себе і оточуючих може бути надмірним. Тому дорослим людям належить регулююча і спрямовуюча роль у розвитку підростаючої особистості [3].

Відповідно до цього гра у випадку колективної діяльності повинна бути керована дорослим: психологом, вихователем або ж дефектологом та ін. Цей процес щодо створення належних умов дозволяє педагогу коригувати поведінку дитини та її положення в колі однолітків. Крім того допомагає спеціалісту спрямовувати вплив гри на особистість дитини, діяльність, емоційний стан та отримувати необхідний терапевтичний вплив. Психологічний механізм корекційного впливу ігрових технологій полягає в систематичному контролі за процесом гри та негайному підкріпленні адекватних поведінкових реакцій дорослим [3].

Зважаючи на багатофункціональність та різноспрямованість впливів ігрових технологій та враховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, цей метод доцільно обрати, як оптимальний. Тобто як засіб корекції та профілактики негативних психологічних особливостей розвитку захисних механізмів психіки дітей окресленої категорії. Корекційно-розвивальна діяльність засобом ігрових технологій знаходить своє застосування як самостійний метод, і в комплексній взаємодії з іншими методами: ігрова терапія, терапія мистецтвом, казкотерапія, психогімнастика, піскова терапія та ін.

Особливості використання ігрових технологій у роботі з учнями з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку вбачаємо у тому, що:

– Характерною рисою ігрових технологій є двоплановість. Із одного боку, той, що грає, виконує реальну діяльність, здійснення якої потребує дій, що пов'язані з розв'язанням конкретних, часто не стандартних задач; з другого – ряд моментів цієї діяльності має умовний характер, що дозволяє відвернутись від реальної ситуації з її відповідальністю і багаточисельними вхідними обставинами. Гра допомагає розвитку, збагачує життєвим досвідом, готує ґрунт для успішної діяльності в реальному житті.

– Ігрові технології дають можливість моделювати різні життєві ситуації, шукати вихід із конфліктних ситуацій, не звертаючись до агресивності, вчать різноманіттю емоцій у сприйнятті життя. У грі дитина досягає готовності для рішення різних життєвих проблем [1, с. 8].

– Ігрові технології несуть вагомий психокорекційний вплив. У грі відбувається перенесення негативних емоцій і якостей дитини на ігровий образ. Діти наділяють персонажів власними негативними емоціями, рисами характеру, переносять на ляльку свої риси характеру та ін.

– Взаємини у грі моделюють систему соціальних стосунків в наочно-дієвій формі в особливих ігрових умовах. Завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» в грі і зростає рівень соціальної компетентності і здібності до вирішення проблемних ситуацій.

– За допомогою ігрових технологій діти розвивають найрізноманітніші якості: від сили і спритності до креативності та комунікабельності. У грі діти набувають нові навички та вміння, розкривають свій потенціал.

– За допомогою ігрових технологій реалізуються важливі життєві потреби в пізнанні, спілкуванні, перетворенні навколишнього середовища. При цьому в грі дитина не тільки засвоює нові соціальні ролі, формує морально-етичні цінності, а й усвідомлює сенс дій, переживань, проблем.

Висновки. Отже, за правильного та систематичного, цілеспрямованого підходу до використання ігрових технологій у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку можна реалізувати декілька важливих завдань: навчання, розвиток, виховання підростаючої особистості, а також діагностика і корекція особливостей психофізичного розвитку дитини з порушеннями інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варнава У. В. Теоретико-методологічний аналіз основних підходів у дослідженні захисних механізмів психіки. *Вісник Одеського національного університету*. 2009. Т. 14. Вип. 6. С. 4–9.
2. Выготский Л. С. Проблемы возраста. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244–268.
3. Смирнова М. В. Копинг-стратегии у детей младшего школьного возраста. *Системная психология и социология*. 2012. № 6. С. 22–28.

Сухіна Ірина Вячеславівна

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

МАЙНДФУЛНЕС – ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Соціально-емоційний розвиток дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями є важливою складовою її психічного розвитку в цілому.

Адже з моменту народження і до моменту, коли дитина готується йти до школи, вона проходить складний період, в процесі якого засвоює певні правила соціальної поведінки, виробляє власну емоційну картину світу, тобто засвоює досвід людського спілкування, який набувався століттями. Саме дошкільний вік є періодом початкового становлення особистості, в якому закладаються основи вихованості, розвиваються моральні уявлення, почуття, звички. Оскільки всі сфери психіки тісно пов'язані між собою, соціально-емоційний розвиток має значний вплив на підготовку дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями до школи та подальшої соціалізації (С. Максименко, 2003, О. Запорожець, 1989, О. Кононко, 1998).

Мета – показати доцільність застосування технології майндфулнес у дітей з інтелектуальними порушеннями у якості інструменту для їхнього соціально-емоційного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Майндфулнес – це медитативна практика, яку вперше розробив і застосував для дорослих американський професор – Джон Кабан-Зінн у 70-х роках 20 століття. Він визначає майндфулнес, як перенесення уваги в дійсний момент без оцінки себе чи оточуючої дійсності. Дана технологія не має релігійного чи езотеричного контексту (Дж. Кабан-Зінн, 2001).

Майндфулнес – це практика повної усвідомленості своїх думок, емоцій і досвіду в кожному моменті. Її суть у тому, що коли людина усвідомлює тривалість моменту теперішнього часу, вона повністю занурюється у нього і при цьому фіксується на своїх думках, почуттях і діях. Вона не переходить на автоматичні реакції, а просто дає усвідомлення, що вони є. Це дає змогу навчитися керувати стресом та негативними емоціями. Таким чином у людини формується психологічна гнучкість та життєва стійкість. Розвиток цих навичок вкрай важливо розпочинати у дитячому віці через те, що це позитивно впливає на нейропластичність мозку. У цьому зв'язку вбачається, що застосування такої інноваційної технології, як майндфулнес буде корисним для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у якості інструменту їхнього соціально-емоційного розвитку.

Майндфулнес для дітей – це освітньо-ігрова медитативна технологія, яку розробила голландський психотерапевт (Е. Снел, 2019). Вправи на розслаблення і уважність, розроблені нею підходять для роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, в тому числі й інтелектуального. На відміну від дорослих, медитативні техніки для дітей, зазвичай, коротші і спрямовані на певний конкретний досвід. Методи, матеріали та активності використовуються більш інтенсивні та безтурботні і подаються в ігровій формі. Медитація передбачає зосередження уваги на диханні, звуках, відчуттях та думках.

Враховуючи досвід зарубіжних колег, нами було розроблено *програму з соціально-емоційного розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями*, яка включила застосування технології майндфулнес.

Для проведення вправ і практик ми враховували форму і ступінь складності порушення, вік, зону найближчого розвитку, а також індивідуально-типологічні особливості кожної дитини.

Застосування технології майндфулнес ми пропонуємо проводити в ігровій формі, двічі на тиждень, протягом двох місяців. Заняття проводяться в індивідуальній та груповій формі, тривалістю 30 хв. Наразі триває апробація застосування технології майндфулнес у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Застосування даної технології для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку включило наступні види ігрових вправ та завдань, спрямованих на:

- усвідомлене дихання;
- усвідомлене слухання;
- усвідомлене споглядання;
- усвідомлена уява.

Результати дослідження. Попередній аналіз застосування технології майндфулнес у дітей з інтелектуальними порушеннями показав суттєве покращення поведінки, підвищення показників уваги, самоконтролю, у дітей розвинулась доброзичливість.

Таким чином, навчання дітей з інтелектуальними порушеннями технік майндфулнес дозволило покращити:

- розпізнавання власних та чужих емоцій;
- розвиток усвідомлення своїх переживань та емоцій;
- розуміння того, як емоції впливають на тіло;
- регуляцію власних емоційних переживань;
- розвиток співчутливості та доброзичливості;
- соціальні навички, поведінку;
- навчальні досягнення (за рахунок вищої зосередженості та концентрації уваги);
- самопочуття (внаслідок зменшення тривожності, агресивності, стресу, переживань).

Ці навички позитивно впливають на соціально-емоційний розвиток дошкільника з інтелектуальними порушеннями, сприяють розвитку емоційного та соціального інтелекту. Вони важливі і необхідні для психічного розвитку дитини в цілому.

Висновки. Застосування даної технології дає змогу зробити попередні висновки про її користь та доцільність використання у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Передбачається подальших детальний аналіз проведеного апробаційного дослідження з метою розробки поглибленої психокорекції негативних емоційних станів у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Емоційний розвиток дитини* (2003) / Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О. Главник, Київ, Мікрос.
2. Запорожець А.В. (1989) Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Москва, Педагогика.
3. Кабат-Зинн Дж. (2001). Куда бы ты ни шел – ты уже там: Медитация полноты осознания в повседневной жизни / пер. с англ. М. Белобородовой. Москва, Независимая фирма «Класс»; Изд-во Трансперсонального института.

4. Кононко О.Л. (1998) *Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві)*: навч. посібн. для вищ. навч. Закладів. Київ, Освіта.
5. Снел Э. (2019). *Замри, как лягушонок. Практика майндфулнесс для детей и их родителей* / пер. И. Гривнина; худож. Г. Белоголовская. Москва, Махаон.

Ткаченко Ірина Сергіївна

асистент вчителя, Лебединський заклад загальної середньої освіти I–III ступенів № 5

ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПЕДАГОГІЦІ

Актуальність. Інноваційна діяльність у сфері освіти з другої половини ХХ століття в усьому світі почала набувати все більших масштабів і значення. Це, як відомо, було обумовлено об'єктивною необхідністю пошуку шляхів подолання кризових явищ в освіті, яка в умовах трансформації індустріального суспільства в постіндустріальне, технологічної революції, викликаній нею кризи техногенної цивілізації і обумовленої нею загрози глобальної екологічної катастрофи перестало задовольняти освітні потреби і суспільства, і людини. З іншого боку, в цій ситуації чітко позначилися виняткова значимість освіти як інструменту і фактора управління суспільним розвитком, його найважливіша роль у формуванні нової цивілізаційної парадигми. Така складна ситуація об'єктивно зумовила надзвичайне різноманіття напрямів інноваційних пошуків у галузі освіти, які водночас об'єднуються єдиною метаціллю – виробленням нової освітньої парадигми, що повною мірою відповідає тенденціям сталого розвитку суспільства.

При цьому процес навчання організовується таким чином, що учні вчаться спілкуватися, взаємодіяти один з одним та іншими людьми, вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу різноманітних ситуацій, певних завдань і відповідної інформації.

Мета статті – дослідити поняття та сутність інноваційних технологій в педагогіці.

Виклад основного матеріалу. З поширенням інформаційних технічних засобів, прискоренням темпів розвитку суспільства, переходу до постіндустріального та інформаційного суспільства і при введенні освітніх стандартів нового покоління, з метою формування у учнів необхідних загальних і професійних компетенцій, постає проблема оптимізації і технологізації навчального процесу.

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед системою освіти України цілий ряд концептуально нових завдань, які обумовлені рядом факторів, таких як соціально-економічні, політичні, світоглядні. Так само,

прискорення науково-технічного прогресу, швидка зміна різних сторін суспільного життя вимагають постійної перепідготовки і підвищення кваліфікації величезної кількості фахівців [2, с. 7].

Інноваційний характер освітніх технологій, що використовуються в процесі організації освітнього процесу в системі педагогічної освіти, стає одним з найважливіших інструментів в конкурентній боротьбі навчальних закладів в сучасних умовах.

Інновації характерні для будь-якої діяльності людини і саме тому стають предметом вивчення, аналізу та впровадження. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом відповідних наукових пошуків, певних відкриттів, передового педагогічного досвіду окремих педагогів і навіть цілих колективів.

Освіта повинна розвивати механізми інноваційної діяльності, знаходити творчі способи вирішення життєво важливих проблем, сприяти перетворенню творчості в норму і форму існування людини. Не допускаються застосування інновацій без урахування індивідуальних здібностей особистості дитини. Характер застосування інновацій залежить від кваліфікації педагога, рівня розвитку учня, способу життя і соціального стану суспільства. Слід зазначити, що самі по собі інновації важливі в тих випадках, коли традиційні способи вирішення проблеми не дають позитивного ефекту в незалежності від кваліфікації педагога.

Інноваційні процеси в освітніх установах є не самоціллю, а інструментом досягнення стратегічної мети. Інновації зачіпають одночасно кілька областей життя освітнього закладу (навчання, виховання, управління), що забезпечує стійке просування його вперед.

Інноваційні процеси неминуче входять в протиріччя з існуючою традиційною системою освіти, проте між ними є діалектичний взаємозв'язок, і сьогодні можна стверджувати, що в останнє десятиліття у вітчизняній освіті співіснують дві тенденції його розвитку – традиційна та інноваційна. Відповідно в сучасному українському освітньому просторі, в системі освіти можна виділити два типи освітніх установ: традиційні і ті, що розвиваються.

У традиційній системі освіти, для якої характерне відносно стабільне функціонування, спрямоване на підтримку певного порядку, в центрі уваги знаходиться освітній процес. Відносини між учасниками побудовані як суб'єктно-об'єктні, де суб'єкт – викладач – знаходиться в обмежених умовах, його діяльністю керують навчальний план і програма, які задають жорсткі рамки відносин, а об'єкт – учень – повинен бути «наповнений» певним обсягом знань, його роль – пасивне засвоєння інформації.

Для систем, що розвиваються, характерний пошуковий режим. В українських розвиваючих освітніх установах інноваційні процеси реалізуються в наступних напрямках: формування нового змісту освіти, розробка і впровадження нових педагогічних технологій, створення нових видів освітніх установ. Крім цього, педагогічні колективи ряду українських освітніх установ займаються впровадженням в практику все більшої кількості інновацій [3, с. 325].

У сучасному світі освіта не просто вимагає удосконалення – вона повинна бути інноваційною за своєю суттю. Оновлення світу і суспільства задає інноваційним процесам характер перманентності, безперервності, націленості на постійне сутнісне і цілісне оновлення навчально-виховного процесу. Іншими словами, по суті мова йде про створення нової педагогіки – педагогіки екстремального, мінливого на очах світу.

Впровадження інноваційних технологій в освітню діяльність, в кінцевому рахунку, приведе до підвищення якості підготовки майбутніх випускників. В свою чергу, підвищення якості, доступності, ефективності освіти, її безперервний і інноваційний характер, зростання соціальної мобільності і активності учнів, їх залучення до різноманітного освітнього середовища роблять систему освіти важливим фактором забезпечення національної безпеки країни, зростання добробуту її громадян.

Педагогічна технологія передбачає точне управління педагогічним процесом і гарантоване досягнення поставлених цілей. Педагогічна технологія ґрунтується на науковій основі та передовому практичному досвіді, крім того, вона базується на теоріях психодидактики, кібернетики, управління та менеджменту.

Педагогічну технологію Б. Лихачов трактує як «сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу», а В. Сластьоніна дає таке визначення педагогічної технології – строго наукове проектування і точне відтворення гарантуючих успіх педагогічних дій [6, с. 607].

На думку М. Поташника і В. Лазарева, «інновація в освіті – це цілеспрямована зміна, що вносить в систему нові елементи, які викликають її перехід з одного стану в інший». Безперечно те, що інновація не повинна бути самоціллю, тобто інновація заради інновації. Вона впроваджується тільки тоді, коли в ній виникає необхідність, і завдяки якій відбудеться якісна зміна навчально-виховного процесу.

Вивчення практичної сторони взаємодії суб'єктів виховного процесу при визначенні технологічності дій педагога змушує пильніше придивитися до цієї взаємодії: визначити її підстави, структуру, функції, процесуальні та психологічні характеристики. При цьому особливу увагу необхідно звернути на початковий етап взаємодії – вплив, що фокусує в собі весь технологічний арсенал педагога.

До інноваційних технологій навчання відносять:

– Інтерактивні технології навчання. В психологічній теорії навчання інтерактивним називається навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин. Технології інтерактивного навчання розглядаються як способи засвоєння знань, формування умінь і навичок в процесі взаємин і взаємодій педагога і учня як суб'єктів навчальної діяльності.

Сутність їх полягає в тому, що вони спираються не тільки на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, але, перш за все, на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування [7, с. 84-125].

Технології проектного навчання. Ігрове проектування може перейти в реальне проектування, якщо його результатом буде рішення конкретної практичної проблеми, а сам процес буде перенесений в умови діючого підприємства або в навчально-виробничі майстерні.

Технологія проектного навчання розглядається як гнучка модель організації навчального процесу в системі навчальної освіти, орієнтована на творчу самореалізацію особистості учня шляхом розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей в процесі створення нових товарів і послуг. Технологія проектного навчання сприяє створенню педагогічних умов для розвитку креативних здібностей і якостей особистості учня, які потрібні йому для творчої діяльності.

– Комп'ютерні технології навчання. Це процеси збору, переробки, зберігання і передачі інформації учню за допомогою комп'ютера.

На сучасному етапі в багатьох навчальних закладах розробляються і використовуються як окремі програмні продукти навчального призначення, так і автоматизовані навчальні системи з різних предметів. Автоматизовані навчальні системи включають в себе комплекс навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих), комп'ютерні програми, які керують процесом навчання.

Впровадження в освітній процес сучасних інноваційних технологій дозволяє відпрацювати глибину і міцність знань в учнів, закріпити вміння і навички в різних областях діяльності, а також розвивати креативне мислення, вміння самостійно планувати свою навчальну, самоосвітню

діяльність і виховувати звички чіткого дотримання вимог дисципліни в організації навчальних занять.

Інноваційна освітня діяльність є ефективною формою організації навчального процесу, спрямованою на індивідуальний розвиток пізнавальних інтересів і творчих здібностей учнів [5]

Основними перешкодами більш глибокої інтеграції інноваційних технологій в освітній процес є відсутність необхідних навичок інноваційної роботи у викладачів і недостатнє матеріально-технічне забезпечення освітнього закладу.

Впровадження інноваційних технологій в освітній процес є особливо важливим і актуальним, так як вони спрямовані, перш за все, на підвищення якості освіти шляхом розвитку в учнів творчих, креативних здібностей і самостійності, яку вони проявляють в процесі прийняття рішень, що, в кінцевому рахунку, призведе до підвищення особистісної самооцінки учня.

На сучасному етапі освіта спрямована, перш за все, на розвиток особистості, підвищення її активності і творчих здібностей, а, отже, і на розширення використання методів самостійної роботи учнів, самоконтролю, використання активних форм і методів навчання, всього цього можна домогтися тільки при наявності інтересу у учнів до навчання. Пізнавальний інтерес означає інтелектуально-емоційний відгук на процес пізнання, прагнення учня до навчання, до виконання індивідуальних і загальних завдань, інтересу до діяльності викладача та інших учнів. Активізація пізнавальної діяльності – це постійний процес спонукання до цілеспрямованого навчання [1, с. 228].

Застосування інноваційних педагогічних технологій у навчальному процесі – це перспективна діяльність, але можна зіткнутися з низкою складнощів і проблем. У наявних методичних розробках інноваційні аспекти викладені узагальнено, на високому рівні абстракції і кожен викладач починає творити по-своєму розумінню, тобто як він це розуміє. Але не завжди під силу педагогу створити теоретично і практично виправдану інновацію, апробувати її в умовах сучасного навчання.

Сучасний педагог сам вчиться протягом всієї своєї професійної діяльності, удосконалює свою педагогічну майстерність, ділиться досвідом зі своїми колегами, проводить майстер-класи та тематичні уроки, бере безпосередню участь у різних конкурсах, змаганнях, пише статті. Крім того, це особистість, яка вміє не тільки вчити дітей, а й сама прагне вчитися у своїх учнів [4, с. 128].

Сучасному педагогу у своїй роботі необхідно використовувати різні шляхи активізації, поєднуючи різноманітні форми, методи, засоби навчання, які стимулюють активність і самостійність учнів, впроваджувати в освітній процес інноваційні технології. Для впровадження нових форм, методик, педагогічних технологій потрібне розуміння того, як ці нововведення впроваджувати, освоювати і супроводжувати.

Висновки. Отже, сучасні інноваційні технології в педагогіці повинні займати провідне місце в ряду всіх відомих на даний момент традиційних технологій, що застосовуються в освітньому процесі. Це пов'язано з тим, що саме застосування сучасних педагогічних технологій дозволяє педагогу орієнтувати процес навчання на розвиток та становлення неповторної особистості своїх учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології. Київ : Атака, 2006. 288 с.
2. Бутова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті. *Дошкільне виховання*. 2009. №7. С. 7
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Крутий К. Інноваційна діяльність у сучасному навчальному закладі: методичний аспект. Запоріжжя : Ліпс ЛТД, 2008. 128 с.
5. Куц О. Нова українська школа: педагогічна свобода вчителя, безпечний шкільний простір. *Педагогічна майстерня*. 2018. № 4. С. 12
6. Лихачев Б. Педагогика: Курс лекцій. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001. 607 с.
7. Мариновська О. Науково-методичний супровід освітніх інновацій: наук.-метод. Зб. Івано-Франківськ : ОІППО. 2007. С. 84–125.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ

Бартлевич Юлія Миколаївна

провідний фахівець

Західного реабілітаційно-спортивного центру

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ З АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Підвищена увага до проблем дітей з порушеннями інтелектуального розвитку викликана тим, що з усіх функціональних відхилень у розвитку осіб зазначеної категорії, інтелектуальна неповноцінність є найбільш важким дефектом і доволі часто має негативні соціальні наслідки (В. Бондар, М. Блюміна, І. Дмитрієва, Г. Семаєва, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна та інші).

Науковці (А. Агеєв, А. Дмитрієв, М. Козленко, В. Кульчицький, Л. Селезньов, Б. Сермеєв, Л. Сунагатова, Г. Литвина, У. Марченкова, Н. Рубцова та інші) вказують на недоліки у фізичному вихованні школярів, особливо з порушеннями інтелектуального розвитку. Учені це пояснюють недостатньою кількістю часу відведеного на фізичне виховання учнів означеної категорії та неефективним використанням різноманітних засобів фізичної культури на уроках.

Одним із головних завдань фізичного виховання в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є оволодіння ними життєво важливими руховими навичками і розвиток у них фізичних якостей. Р. Бабенков, В. Ванюшкіна, І. Горська, Д. Григор'єв, М. Козленко, Є. Мастюкова, В. Мозговий та інші стверджують, що порушення інтелекту негативно позначаються на руховій сфері цієї категорії дітей. С. Ляпідевський підкреслює, що зміни з боку моторно-рухової сфери у дітей з розладом інтелекту визначаються, перш за все, тим, що інтелектуальна неповноцінність є результатом недорозвитку або ураження головного мозку. Ураження кори головного мозку, які мають дифузну локалізацію, вражають у певній мірі і рухові області мозку. Важкі форми олігофренії найчастіше супроводжуються важкими розладами рухових функцій. О. Шпитальна встановила, що діти з інтелектуальними порушеннями відстають від своїх однолітків з нормотиповим розвитком за показниками фізичних якостей від 30 до 90 %.

Метою нашої роботи є висвітлення специфіки організації занять з адаптивної фізичної культури для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Адаптивна фізична культура для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку – це не тільки один із засобів усунення недоліків у руховій сфері, але і повноцінний фізичний розвиток, зміцнення здоров'я, адаптація до соціуму. Ступінь адаптації знаходиться в прямій залежності від клініко-психопатологічного стану дітей, тому фахівцеві адаптивної фізичної культури для продуктивної педагогічної діяльності необхідно знати характерні прояви основного дефекту, особливості фізичного, психічного, особистісного розвитку цієї категорії дітей.

На фізичний розвиток, рухові здібності, здатність до навчання і пристосовність до фізичного навантаження дітей з порушеннями інтелектуального розвитку впливає тяжкість інтелектуального дефекту, супутні захворювання, вторинні порушення, особливості психічної і емоційно-вольової сфери. Психомоторне недорозвинення дітей з легкою інтелектуальною недостатністю проявляється в уповільненому темпі розвитку локомоторних функцій, непродуктивності рухів, руховому неспокої і метушливості. У цих осіб рухи бідні, незграбні, недостатньо плавні. Особливо погано сформовані тонкі і точні рухи рук, предметна маніпуляція, жестикуляція і міміка.

Спостерігається порушення фізичного розвитку: відставання в масі тіла; відставання в довжині тіла; порушення постави; порушення в розвитку стопи; порушення в розвиток грудної клітини та зниження її окружності; парези верхніх кінцівок; парези нижніх кінцівок; відставання в показниках обсягу життєвої ємності легень; деформації черепа; дисплазії; аномалії лицьового скелета тощо.

Покращити розвиток фізичних якостей у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можна засобами адаптивної фізичної культури. Основні завдання адаптивної фізичної культури, по суті, збігаються з завданнями фізичної культури здорових школярів.

До них відносяться виховні, освітні, оздоровчі завдання, а також завдання фізичного розвитку: зміцнення здоров'я, загартовування організму; навчання основам техніки рухів, формування життєво необхідних умінь і навичок; розвиток фізичних здібностей; формування необхідних знань, гігієнічних навичок; виховання потреби і вміння самостійно займатися фізичними вправами, свідомо застосовувати їх з метою відпочинку, тренування, підвищення працездатності; виховання моральних і вольових якостей, привчання до дисципліни, організованості, відповідальності за свої вчинки, активність і самостійність.

До спеціальних завдань адаптивної фізичної культури відносяться:

1. Корекція основних рухів у ходьбі, бігу, плаванні, метанні, стрибках, лазінні, вправах з предметами тощо; узгодженості рухів окремих ланок тіла (рук, ніг, тулуба, голови); узгодженості виконання симетричних і асиметричних рухів; узгодженості рухів і дихання; компенсація втрачених або порушених рухових функцій; формування рухів за рахунок збережених функцій.

2. Корекція і розвиток координаційних здібностей: орієнтування в просторі; диференціювання зусиль, часу і простору; розслаблення; швидкості реагування на зміну умов; статичної та динамічної рівноваги; ритмічності рухів; точності дрібних рухів кисті і пальців.

3. Корекція і розвиток фізичної підготовленості: цілеспрямоване «підтягування» відстаючих у розвитку фізичних якостей; розвиток м'язової сили, елементарних форм швидкісних здібностей, спритності, витривалості, рухливості в суглобах.

4. Корекція і профілактика соматичних порушень: формування і корекція постави; профілактика і корекція плоскостопості; корекція маси тіла; корекція мовленнєвого дихання; зміцнення серцево-судинної і дихальної систем.

5. Корекція і розвиток психічних і сенсорно-перцептивних здібностей: розвиток зорово-предметного, зорово-просторового і слухового сприйняття; диференціювання зорових і слухових сигналів по силі, віддалі, напрямку; розвиток зорової та слухової пам'яті; розвиток зорового і слухової уваги; диференціювання зорових, слухових, тактильних відчуттів; розвиток уяви; корекція і розвиток емоційно-вольової сфери.

6. Розвиток пізнавальної діяльності: формування уявлень про елементарні рухи, частини тіла, суглоби (назва, поняття, роль у русі), про вправи, їх техніку і вплив на організм, вимоги до постави, дихання, харчування, режиму дня, гігієни тіла і одягу, загартування, значення рухів у житті людини і самостійних занять; розширення і закріплення знань, заснованих на міжпредметних зв'язках, які є складовою частиною фізичних вправ (формування просторових уявлень, мовленнєвої та комунікативної діяльності, знайомство з тваринним світом тощо).

7. Виховання особистості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Зауважимо, що різноманіття фізичних вправ, варіювання методів, методичних прийомів, умов організації занять спрямовані на максимальне забезпечення всебічного розвитку дитини та її потенційних можливостей.

Цілеспрямований підбір фізичних вправ дозволяє вирішувати як загальні, так і специфічні завдання. Такі природні види вправ як ходьба, біг, стрибки, метання, вправи з м'ячем та інші володіють величезними

можливостями для корекції і розвитку координаційних здібностей, рівноваги, орієнтування в просторі, фізичної підготовленості, профілактики вторинних порушень, корекції сенсорних і психічних порушень.

З огляду на особливості психомоторного розвитку, фізичної та психічної ретардації, труднощів сприйняття навчального матеріалу, при підборі засобів, науковці й методисти рекомендують керуватися наступними дидактичними правилами:

1) створювати максимальний запас простих рухів з їх поступовим ускладненням;

2) стимулювати словесну регуляцію і наочно-образне мислення при виконанні фізичних вправ;

3) максимально активізувати пізнавальну діяльність;

4) орієнтуватися на збереженій функції, сенситивні періоди розвитку і потенційні можливості дитини;

5) при всьому різноманітті методів віддавати перевагу ігровому. У невимушеній, емоційно забарвленій обстановці діти краще засвоюють навчальний матеріал;

6) вправи, що мають назви, набувають ігрової форми, стимулюють їх запам'ятовування, а при багаторазовому повторенні розвивають асоціативну пам'ять у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновки. Таким чином, для подолання відставання дітей з порушеннями інтелекту в психомоторному розвитку, фізичній та психічній ретардації, труднощах сприйняття навчального матеріалу необхідно застосовувати особистісно-орієнтовані комплекси вправ адаптивної фізичної культури. Такі комплекси включають вправи на корекцію ходьби, бігу, стрибків, лазіння та перелазіння, метання, дрібної моторики рук, порушення постави, плоскостопості та інші.

Білан Валентина Андріївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті розкрито етапи та організація психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із розладами аутистичного спектру (РАС). Вставлено, що не всі діти з РАС можуть продовжувати навчання в інклюзивному класі навіть після навчання в корекційному класі. Таким учням доцільно продовжувати навчання в системі спеціальних шкіл.

Ключові слова: молодші школярі, розлади, аутистичний спектр, психолого-педагогічний супровід, етапи психолого-педагогічного супроводу, інклюзія.

Актуальність. Одним з основних напрямів реформування сучасної системи освіти є створення умов для повноцінного залучення в освітній простір та успішної соціалізації дітей з обмеженими освітніми потребами здоров'я (ООП). Важливим кроком у цьому процесі стало прийняття Закону України «Про освіту», у межах якого законодавчо визначено статус учня з ООП і необхідність створення спеціальних освітніх умов навчання для осіб з ООП. Також законодавчо закріплено право батьків на вибір форми освіти для їх дитини, включно з інклюзивним навчанням.

Особливу групу дітей з ООП складають діти з розладами аутистичного спектру. Розлади аутистичного спектру (далі – РАС) відносяться до первазивних порушень, тому побудова освітнього середовища для таких дітей вимагає врахування ряду взаємопов'язаних факторів, які визначаються їх особливостями (А. Колупаєва [3], Л. Лавріненко [4], та ін.). Усі діти з РАС потребують створення спеціальних освітніх умов, що містили б підтримку і супровід при навчанні в школі.

Питання про організацію освіти і соціалізації дітей з РАС у закладах загальної середньої освіти нині стоїть особливо гостро, зокрема й тому, що кількість дітей з РАС, які навчаються в школах, постійно збільшується. Унаслідок чого виникають запити як педагогічної практики, так і батьківської громадськості. Однак у науковій літературі з питань навчання дітей з РАС означена тема не отримала всебічного висвітлення.

Незважаючи на те, що в зарубіжній практиці інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами накопичений великий досвід і означеній проблемі присвячено багато публікацій, цей потенціал можна використовувати в сучасній українській школі без адаптації та врахування особливостей вітчизняної освітньої системи (В. Засенко [7], Т. Скрипник [8], Н. Софій [10], А. Шевцов [13]). Крім того, інклюзивне навчання дітей з РАС є гостро обговорюваною науковою і практичною проблемою, яка має як прихильників, так і супротивників. Також до цього часу не існує достатньої кількості наукових досліджень, які оцінювали б ефективність і успішність інклюзивного навчання дітей з РАС.

Таким чином, необхідною є подальша ретельна організаційно-методична та науково-дослідна робота, яка випереджає масовий прихід дітей з РАС у заклади загальної середньої освіти.

Метою пропонованої статті є розкриття змісту етапів психолого-педагогічної підтримки дітей молодшого шкільного віку із розладами аутистичного спектру (РАС).

Виклад основного матеріалу. Задля варіативного забезпечення доступної освіти і соціалізації дітей з РАС в умовах закладів загальної середньої освіти проведено навчальний експеримент на базі середньої загальноосвітньої школи. Навчальний експеримент проходив у декілька етапів: адаптаційно-діагностичному, змістово-організаційному, результативно-рефлексивному.

На кожному етапі основним завданням була розробка адаптованої освітньої програми як для групи (класу), так й індивідуальної адаптованої програми для кожного учня з РАС.

Створення спеціально організованого середовища для навчання дітей з РАС у школі визначається необхідністю вирішення таких проблем:

Більшість дітей з РАС для адаптації до школи потребують тривалого часу. Зміна звичного розкладу дня, поява нових дорослих і дітей, ускладнення середовища часто призводять до того, що діти демонструють негативізм, афективні спалахи та ін. У цей час у дитини може спостерігатися неадекватна й імпульсивна поведінка, а афективні спалахи іноді супроводжуються вербальною і невербальною агресією до оточення.

Особливі труднощі в організації групового навчання дітей з РАС створює нерівномірність і мінливість прояву здібностей у конкретних дітей. Через це неможливо використовувати навчально-методичні комплекси, розроблені для учнів закладів загальної середньої освіти, без внесення серйозних змін в основну освітню програму. Крім того, найчастіше на початковому етапі навчання у дітей затримується розвиток навчальної мотивації, і врахування таких відмінностей стає особливо важливим.

Інклюзивне навчання дитини з РАС починається з підготовчого етапу, який нами визначається як адаптаційно-діагностичний. Навчання дітей із РАС на цьому етапі організаційно і змістово направлено із урахуванням особливостей таких дітей. Також важливо, що навчання на зазначеному етапі має діагностичну спрямованість. Як вказують К. Гілберт, Т. Пітерс, аутична дитина на цьому етапі «...потребує більшою мірою захисту, ніж інтеграції» [1, с. 82].

Завдання першого етапу:

1. Проведення розгорнутої психолого-педагогічної діагностики, спрямованої на визначення актуального та потенційного рівня пізнавального й особистісного розвитку учнів із РАС.

2. Формування навичок навчальної поведінки і формування навчальної мотивації.

3. Розробка спеціального дидактичного середовища для полегшення адаптації і профілактики різних форм захисної поведінки дітей з РАС; залучення до розвивальної взаємодії, зокрема з однолітками.

4. Поступове (у міру готовності конкретної дитини) розширення соціального й освітнього простору для учнів з РАС у школі: використання роздягальні, їдальні, участь у загальношкільних заходах.

На цьому етапі в учнів спостерігаються несформованість навичок навчальної поведінки, виражені порушення взаємодії і спілкування як з однолітками, так і з педагогами. Незважаючи на те, що діти з РАС на першому етапі навчалися в окремому класі, для них була забезпечена соціальна інтеграція в школі: вони користувалися спільною роздягальнею, шкільною їдальнею, брали участь у загальношкільних заходах.

Така організація навчального процесу дозволила більш ефективно вирішувати поведінкові проблеми, що виникають в адаптаційний період у дітей з РАС.

Після закінчення адаптаційно-діагностичного етапу в учнів з РАС загалом були сформовані основи навчальної поведінки, а взаємодія і спілкування з дітьми та дорослими ставали більш відповідними до соціальних норм. До початку другого етапу всі учні виконували з допомогою дорослих шкільні правила, уміли домовлятися. Тому на змістово-організаційному етапі ставилися такі завдання (другий і третій класи):

1. Поступове розширення соціального й освітнього простору школи індивідуально для кожного учня, розробка індивідуального освітнього маршруту, що вміщує уроки в інклюзивну класі.

2. Відвідування дітей з РАС, які навчаються в корекційних класах, окремих уроків у звичайних класах із супроводом тьютора відповідно до індивідуального розкладу та адаптованої освітньої програми.

3. Виявлення актуального і потенційного освітнього рівня кожного учня корекційних класів з метою визначення його можливостей для подальшого навчання за програмою загальноосвітньої школи.

На цьому етапі також ускладнювалися навички, спрямовані на формування УНД, – ставилися завдання розвитку: самостійності в діяльності; розуміння норм спілкування і взаємодії в складних і конфліктних ситуаціях; уміння брати участь у колективній грі тощо.

На другому етапі навчання змінювалася організація освітнього простору при збереженні організації уроку. На цьому етапі для кожної дитини складався індивідуальний розклад, у який поряд з уроками в корекційному класі входили і окремі уроки в звичайних класах. Вибір предметів для конкретної дитини визначався їх перевагами. Найчастіше це були уроки фізкультури, образотворчого мистецтва, музики, технології, навколишнього світу і літературного читання. Основним завданням тьютора був супровід

учнів на уроках в інклюзивних класах. Поряд з уроками в інклюзивних класах в індивідуальний навчальний план учнів з РАС входили уроки в корекційному класі, заняття: індивідуальні, групові, корекційно-розвивальні, а також у системі позаурочної діяльності з нашого досвіду, не всі діти з РАС можуть продовжувати навчання в інклюзивну класі навіть після навчання в корекційному класі. Найчастіше основними причинами є серйозні інтелектуальні або поведінкові проблеми, які неможливо вирішити в умовах закладу загальної середньої освіти.

Після закінчення другого етапу завершувалася підготовка до інклюзивного навчання, і за рішенням психолого-педагогічного консилиуму учні переводилися до звичайних класів та вчилися за загальним розкладом разом з нормально розвиненими дітьми.

На третьому етапі навчання дітей з РАС проходило в режимі повної інклюзії відповідно до індивідуальних освітніх маршрутів. Учні з РАС продовжували навчання в тих самих класах, в яких вони раніше відвідували окремі уроки. У цьому випадку перехід на іншу форму навчання був більш м'яким, оскільки до початку навчання в інклюзивну класі діти з РАС вже були знайомі з класним керівником і виділяли деяких дітей.

Завдання третього етапу:

1. Організація психолого-педагогічного супроводу учня з РАС, що навчається в інклюзивну класі.
2. Забезпечення доступності навчального матеріалу для учнів з РАС.
3. Допомога дітям з РАС у включенні в колектив однокласників, участь у спільній урочній та позаурочній діяльності.

Навчання на цьому етапі є досить складним для учнів з РАС, навіть незважаючи на пройдені раніше підготовчі етапи. На уроці в звичайному класі, в якому навчається 20–25 осіб, відбувається більше подій, найчастіше більші як за обсягом, так і за швидкістю пропонованої інформації, вищі вимоги до довільності в діяльності і саморегуляції. Тому на цьому етапі основний напрям формування навичок – це розвиток самостійності в застосуванні раніше отриманих і сформованих навичок в організації власної поведінки і діяльності.

На цьому етапі учням з РАС не була потрібна спеціальна просторово-часова організація середовища. Вони навчалися в звичайному класі, за звичайним навчальним розкладом. Супроводжуючий їх тьютор допомагав вирішувати проблеми. Наприклад, до зміни навчального розкладу необхідно було заздалегідь готувати учнів з РАС, докладно розповідати про це або дозволяти не брати участь у несподіваних подіях. Діти, переведені до

четвертого класу, навчалися за індивідуальним освітнім маршрутом, що містить як навчання на уроках у звичайному класі, так і групові корекційні заняття після уроків. Навчання в цей період було спрямоване на підготовку до переходу в середню школу.

Висновки. Але, не всі діти з РАС можуть продовжувати навчання в інклюзивному класі навіть після навчання в корекційному класі. Найчастіше основними причинами є серйозні інтелектуальні або поведінкові проблеми, вирішення яких неможливо в умовах школи. Таким учням доцільно продовжувати навчання в системі спеціальних шкіл (спеціальні корекційні школи для дітей з інтелектуальними порушеннями, для дітей з важкою мовною патологією та ін.). Ті учні, які після корекційного етапу можуть навчатися в режимі повної інклюзії, повинні переходити в звичайні класи і вчитися за загальним розкладом разом з нормально розвиненими дітьми з обов'язковим супроводом тьютора.

Проведене дослідження є перспективним і дозволяє продовжити роботу у напрямі розробки спеціалізованих методів, технологій і форм навчання учнів з РАС на рівні початкової та основної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты СПб.: ИСПиП, 1998. 124 с.
2. Зверева Е. А. Развитие конструктивной деятельности на модели рисования. *Аутизм и нарушения развития*. № 2(43). 2014. С. 22–31.
3. Колупаева А., Таранченко О. Діти з особливими потребами в загально-освітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К.: АТОПОЛ. 2010. 96 с.
4. Лавріненко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): навч.-метод. посіб. для керівників закладів освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.
5. Никольская О. С., Костин И. А. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра. *Дефектология*. 2015. № 6. С. 17–26.
6. Про організацію навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами узагальноосвітніх навчальних закладах: метод. реком. / уклад. Л. О. Зленко, Р. В. Гусак, І. В. Вакуленко, В. О. Покришка. Чернігів: ЧОІППО імені К. Д. Ушинського, 2013. 78 с.
7. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навч.-метод. посібн. / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макаручк, В. І. Шинкаренко. Київ, 2014. 336 с.
8. Скрипник Т. В. Методика дослідження психічних процесів удошкільників з аутизмом: метод. реком. К.: Педагогічна думка. 2008. 72 с.
9. Соколова Г. Б. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна: дис. д-ра псих. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 474 с.

10. Софій Н. З. Особливості планування в інклюзивному класі: створення індивідуальної навчальної програми. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 6. С. 150–154.
11. Тертична Н. А., Головань Г. О. Характеристика динаміки змін розвитку емоційної сфери дітей з синдромом Дауна дошкільного віку в рамках інклюзивної освіти. *Науковий Вісник національного медичного університету імені О. О. Богомольця*, 2009. № 2. С. 148–154.
12. Шаргородская Л. В. Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях. М.: Теревинф, 2006. 54 с.
13. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. К.: МП Леся, 2009. 483 с.

Геренко Анастасія Олександрівна

вихователь Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №8 «Космічний»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ДЛЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. В умовах спеціального закладу освіти для з інтелектуальними порушеннями актуальними завданнями процесу навчання та виховання є активізація пізнавальної діяльності і стимулювання психічних функцій учнів, причому найбільш перспективні можливості відкриваються при використанні зцією метою фізичних вправ. Для формування здоров'язбережувального середовища у спеціальному закладі освіти, насамперед, необхідно визначитися із провідними ідеями, підходами та принципами, які застосовуватимуться у роботі педагогічного, учнівського та батьківського колективів.

Реалізація в освітньому процесі спеціального закладу освіти концептуальних положень, ідей здоров'язбережувальної педагогіки передбачає послідовне формування здоров'язбережувального середовища шляхом розвитку і забезпечення усіх його компонентів, впровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій, а також виховання в учнів культури здоров'я, під якою розуміємо не тільки грамотність в питаннях здоров'я, що досягається в результаті навчання і виховання, а й практичне втілення потреби вести здоровий спосіб життя, піклуватися про власне здоров'я.

В організації освітнього процесу в початковій школі недостатня увага приділяється питанням засвоєння знань про збереження й зміцнення здоров'я, шляхи уникнення небезпеки і розуміння можливих шкідливих впливів оточуючого середовища; надбання ціннісних орієнтацій щодо власного здоров'я і здоров'я оточуючих, бережливого та усвідомленого ставлення до свого організму; формування здоров'язбережувальної і відповідальної поведінки молодших школярів. Вищезазначене дозволяє

висунути в якості актуальної проблеми пошуку й наукового обґрунтування змісту роботи по використанню здоров'язберезувальних технологій в освітньому процесі в умовах спеціального закладу освіти

Метою роботи є визначення педагогічних умов використання здоров'язберезувальних технологій в спеціальному закладу освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Використання здоров'язберезувальних технологій в спеціальному закладі освіти – комплексна педагогічна проблема, що охоплює різні аспекти розвитку дитини в молодшому шкільному віці, яка вимагає побудови відповідної структурної програми, упровадження якої є одним із перспективних підходів до створення цілісної системи виховної роботи в школі.

Педагогічні умови застосування здоров'язберезувальних технологій в системі спеціального закладу освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів необхідно розглядати як цілісний комплекс взаємопов'язаних організаційних, педагогічних дій та психолого-педагогічного супроводу, об'єднаних спільною метою – сприяти всебічному розвитку особистості учнів з інтелектуальними порушеннями, формування у них ціннісного ставлення до себе, власного здоров'я, здоров'я оточуючих, здорового способу життя, навколишнього світу та взаємовідносин між учнівським, педагогічним, батьківським колективами.

Зазначені умови визначають організацію життєдіяльності учнівського, педагогічного та батьківського колективів; забезпечують формування здоров'язберезувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальному закладі освіти; регламентують психолого-педагогічний супровід спрямований на встановлення та підтримку позитивного психологічного клімату й гуманістичних, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між учасниками освітнього процесу.

За аналізом наукових досліджень та практичного досвіду визначаємо такі педагогічні умови застосування здоров'язберезувальних технологій в системі спеціального закладу освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів:

– підвищення готовності вчителів до застосування здоров'язберезувальних технологій для учнів означеної нозології у спеціальному закладі освіти;

– впровадження здоров'язберезувальних технологій, які знижують захворюваність, стомлюваність учнів, забезпечують їх психофізичну готовність до шкільного навчання, зменшують перевантаження, підвищують якість навчання;

– активізація співпраці з батьками щодо формування здоров'язбережувального середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів у спеціальному закладі освіти.

Комплексне забезпечення педагогічних умов уможливорює ефективне функціонування здоров'язбережувального середовища для дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку у спеціальному закладі освіти.

Однією із важливих є педагогічна умова – підвищення готовності вчителів до формування здоров'язбережувального середовища для дітей означеної нозології молодшого шкільного віку у спеціальному закладі освіти. Виокремлення цієї умови зумовлено провідною роллю вчителя-дефектолога у формуванні здоров'язбережувального середовища. Вчитель повинен володіти професійними знаннями і вміннями, вміти творчо змінювати свою особистість на основі використання психологічних знань, відповідно до об'єктивних духовно-моральних цінностей суспільства, з урахуванням власної індивідуальності.

У готовності вчителя до застосування здоров'язбережувальних технологій для учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальному закладі освіти виділені такі компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та практично-діяльнісний. Сформованість компонентів свідчить про високий рівень готовності вчителів до застосування здоров'язбережувальних технологій для учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальному закладі освіти, що знаходить відображення у професійній компетентності вчителя.

Отже, формування готовності вчителів має відбуватися за напрямками, що характеризують структурні компоненти: постійне оновлення й поповнення знань, необхідних для здійснення здоров'язбережувального навчально-виховного процесу та формування основ культури здоров'я; підвищення мотивації; систематична робота з набуття відповідних умінь та практичних навичок щодо вирішення завдань у процесі здоров'язбережувальної діяльності.

Щоб ефективно взаємодіяти у навчально-виховному процесі, учитель обов'язково повинен прагнути:

- розвивати творчу уяву;
- мати стійку систему знань, що розкривають суть, структуру і види здоров'язбережувальної діяльності;
- уміти цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї з використанням інтелектуальних інструментів і механізмів самореалізації;
- застосовувати психолого-педагогічні знання про впровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій у систему освіти;

– опанувати спеціальні психолого-педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає змогу активно включатися в інноваційну педагогічну діяльність.

Як свідчить практика організації підготовки вчителів у спеціальних закладах освіти, вона має здійснюватися за такими формами: масові (цільові семінари і семінари-практикуми, педагогічні читання, науково-практичні конференції, психолого-педагогічні консиліуми, методичні оперативні наради) спрямовані на вироблення єдиної педагогічної позиції і підходів до актуальних педагогічних проблем; групові (методичні об'єднання, творчі групи, школи передового педагогічного досвіду, педагогічної майстерності, тренінги, презентації, подорожі, круглі столи, дискусії, ігри, диспути, моделювання уроків, виховних заходів), які є більш мобільними і динамічними, оскільки об'єднують вчителів за інтересами; індивідуальні (наставництво, консультації, самоосвіта, стажування) сприяють реалізації індивідуальних програм підвищення кваліфікації вчителів з урахуванням їх компетентності, потреб, інтересів.

Ефективними є цикли тренінгових занять, метою яких є формування навичок і удосконалення техніки впровадження здоров'язберезувальних технологій у практичну діяльність учителів, а це, в свою чергу, сприяє розширенню педагогічної компетентності, розвитку комунікативних умінь і навичок, вибору засобів оптимізації формування навичок здорового способу життя.

Вирішення завдань із застосування здоров'язберезувальних технологій для учнів з інтелектуальними порушеннями у спеціальному закладі освіти вимагає від учителя високої професійної зрілості. Важливими напрямом діяльності вчителя є розробка навчально-методичного забезпечення, підготовка інструментарію для проведення моніторингу, підготовка інформаційного банку даних, здійснення професійної самоосвіти.

Висновки. Таким чином, визначені педагогічні умови застосування здоров'язберезувальних технологій в системі спеціального закладу освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів включають підвищення готовності вчителів до застосування зазначених технологій, впровадження здоров'язберезувальних педагогічних технологій і активізацію співпраці з батьками. Комплексне забезпечення цих педагогічних умов сприятиме ефективному функціонуванню здоров'язберезувального середовища для дітей означеної нозології, досягненню мети і завдань виховання та ефективній реалізації процесу загального розвитку учнів в умовах сучасного освітнього простору.

Горбань Наталія Вікторівна

викладач кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

МОВЛЕННЕВА ГОТОВНІСТЬ УЧНЯ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЯК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність. Серед компонентів готовності до шкільного навчання мовленнєва готовність виділяється як окремий компонент. Відповідно до цього мовленнєва готовність входить до складу інтелектуальної готовності до навчальної діяльності та розглядається в поєднанні з розвитком всіх психічних функцій дитини.

На основі проведеного теоретичного дослідження питання компонентного складу готовності до шкільного навчання, усі автори або як окремий компонент, або в складі інших компонентів, виділяють мовленнєву готовність до шкільного навчання. Найчастіше мовленнєва готовність включається авторами до складу інтелектуальної готовності до школи (Н. Вьюнова, К. Гайдар, Г. Кураєв, О. Пожарська, Л. Темнова та ін.), до того ж комунікативну готовність автори виділяють окремим компонентом. Деякими авторами, наприклад О. Конєва, І. Дубровіна, мовленнєва готовність визнається як складова готовності до навчання в школі.

Виклад основного матеріалу. Використовуючи класифікацію компонентів готовності до шкільного навчання, І. Дубровіна, крім зазначених складових психологічної готовності до школи, виділяє ще одну – розвиток мовлення. Мовлення, на її думку, тісно пов'язане з інтелектом і відображає як загальний розвиток дитини, так і рівень її логічного мислення. Дослідниця вважає за необхідне володіння дитиною вміння виділяти в словах окремі звуки, тобто мати розвинений фонематичний слух [7, с. 152].

У свою чергу І. Кулагіна виділяє два аспекти готовності дитини до школи – особистісну (мотиваційну) та інтелектуальну [4, с. 311]. У контексті особистісної готовності до шкільного навчання І. Кулагіною виокремлено формування ставлення дитини до навчання в цілому, а також ставлення до вчителя, однолітків і самої себе. Наприкінці дошкільного віку, на її думку, повинна скластися така форма спілкування дитини з дорослими, як поза ситуативно особистісне спілкування [4, с. 312]. Відповідно до зазначеного вище, інтелектуальна готовність до шкільного навчання авторами розглядається як розвиток інтелектуальних процесів, у тому числі, відповідного мовленнєвого розвитку.

Дослідники Г. Кураєв та О. Пожарська у структурі поняття «готовність до школи» виділяють компоненти особистісної готовності, інтелектуальної та соціально-психологічної. Ці аспекти, вважають автори, важливі як для того, щоб навчальна діяльність дитини була успішною, так і для її якнайшвидшої адаптації до нових умов, поступової соціалізації та ін. Інтелектуальна готовність, на їх думку, включає певний мовленнєвий розвиток, окрім наявності у дитини кругозору, запасу конкретних знань, необхідного рівня розвитку пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уяви [5, с. 73].

У наукових пошуках О. Конєва виділяє такі компоненти готовності до шкільного навчання: мотиваційну, особистісну, інтелектуальну, емоційно-вольову готовності до шкільного навчання [3, с. 26]. Інтелектуальна готовність, на думку автора, пов'язана з розвитком інтелектуальних процесів – здатністю узагальнювати, порівнювати об'єкти, класифікувати їх, виділяти істотні ознаки, робити висновки. Особлива роль в інтелектуальному розвитку належить розвитку мовлення дитини. Шести-семирічна дитина повинна не тільки вміти формулювати складні висловлювання, але й добре розуміти зміст різних граматичних конструкцій, у яких формулюються пояснення на уроці, даються інструкції до роботи, мати багатий словниковий запас.

До складу мотиваційної, особистісної готовності до школи О. Конєвою включено комунікативну готовність, а саме характер і особливості спілкування дитини з дорослим. На основі аналізу науково-педагогічних джерел автор робить висновок про те, що до кінця дошкільного періоду спілкування дітей набуває специфічної, у край важливої риси – довільності. Зміст і будова спілкування до кінця дошкільного віку починає визначатися не лише безпосередньою предметною ситуацією й певними стосунками з оточуючими, але й свідомо прийнятими завданнями, правилами, вимогами, тобто певним контекстом.

Ураховуючи зазначене вище, можна дійти висновку, що мовленнєва готовність є одним з основних важливих компонентів готовності до навчальної діяльності і, відповідно, педагоги освітніх закладів мають приділяти значної уваги розвитку мовлення дітей. Особливо це стосується дітей із порушеннями інтелекту. Як відмічає В. Синьов, мовлення, уточнює лексичне значення слова і спрямовує чуттєве відображення дійсності. Але порушення пізнавальної діяльності у дітей із порушеннями інтелекту ведуть до повного або часткового зниження зорових, слухових, тактильних образів з чуттєвим досвідом [8, с. 57].

Відповідно до цього, розглядаючи мовленнєву готовність до навчання у школі у якості підґрунтя розвитку зв'язного мовлення учнів спеціального

закладу загальної середньої освіти, доцільно представити на науково-методичних засадах навчання дітей із порушеннями інтелекту грамоти.

Сучасні досягнення практики і теорії навчання дітей із порушеннями інтелекту дозволяють говорити про спеціальну систему навчання грамоти, яка є самостійною ланкою спеціальної методики навчання української мови. Предметом спеціальної методики викладання української мови у молодших класах, як і в загальній методиці навчання рідної мови дітей з нормотиповим розвитком молодшого шкільного віку, є вирішення наступних важливих для практики та спеціальної методики питань: чого навчати, тобто які мають бути завдання та зміст навчання; як навчати, тобто які методи і прийоми навчання застосовувати; які сприятливі умови необхідно забезпечити для найефективнішого опанування учнями з порушеннями інтелекту грамоти. Через порушення психофізичного розвитку в учнів із порушеннями інтелекту розв'язання кожного з названих питань має певну специфіку.

Насамперед це виявляється в тому, що розподіл програмного матеріалу в спеціальному закладі загальної середньої освіти дещо інший. Зміст програмного матеріалу з української мови для зазначеної категорії учнів спрощений та розтягнений у часі. На відміну від програми загальноосвітньої школи, програма для учнів із порушеннями інтелекту має виражену корекційно-розвивальну та компенсаторну спрямованість. Це зумовлюється тим, що на час вступу до підготовчого класу діти з порушеннями інтелекту значно відстають від однолітків з нормотиповим розвитком у всіх видах діяльності, необхідної для опанування знань, умінь і навичок з рідної мови, зокрема, із навчання грамоти.

Із перших днів навчання розумово відсталих дітей у початковій школі необхідно навчати їх усвідомлено користуватися мовленням, як засобом спілкування та набуття різнобічних знань. Це здійснюється на основі збагачення й уточнення словникового запасу та опанування граматичною будовою мовлення. Через те провідним принципом навчання учнів із порушеннями інтелекту української мови у початкових класах спеціального закладу загальної середньої освіти визнаний розвиток мовленнєвої діяльності, який «...надає процесу читання і письма чітку практичну спрямованість і націлює на те, щоб навчити дітей усвідомлено говорити, читати і писати, дати доступні початкові знання про літературу, мову і мовлення, збагатити і конкретизувати словниковий запас, розвинути увагу та інтерес до рідної мови, до самостійного читання» [6]. Іншими словами, – вони мають навчитися усвідомлено, правильно, досить швидко і виразно читати, грамотно писати, зв'язно і правильно викладати свої думки усно і на письмі.

Саме у період навчання грамоти в умовах корекційно цілеспрямованого навчання у дитини розпочинають формуватися механізми як усного, так і писемного мовлення – тимчасові зв'язки другої сигнальної системи. Внаслідок рефлексорного повторення утворюється динамічний стереотип слова в єдності акустичних, зорових і кінестетичних подразнень (Л. Виготський, Б. Ананьєв) [2; 1]. У процесі опанування письма і усного зв'язного мовлення встановлюються нові зв'язки між словом, яке чується і вимовляється, яке сприймається за допомогою зору і записується, тобто процес письма забезпечується узгодженою роботою кількох аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового і рухового.

Висновки. Таким чином, мовленнєва готовність визначається одним із основних аспектів готовності учня з порушеннями інтелекту до школи. Мовленнєва компетентність розвивається в учнів зазначеної категорії у ході навчально-виховного процесу спеціального закладу загальної середньої освіти і передбачає вільне і правильне володіння як усним, так і писемним зв'язним мовленням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєв Б. Г. Теория ощущений. Л. : Изд-во Ленингр. Ун-та, 1961. 454 с.
2. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. *Психология развития ребенка*. М. : Смысл, Эксмо, 2004. 512 с.
3. Конева О. Б. Психологическая готовность детей к школе : учеб. пос. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. 32 с.
4. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: развитие человека от рождения до поздней зрелости. М., 2002. 464 с.
5. Кураев Г. А., Пожарская Е. Н. Возрастная психология : курс лекций. Ростов-н/Д, 2002. 232 с.
6. Навчальні програми з української мови для 5–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ, 2019.
7. Практическая психология образования: учеб. пос. / под ред. И. В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2004. 592 с.
8. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. Ч. 1. 238 с.

Дегтярьова Вікторія Борисівна

вчитель – дефектолог

Психолого-логопедичного центру «Без меж»

ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Актуальність Аутизм і зараз залишається одним із самих маловивчених та незрозумілих явищ цілісного розвитку особистості, у зв'язку з яким неможливо застосовувати однозначні характеристики. Вчені і досі перебувають на початку шляху його вивчення. Діти з розладами аутистичного спектру багато років були позбавлені форм медико-психолого-педагогічної

допомоги, які були доступні для інших осіб, оскільки аутизм є дуже суперечним явищем, як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Проблема аутизму досліджувалась та вивчалась в науковій, медичній, психологічній та педагогічній літературі протягом багатьох століть. Першими зарубіжними дослідниками цього явища були (Г. Аспергер, Л. Бендер, М. Брістоль, Л. Каннер, С. Харіс, Б. Хермілін). На пострадянському просторі проблему аутизму розробляли, видатні психіатри, педагоги-дефектологи, психологи (Е. Блейлер, Д.Гіляровський, К. Лебединська, О. Нікольська, Н. Озерецький). В останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як наукових, так і практичних працівників (Т. Ілляшенко, С. Конопляста, К. Островська, М. Рождественська, М. Химко, Д. Шульженко).

Аналіз літературних джерел дозволяє узагальнити, що дитина з розладами аутистичного спектру відчуває дискомфорт при тривалій взаємодії з іншими, не бере участі в діалозі, не відповідає на спроби дорослого втрутитись в її монолог; контакт та комунікативний зв'язок з людьми відбувається лише за її потреби.

Дослідження психічного розвитку дітей проводилися багатьма вченими П. Бергман, Л. Вінг, А. Грінспен, А. Джеймс, С. Ескалона, В. Лебединський, що визначило початок вивчення синдрому і усвідомлення особливостей даної категорії дітей. Основною рисою аутизму була не контактність дитини. Це заважало їй проявити свою компетентність і реалізувати збережені здатності. Значна частина дітей з розладами аутистичного спектру відчувають значні труднощі в розвитку комунікаційної сфери. У деяких дітей-аутиків мовлення може бути наближеним навіть до норми, але ця категорія осіб не вміє їх застосовувати у комунікації з іншими людьми. Для формування комунікативних здібностей у дітей з розладами аутистичного спектру важливим є створення можливостей, ситуацій для спілкування, одним з найкращих способів навчити дитину дошкільного віку комунікувати з іншими, на нашу думку – є гра.

Метою нашої роботи є висвітленні специфіки організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру та її впливу на формування комунікативних навичок цієї категорії дітей.

Виклад основного матеріалу. У процесі експериментального навчання, з метою формування початкових навичок комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру в ігровий спосіб, на нашу думку, необхідно використовувати ігрову технологію навчання. Вона є особливим методом навчання, що передбачає засвоєння знань та вмінь на основі взаємодії педагога і дитини методом ігрової діяльності. Тобто досягати

певного результату у формуванні комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру ми плануємо через ігровий метод навчання. На основі ігрового методу навчання ми розробили комплекс ігор спрямованих на формування у дітей навичок імітації, візуалізації та розвитку зверненого мовлення.

З метою реалізації поставлених задач нами була розроблена програма формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру «Перлинки». До цієї програми входила низка комплексів ігор. Програма з формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру «Перлинки» розрахована на 1 рік використання у групах із 4-х годинним перебуванням дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Максимальна кількість занять – 80. Представлені у ній ігри мають впроваджуватися на заняттях спеціалістами-дефектологами закладів дошкільної освіти.

Згідно програми, заняття з дошкільниками зазначеної категорії повинні тривати не більше 20 хвилин. У день діти мають відвідувати не більше 3-х занять. Перерви між заняттями 10-15 хвилин.

За один тиждень діти повинні прийняти участь у одній рольовій грі, взяти участь у двох будівельно-конструктивних заняттях, у двох заняттях з використанням дидактичних ігор.

За програмою діти повинні долучатися до ігор з водою, крупами та піском щоденно, періодично змінюючи один з іншим. Ми вважаємо, що доцільно проводити ці заняття останніми за розкладом. Танцювально-рухливі та тілесно-орієнтовані ігри та заняття повинні бути застосовані – щоденно (у формі ранкової гімнастики, на заняттях – у формі пальчикових ігор, та у вільний час між перервами).

Програма з розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектру, складена з урахуванням психофізичних особливостей та вікових можливостей дітей даної категорії. У ній особливу увагу приділено формуванню у дітей з аутизмом навичок імітації, візуалізації, розвитку зв'язного мовлення.

Структура програми з формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру «Перлинки», базується на п'яти комплексах ігор, що спрямовані на формування комунікаційних навичок у аутистичних дітей.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на них:

1. Комплекс танцювально-рухливих та тілесно-орієнтованих ігор – спрямований на формування у дітей навичок імітації, розуміння мовлення,

відтворення рухів згідно зразка. До цієї групи ігор відносимо руханки, пальчикові ігри, ігри народно-хороводного характеру тощо.

2. Комплекс ігор з водою, піском та крупами, який спрямований на формування у дітей уявлень про властивості та характеристики предметів.

3. Комплекс будівельно-конструктивних ігор мета, яких сформувати у дітей уявлення про побудову з частини цілого, вміння відтворювати за зразком, вчити будувати прості конструкції з різних матеріалів (кубики, цеглинки, конструктори лего тощо).

4. Комплекс дидактичних ігор спрямованих на формування у дітей сенсорних еталонів, навичок сортування, вміння зіставляти та порівнювати предмети, групувати їх тощо.

5. Комплекс рольових ігор, адже ця гра бере свій початок з імітації, наслідування дій інших, дитина з розладами аутистичного спектру може самостійно грати з предметом поступово наповнюючи свою гру певним сюжетом, розподіляє ролі між задіяними в ній іграшками.

До комплексу тілесно-орієнтованих та тілесно-рухливих ігор ми віднесли наступні: руханки «Ми плещімо в долоні», «Якщо весело живеш, то роби так», «Тук – тук», «Скік та скок», «Вверх та вниз»; пальчикові ігри: «Зайці», «Ось цей пальчик найменший», «Сорока-ворона», «Капуста», «Гуту-ту, гуту-ту»; народно-хороводні ігри «Іменинний пиріжок», «Подоляночка», «Мак», «Кую-кую чобіток», «Катруся» та інші.

До комплексу ігор з водою, піском та крупами ми віднесли такі ігри, як: «Сліди на піску», «Пасочки», «Відшукай, що сховано», «Намалюємо сонечко», «Замок на піску», «Пливе-тоне», «Хто більше насіє», «Кораблики на воді» та інші.

Комплекс будівельно-конструктивних ігор містить наступні ігри: «Збудуй башточку», «Чия башточка вища», «Склади квадрат», «Покажи, що ти будуєш», «Кольорова розвага», «Добудуй, те чого не вистачає» та інші.

Комплекс дидактичних ігор з формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру містить наступні ігри: «Склади квадрат» (за методикою Нікітіних), «Знайди тінь», «Продовж ряд», «Що зникло», «Чого не стало», «Де чия тінь», «Постав куди підходить», «Збери з частин ціле», «Чия це частина», «Що із чого», «Що зайве», «Назви одним словом», «Знайди такого ж кольору» та інші.

Приклади рольових ігор, що були включені до нашої програми з формування комунікативних навичок дітей дошкільного віку в ігровий спосіб: «Магазин», «Чаювання» та інші.

Програму адресовано спеціалістам, що опікуються проблемами розвитку комунікативних навичок у дітей з аутизмом.

Отже, розроблена нами програма з формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом «Перлинки» розрахована на 1 рік використання у групах із 4-х годинним перебуванням дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру. Максимальна кількість занять – 80. Представлені у ній ігри мають впроваджуватися на заняттях спеціалістами-дефектологами закладів дошкільної освіти.

Згідно програми, заняття з дошкільниками зазначеної категорії повинні тривати не більше 20 хвилин. У день діти мають відвідувати не більше 3-х занять. Перерви між заняттями 10-15 хвилин.

Висновки. Таким чином, корекційно-розвиткова програма «Перлинки» базується на наступних видах ігор: танцювально-рухливих, тілесно-орієнтованих, будівельно-конструктивних, дидактичних, рольових та іграх з водою, піском і крупами.

На нашу думку, гра – це засіб об'єднання дитячого колективу, залучення кожної конкретної дитини у ігровий процес. Головна перевага ігор для дітей з аутизмом наявність мотиваційного предмету. Те, що викличе у дитини бажання відтворити, імітувати, робити згідно інструкції чи зорової підказки. На нашу думку гра зможе стати початком розвитку комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру.

Довженко Світлана Петрівна

практичний психолог

КУ «Інклюзивно-ресурсний центр

Носівської міської ради

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Актуальність. Пізнавальна активність – важлива риса особистості дитини, яка проявляється у прагненні до пізнання нового, намаганні самостійно знайти рішення інтелектуальних задач. Вона є ключовою складовою навчального процесу як процесу активного пізнання, оскільки ефективність навчання прямо залежить від активності особи, яка вчиться.

Дослідники, які вивчали проблему пізнавальної активності дітей (О. Брежнева, І. Дубровіна, Б. Єсіпов, Т. Зуб, Н. Лозова, М. Махмутов, К. Платонов, Н. Половникова, Т. Шамова, Г. Щукіна та інші) дійшли висновку, що поняття «пізнавальна активність» передбачає активну позицію особи у процесі отримання нових знань, нових вмінь та соціального досвіду.

Пізнавальна активність дітей із порушеннями інтелектуального розвитку має відтворювальний характер і здебільшого досягає низького

рівня, що обумовлено загальною пасивністю та інертністю психіки в цілому та особливостями розвитку пізнавальної сфери зокрема. Проте дослідження низки вчених (Н. Морозова, В. Синьов, Г. Сухарева та інші) показують, що за умови правильно організованої педагогічної роботи та правильного добору педагогічних методів та дидактичних матеріалів можна досягти значного підвищення пізнавальної активності даної категорії дітей.

Одним з ефективних методів у підвищенні пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, є дидактичні ігри. Це підтверджено в працях таких дослідників, як Л. Борзова, Г. Дульнев, А. Катаєва, Ю. Косенко, В. Лубовський, С. Миронова, В. Петрова та інші. Ефективність використання дидактичних ігор у навчанні даної категорії дітей обумовлена тим, що незважаючи на інтелектуальну пасивність та інертність, дитина з низькою навчальною мотивацією у грі може виконати об'єм завдань, який їй недоступний у стандартних навчальних умовах, що довела у своїх дослідженнях Л. Славіна.

На сьогоднішній день значна кількість дітей молодшого шкільного віку навчається у закладах загальної середньої освіти та отримує корекційно-розвиткові послуги в інклюзивно-ресурсних центрах. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень про використання дидактичних ігор у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, проблема вивчення впливу дидактичних ігор на пізнавальну активність молодших школярів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивно-ресурсних центрів лишається не вивченою.

Метою нашої роботи було дослідження впливу використання дидактичних ігор у навчанні дітей з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивно-ресурсного центру на пізнавальну активність та її прояви.

Виклад основного матеріалу. Дидактичні ігри – це метод навчання, у якому навчальна мета досягається за рахунок виконання учнями завдань ігрового характеру. Вони можуть використовуватись в процесі закріплення, повторення та узагальнення матеріалу.

Як і звичайна гра, дидактична гра має правила, часові обмеження, певні завдання, які необхідно виконати. Проте є ряд суттєвих відмінностей. Крім ігрової мети, яка від початку відома дітям, дидактична гра має навчальну мету, яку ставить вчитель і про яку діти не поінформовані. Хід гри контролюється вчителем і саме він здійснює керівництво ігровим процесом. Навчальний процес у грі має прихований характер, навчання відбувається непомітно для дитини. Це дозволяє створити позитивну емоційну атмосферу, стимулює активність та ініціативність дітей, підтримує стійкий

інтерес до діяльності. Проте, незважаючи на зовнішню легкість, кожна дидактична гра спрямована на очікуваний педагогічний результат.

Навчання у грі проходить непомітно для дитини, а значить навчальний процес для неї пов'язаний з позитивом. Як будь-який педагогічний метод, гра містить очікуваний педагогічний результат на досягнення якого і була спрямована.

Враховуючи особливості розвитку пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та методичні рекомендації дослідників, ігри, які були використані у нашому дослідженні відповідали таким вимогам:

- врахування наявного рівня розвитку, знань та вмінь дітей;
- проведення попередньої підготовки;
- зрозумілі умови та інструкції;
- простий та зрозумілий сюжет;
- доступні та зрозумілі дидактичні матеріали;
- наявність корекційної мети;
- активна позиція вчителя.

Всі ігри проводились з дотриманням етапів проведення дидактичної гри, визначених вченими, які досліджували особливості використання дидактичних ігор у навчальному процесі. Реалізація ігрового задуму відбувається у кілька етапів, кожен з яких має свої особливості та специфічні завдання. Зокрема на підготовчому етапі розробляються загальна стратегія та сценарій гри, дітей ознайомлюють із загальними правилами гри. На цьому ж етапі відбувається підготовка матеріально-технічної бази гри, виготовлення необхідних дидактичних матеріалів та реквізиту, облаштування місця проведення. Цей етап реалізовується до початку гри. Вступний етап включає початок власне гри. На цьому етапі відбувається уточнення правил та завдань гри, діти включаються в ігрову ситуацію. Основний етап відзначається активним залученням дітей до власне ігрових дій. Відбувається розгортання ігрового сюжету, відповідно до окреслених завдань з дотриманням ігрових правил. Вчитель займає активну позицію, він не просто спостерігає за подіями, а стимулює активну участь дітей у грі, заохочує, допомагає та підтримує, одночасно слідкуючи за дотриманням правил. На заключному етапі відбувається вихід дітей з ігрової ситуації. Відбувається обговорення ходу гри, ефективності ігрових дій учасників. Дуже важливою є роль вчителя. Він допомагає дітям підсумувати отримані результати, вчить об'єктивно оцінювати власні дії та дії інших, вчить аналізувати зроблене та здійснювати самоаналіз.

Під час гри учням надавалася необхідна допомога у вигляді роз'яснень, координування дій та здійснювалася простійна емоційна підтримка, застосовувались позитивні емоційні підкріплення (похвала, заохочення).

Заключний етап гри обов'язково включав аналіз виконання завдання та рефлексію. Діти обговорювали труднощі, з якими зіткнулись під час виконання завдань, та озвучували свої враження від гри. Таким чином, кожна гра мала не тільки дидактичний характер, а і корекційно-розвитковий, який включав активізацію пізнавальної діяльності, самопізнання, емоційний та мовленнєвий розвиток дітей.

Дослідження здійснювалося в 3 етапи і мало на меті перевірити ефективність обраного методу (дидактичної гри) підвищення пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. Підготовчий етап передбачав підбір дидактичних ігор, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності та підвищення пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку. На основному етапі відбувалася апробація експериментальної моделі підвищення пізнавальної активності у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. На заключному етапі здійснювався аналіз отриманих результатів щодо підвищення рівня прояву досліджуваного явища.

Методика дослідження включала відомі дидактичні ігри: «Четвертий зайвий», «Знайди відмінності», «На яку геометричну фігуру схожий предмет», «Знайди тінь», «Що неправильно на малюнку», «Послідовність подій», «Хто де живе».

Обрані ігри рекомендовані методичними виданнями як призначені для роботи з нормотиповими дітьми старшого дошкільного віку. Враховуючи те, що пізнавальні можливості дітей з порушеннями інтелекту значно поступаються рівню пізнавальних можливостей дітей відповідного віку з нормотиповим розвитком, ми вважаємо за доцільне використання обраних ігор у роботі із старшими дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку, а саме – з молодшими школярами. Дидактичний матеріал було підібрано з урахуванням особливостей розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Зразки ігор було взято з порталу Всеосвіта, а дидактичний матеріал – з вільних джерел мережі Інтернет. Обраний дидактичний матеріал було адаптовано відповідно до особливих освітніх потреб досліджуваної категорії дітей. Здебільшого дидактичні ігри застосовувались на початку заняття для створення позитивної мотивації та сприятливої атмосфери.

Особлива увага під час дослідження зверталась на частоту та інтенсивність проявів таких якостей як допитливість, цілеспрямованість, ініціативність, позитивний настрій під час виконання навчальних завдань, уважність, здатність доводити справи (навчальні завдання) до кінця, позитивне ставлення до діяльності, усвідомлення мети діяльності, зацікавленість діяльністю. Після систематичного використання дидактичних ігор під час занять найбільша позитивна динаміка спостерігалась у проявах зацікавленості діяльністю та допитливості, піднесеному настрої під час занять, позитивному ставленні до діяльності. Незначні позитивні зміни відмічені за проявами цілеспрямованості та уважності. Немає позитивних змін в ініціативності та усвідомленні мети діяльності.

Після проведення дослідження діти почали частіше ставити питання стосовно виконуваних дій, проявляти зацікавленість до виконання завдань. У більшості покращився настрій під час уроків, вони стали із задоволенням відвідувати заняття. Після закінчення заняття майже всі діти запитували про те, коли буде наступний урок. Вони охоче бралися до виконання дидактичних завдань у ході гри, які їм пропонувалися вчителями. Але спроб самостійно ініціювати пізнавальну діяльність не було. Діти чекали розпоряджень педагогів, не намагаючись шукати інформацію самостійно. Також ніхто з досліджуваних дітей не зміг чітко сказати, для чого виконують ті чи інші завдання, для чого вони вчать. Відповіді дітей здебільшого містили повторення інструкції до виконання завдання, не усвідомлюючи можливість використання отриманих знань та вмінь на практиці у реальному житті.

Висновки. Дидактичні ігри є ефективним методом навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Специфічні особливості проведення, висока емоційність, та велика варіативність ігрового матеріалу дозволяють знизити вплив загальної інертності та пізнавальної пасивності таких дітей.

Спираючись на результати дослідження, можна стверджувати, що використання дидактичних ігор під час навчальних занять сприяє підвищенню пізнавальної активності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Проте ефективність формувального впливу на окремі прояви пізнавальної активності зазначеного методу різна. Зокрема, значні позитивні зміни у значної кількості дітей були відмічені у прояві зацікавленості діяльністю, у емоційному стані дітей, у ставленні до діяльності та демонстрації допитливості. Незначна кількість дітей виявили покращення цілеспрямованості та уважності. Позитивна динаміка не прослідковувалась в проявах ініціативності та усвідомленні мети діяльності.

Захарченко Юлія Миколаївна
Вихователь КЗ «Черкаська спеціальна школа»
Черкаської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Сучасна система освіти має передбачати створення таких умов, за яких дитина з порушеннями інтелектуального розвитку отримає можливість сформувати власні особисті цінності, реалізувати власну життєву програму. Особливо це актуально в умовах трансформації українського суспільства, соціальних зламів і криз. Переосмислення суспільством ставлення до дітей цієї категорії, яке відбувається нині, визнання їхніх прав, визначення цілей, завдань, пріоритетних підходів до їхнього розвитку, навчання та виховання, зумовлюють необхідність визначення оптимальних умов їхньої соціалізації (Г. Блеч, В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова та інші).

Дослідженню питань навчання, виховання та адаптації до шкільних умов дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку присвятили свої роботи А. Висоцька, І. Войтюк, Н. Волобуєва, Г. Гончаренко, Т. Докучина, Р. Дутковська, Т. Климова, Н. Назарова, М. Омельченко, Л. Рибченко, А. Савицький, В. Товстоган та інші. Аналіз робіт науковців свідчить про їх вагомий внесок у розбудову засад спеціальної дидактики та виховання. Одночасно можемо констатувати, що недостатньо досліджене питання соціального розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку в умовах спеціального закладу загальної середньої освіти.

Метою нашої роботи є висвітлення педагогічних умов соціалізації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Аналіз робіт Л. Божович, А. Зубко, О. Козиревої, О. Фоміна, О. Хващевської, Б. Чижевського та інших, дають підстави вважати, що важливими організаційно-педагогічними умовами соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку є:

- формування позитивного ставлення таких школярів до явищ і об'єктів навколишньої оточуючої дійсності;
- вироблення позитивного відношення в дітей згаданої категорії до навчання;
- вироблення адекватної поведінки дітей з порушеннями інтелекту в колективі однокласників, в комунікації з нормотиповими ровесниками та друзями, у спілкуванні зі старшими особами;

– організація діяльності дітей зазначеної категорії на закріплення та застосування на практиці суспільно важливих знань.

На нашу думку, педагогічна підтримка процесу соціалізації молодшого школяра з порушеннями інтелектуального розвитку повинна будуватися на знанні індивідуальних особливостей цих дітей, на знанні специфіки розвитку школярів означеної категорії.

Для нашого дослідження важливо розглядати педагогічний супровід, як дію суб'єктів виховання, навчання, розвитку (педагоги, психолог, батьки, сім'я), яка доповнює дії інших учасників процесу соціалізації (однокласники, інші учні спеціального закладу освіти, ровесники та інші).

Важливою педагогічною умовою успішного соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку є врахування реальних пізнавальних і психофізичних (стан розвитку дрібної моторики, координація рухів, темп роботи, втомлюваність, тривалість активної роботи тощо) можливостей при плануванні й застосуванні змісту навчально-виховного матеріалу, форм і методів корекційно-освітнього супроводу, засобів мотивації та формування інтересу до матеріалу й занять, які сприяють соціальному розвитку дітей означеної категорії.

Л. Божович, А. Зубко, О. Козирєва, О. Фомін, О. Хващевська, Б. Чижевський виокремлюють такі педагогічні умови, яких необхідно дотримуватися під час соціалізації школярів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку:

1) навчальні, виховні, розвиваючі, корекційні цілі діяльності дітей зазначеної категорії повинні визначатися суб'єкт-суб'єктними відносинами всіх учасників корекційно-освітнього процесу;

2) врахування індивідуально-типологічних особливостей кожного школяра з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку;

3) опора на домінуючі інтереси й мотиви в учнів початкових класів зазначеної категорії в процесі їхнього соціального розвитку;

4) опора на вже існуючі соціальні навички перед подачею нової соціально-важливої інформації;

5) використання ігрових форм, методів і засобів у процесі соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку;

6) обов'язкове багаторазове закріплення та практичне застосування теоретичних знань в умовах спеціального навчального закладу та поза його межами;

7) врахування «актуальної зони» та «зони найближчого розвитку» на етапі актуалізації навичок»;

8) застосування варіативних завдань, які враховують рівень інтелектуального розвитку кожного школяра (індивідуальний та диференційований підходи в соціалізації школярів зазначеної категорії);

9) прогнозуванні та визначення можливих труднощів у процесі соціалізації таких дітей;

10) визначення співвідношення і взаємодії колективної та індивідуальної форм у процесі соціального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями;

11) оцінювання рівня соціалізованості дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, визначення відповідності досягнутого рівня, програмним вимогам, так й індивідуальним можливостям кожного учня цієї категорії;

12) корекція та розвиток на більш вищій рівні соціалізованості дітей означеної категорії;

13) застосування ефективних технологій, методів і прийомів у процесі соціалізації такої категорії школярів;

14) планування роботи з соціалізації таких школярів;

15) систематичність і довготривалість зазначеної роботи та інші.

К. Касімова вважає, що соціалізація молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку відбувається ефективніше проходить при реалізації наступних психологічних умов:

- особистісний розвиток учнів;
- соціальні відносини в групі;
- взаємодія з учителями та іншими авторитетними дорослими.

На думку дослідниці, велику роль в соціалізації молодших школярів цієї категорії відіграє моральне виховання, завдання чому здійснюється

– збагачення емоційного світу дітей моральними переживаннями і формування моральних почуттів;

– озброєння учнів знаннями про мораль, розкриття її сутності, соціальної та психологічної доцільності моральних норм;

– формування культури спілкування;

– систематичне накопичення і збагачення досвіду моральної поведінки учнів шляхом організації їх практичної діяльності, взаємин в колективі, відносин з вчителями і батьками;

– організація морального самовиховання дітей.

Висновки. Таким чином, в період молодшого шкільного віку дитина з порушеннями інтелекту не тільки вчиться грамоті, а й отримує уявлення про суспільні норми, цінності, освоює соціальні ролі, вчиться жити в суспільстві. Тому правильно поставлена робота шкільного психолога,

вчителя початкових класів та інших авторитетних дорослих в цей період допоможе вирішити проблему соціалізації молодших школярів в загальноосвітній школі, тому що ця проблема залишається однією з актуальних проблем сучасності.

Ефективними педагогічними умовами соціального розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку є: врахування індивідуально-типологічних особливостей кожної дитини; опора на домінуючі інтереси та вже існуючі соціальні навички; використання ефективних технологій та ігрових форм, методів і засобів у процесі соціального розвитку таких дітей; багаторазове закріплення та практичне застосування отриманих знань; використання варіативних завдань; прогнозування та визначення можливих труднощів у процесі соціалізації таких дітей; оцінювання рівня соціалізованості кожного учня; корекція та розвиток соціалізованості кожної дитини та інші.

Капечуленко Ніна Іванівна

вчитель соціально-побутового орієнтування
КЗ «Прилуцька спеціальна школа»
Чернігівської обласної ради

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства фіксується збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами. Значне місце серед цієї категорії школярів займають учні з порушеннями інтелектуального розвитку.

У наш час в спеціальних закладах середньої освіти доволі часто можна зустріти осіб, у яких порушення інтелектуального розвитку поєднане з аномальним розвитком рухової сфери, мовленням, соматичними ускладненнями тощо.

Соціальна інтеграція та адаптація учнів з порушеннями інтелекту є одним із провідних завдань спеціальних шкіл-інтернатів. Успішне розв'язання зазначеної проблематики в значній мірі залежить від соціально-побутової компетентності людини, її здатності самостійно організувати свій побут.

Підготовка дітей із порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя, організації власного побуту, шляхом розвитку в них відповідних знань та практичних умінь, а також навичок життєвої та соціальної компетентності (виконання норм і правил культурної поведінки

в суспільстві, родині, їх естетичний розвиток), вирішення життєво необхідних побутових завдань (догляд за житлом та одягом, харчування, лікування) забезпечать повноцінну адаптацію дитини в суспільстві.

Метою нашої роботи є висвітлення способів формування соціально-побутових навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Соціально-побутові навички дітей з інтелектуальними порушеннями суттєво утруднені через недостатність пізнавальної діяльності цих осіб, обумовленої тотальним психічним недорозвитком чи деменцією. Школярі з нормотиповим розвитком опановують соціально-побутовими навичками мимоволі, спостерігаючи за поведінкою батьків або інших членів сім'ї, наслідуючи їх та діючи методом проб та помилок.

Діти з порушеннями інтелекту мало здатні до наслідування і не можуть самостійно опанувати навички самообслуговування. Проблема соціально-побутового розвитку дітей цієї категорії призвела до введення спеціальних корекційних занять в 1981-1982 навчальному році.

Повноцінна соціально-побутова підготовка дітей з порушеннями інтелекту повинна здійснюватися лише за умови цілеспрямованого навчання та виховання.

На нашу думку, для успішності засвоєння дітьми корекційного курсу з СПО важливо зробити його максимально наочним. Для цього потрібно використовувати фотографії, зображення, схеми, іграшки, предмети; розширювати знання та уявлення про оточуючий світ у процесі екскурсій; моделювання життєвих ситуацій та оцінювати дії людей у ситуаціях у процесі сюжетно-рольових ігор.

Правильна організація кабінету соціально-побутового орієнтування значною мірою впливає на підготовку учнів до самостійного життя.

Аналіз формування соціально-побутових навичок у школярів цієї категорії сприяє точності планування педагогічної роботи. Учні повинні не тільки знати, як розв'язати певне соціальне чи побутове завдання, а й освоїти необхідні практичні вміння та навички.

У спеціальних закладах середньої освіти на вивчення навчального предмету «Соціально-побутове орієнтування» відводиться 2 години на тиждень у кожному класі, чого недостатньо для успішного оволодіння життєво важливими практичними навичками.

Безперечно, успішному формуванню соціально-побутових навичок в учнів з інтелектуальними порушеннями, сприятиме тісний взаємозв'язок школи з сім'єю. На сформованість соціально-побутових навичок впливають

відносини батьків до дітей, тому, відвідуючи сім'ю, педагог повинен правильно оцінити тип дитячо-батьківських відносин.

Методику визначення типу дитячо-батьківських відносин розробили А. Варга і В. Столін. Дослідники виокремили наступні типи:

1. «Прийняття – відштовхування». Інтегральне емоційне ставлення батьків до дитини. З одного боку, батьки сприймають дитину такою, якою вона є, з іншого боку, сприймають її в негативному світлі, яка нездатна досягти успіху.

2. «Кооперація». Соціально бажаний образ батьківського відношення до дитини з порушеннями в психофізичному розвитку. Батьки завжди підтримують дитину, високо оцінюють її можливості, створюють ситуацію успіху.

3. «Симбіоз». Міжособистісна дистанція у спілкуванні з дитиною.

4. «Авторитарна гіперсоціалізація». Контроль батьків за поведінкою дитини, вимога слухняності та дисципліни.

5. «Маленький невдаха». Спотворене сприйняття та розуміння дитини батьками. Дитина сприймається батьками меншою реального віку, непристосованою, неуспішною. Батьки намагаються захистити дитину від труднощів та контролювати її дії.

Часто батьки відчують невпевненість у успішному майбутньому своєї дитини, а результати корекційно-розвивальної роботи не відповідають очікуванням батьків. Однак багато батьків прикладають значні зусилля для створення сприятливих умов розвитку своїх дітей (хоч їхні знання методів ефективного навчання дітей вищезазначеної категорії – недостатні).

Для підвищення рівня сформованості соціально-побутових навичок у дітей з порушеннями інтелекту, на нашу думку, педагоги повинні використовувати такі форми роботи з сім'єю дитини, як:

- загальношкільні та класні збори;
- лекції;
- семінари;
- тренінги для батьків;
- робота з батьківським комітетом;
- індивідуальні зустрічі;
- відвідування сім'ї;
- консультації.

На нашу думку, педагогам необхідно пояснювати батькам, як вони можуть правильно допомогти дитині з інтелектуальними порушеннями впоратися з труднощами. Дуже часто батьки надмірно опікуються своєю

дитиною, тим самим затримуючи її розвиток і завдаючи шкоди формуванню навичок самообслуговування.

Батьки можуть займатися з дітьми створенням виробів, рукоділлям, роботами на дачній ділянці, дрібним ремонтом та іншою нескладною фізичною працею.

На наше переконання, батьки повинні довіряти дітям гроші та походи в магазини за покупками.

Для ефективного формування соціально-побутових навичок необхідно створювати алгоритми, які будуть показувати етапність певних дій. Доречною буде візуалізація таких алгоритмів. Наприклад, інструкція з миття рук:

1. Включити воду.
2. Відрегулювати температуру води.
3. Намочити руки.
4. Натиснути на дозатор, щоб рідке мило потрапило на руки.
5. Потерти ліву руку під струменем води і дорахувати до п'яти.
6. Потерти праву руку під струменем води і дорахувати до п'яти.
7. Змити мило з рук під краном.
8. Закрити кран.
9. Витерти руки рушником.

Складні соціально-побутові операції необхідно розділяти на більш прості. Зокрема, одягання шапки можна розділити на маленькі кроки: знайти шапку, взяти шапку в руки, поставити два пальця в шапку, щоби розтягнути її, піднести шапку до голови, одягнути й поправити перед дзеркалом. У такому випадку, діти запам'ятовують кроки – і навичка стає автоматичною.

Корисним при формуванні соціально-побутових навичок є врахування досвіду дитини, на який потрібно спиратися (про нього можуть розповісти батьки). У цьому процесі також важливо орієнтуватися не на реальний вік, а на готовність дитини до засвоєння, розвитку та корекції соціально-побутових навичок.

Під час формування цих навичок потрібно здійснювати вербальний супровід, тобто коментувати все, що робить дитина. Наприклад: «Зараз ти вдягаєш куртку, шарф – з моєю допомогою». Це потрібно робити, щоб дитина зрозуміла, що робить щось самостійно, і запам'ятовувала словесні інструкції.

Висновки. Таким чином, педагогічний колектив і батьки дітей з порушеннями інтелекту повинні використовувати ефективні способи формування в них соціально-побутових навичок.

У цьому етапі дорослі повинні допомагати дитині, але спочатку супровід є повним (поки дитина адаптується), потім – значним (треба зменшувати

допомогу в навичках, які дитина може виконувати сама), потім – частковим (треба допомогти дитині почуватися комфортно там, де їй важко). На завершальному етапі цього процесу є самостійне виконання певної соціально-побутової навички.

Косенко Юрій Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Значну частину учнів з особливими освітніми потребами становлять діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Школярі зазначеної категорії навчаються за спеціально розробленими для них освітніми програмами в навчально-реабілітаційних центрах, спеціальних школах та інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти. Навчання таких дітей потребує відповідної персоналізації – урахування рівня інтелектуального розвитку, темпу роботи, рівня стомлюваності, розвитку дрібної моторики, створення індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуальної програми розвитку, що ускладнює роботу вчителя.

Одним з дієвих засобів формування просторових уявлень у зазначеної категорії дітей, на нашу думку, є інформаційно-комп'ютерні технології. Конкретність мисленнєвої діяльності учнів з порушеннями інтелекту потребує поетапного формування просторових уявлень в динаміці, використання комп'ютерних вправ, тестових завдань, дидактичних ігор на формування, закріплення, систематизацію, узагальнення та застосування засвоєних просторових уявлень у практичній діяльності. Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій дає змогу корегувати неправильно сформовані уявлення, розвивати вищі форми мислення та раціональне пізнання у таких учнів.

Метою нашої роботи є висвітлення можливостей комп'ютерних програм «ArcGIS-online» та «Google Earth» у формуванні просторових уявлень у школярів із порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерна програма «ArcGIS-online» використовується для відображення і вивчення географічних даних. За її допомогою можна задавати умовні позначення та готувати карти до друку.

«ArcGIS-online» представляє географічну інформацію у вигляді набору шарів та інших елементів карти. Одним з основних інструментів «ArcGIS-online» є візуалізація місцевості, тобто відображення оброблених чи синтезованих геоданих за допомогою інтерактивних карт, 3D-сцен, діаграм, таблиць тощо.

«ArcGIS-online» може сприяти розв'язанню низки важливих дидактичних завдань, а саме:

1) робота з картою (історичною, географічно, адміністративною, фізичною) – вивчення умовних позначень, вмикання й вимикання шарів, створення запитів для атрибутів даних, візуалізація географічної інформації тощо;

2) друк карти різного рівня складності;

3) редагування шарів у документі карти; нові або оновлені об'єкти зберігаються в наборі даних шару;

4) публікація документів карт у якості окремих додатків (розміщення у вебсередовищі шляхом публікації географічної інформації у вигляді серії картографічних сервісів);

5) спільна робота з картами, шарами, моделями і базами географічних даних з іншими користувачами («ArcGIS-online» містить інструменти, що спрощують процеси співпраці з іншими користувачами);

6) розміщення карт і даних у загальному доступі (за допомогою «ArcGIS-online»);

7) використання анімації (переміщення шару, зміна видимості або прозорості шару, послідовне відображення даних без позначки часу (створення анімації складеного шару);

8) розширення функцій програми (розроблення програмних надбудов під потреби користувачів, що дуже актуально в роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку).

Прикладом застосування програми «ArcGIS-online» можуть бути інтерактивні карти, що являють собою зображення на планеті Земля карти України з її областями, що уможлиблює демонстрацію додаткової інформації по кожній адміністративно-територіальній одиниці (кількість населення, площа тощо) відповідно до обраних карт і даних.

Комп'ютерна програма «Google Earth» віртуально відображає глобус. Зазначений ресурс є корисним у навчанні дітей з порушеннями інтелекту, оскільки дозволяє застосовувати 3D-світлини більшої частини Землі (сателітні та аерофотознімки) дуже високої якості в тривимірному форматі. Програма дозволяє за лічені секунди перенестися в будь-який куточок нашої планети та докладно опрацювати навчальний матеріал залежно від теми та індивідуальних показників психофізичного розвитку кожного школяра.

«Google Earth» дозволяє в 3D-форматі ознайомитися з різноманітними пам'ятками (писемними, архітектурними тощо), природоохоронними об'єктами та іншими місцями, виміряти відстань, периметр, дослідити процеси в динаміці (збільшення, зменшення чи зникнення історичних, географічних і природних об'єктів, зміну їх форм упродовж певного періоду, видозміну архітектурних стилів з плином століть тощо).

Використовуючи комп'ютерну програму «Google Earth» педагог може самостійно створювати необхідні для проведення уроків карти, які б дозволяли виділяти потрібний регіон, місто чи природний об'єкт, планувати віртуальні маршрути для глибшого усвідомлення школярами з інтелектуальними порушеннями складних понять, створювати інші проєкти.

Використання «Google Earth» забезпечує більш ефективне формування просторових уявлень у школярів означеної категорії. Більшій продуктивності навчання сприяють, зокрема, ширші можливості в застосуванні інтердисциплінарного підходу: поєднання знань з історії, географії, природознавства, основ правознавства, соціально-побутового орієнтування, музичного та образотворчого мистецтва. На наше переконання, саме різнобічна візуалізація просторових уявлень допомагає дітям усвідомити їх глобально, без прив'язки до конкретного навчального предмета.

Висновок. Таким чином, програми «ArcGIS-online» та «Google Earth» є універсальними, майстерне використання яких дозволить учителям різних предметів в умовах спеціальних шкіл та інклюзивних класів якісно формувати просторові уявлення в учнів з порушеннями інтелекту. Також зазначені ресурси можуть активно використовуватись в умовах дистанційного навчання під час пандемії COVID-19.

Лотиш Лариса Валеріївна

вчитель початкових класів комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»
Чернігівської обласної ради

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧОГО МАТЕРІАЛУ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В РАМКАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Актуальність. Важливим завданням спеціального закладу середньої освіти є підготовка дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до самостійного життя та їхня адаптації до соціального та природничого середовища. Одне з провідних місць у цьому процесі відіграє навчальний інтегрований курс «Я досліджую світ». Саме він спрямований на розвиток

предметних компетентностей у таких освітніх галузях, як природнича, соціальна, здоров'язберезувальна, громадянська та історична.

Опрацювання змісту навчального курсу «Я досліджую світ» забезпечує усвідомлення школярами з порушеннями інтелекту, своєї належності до природи і суспільства, розвиває різноманітні види соціального досвіду, сприяє дотриманню морально-правових норм, традицій тощо.

Варто наголосити, що опанування учнями зазначеної категорії навчальним матеріалом інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є пропедевтикою у вивченні таких навчальних предметів, як «Історія України», «Географія», «Природознавство», «Основи здоров'я» та «Фізика і хімія у побуті».

Питаннями удосконалення змістового наповнення та розроблення ефективних методів навчання дітей із порушеннями інтелекту в природничій, соціальній, здоров'язберезувальній, громадянській та історичній освітніх галузях займалися Г. Блеч, Ю. Косенко, В. Синьов, Л. Стожок, С. Трикоз та інші.

Метою нашої роботи є висвітлення специфіки навчання природничого матеріалу учнів з порушеннями інтелекту в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Виклад основного матеріалу. Багатоплановий зміст навчального курсу «Я досліджую світ» у початковій школі спрямований на всебічний розвиток особистості дитини з інтелектуальними порушеннями та створює передумови для впровадження сучасних педагогічних технологій. Вивчення цієї інтегрованої дисципліни у початковій школі є пропедевтикою багатьох навчальних предметів, з якими школярі познайомляться в наступних класах.

На нашу думку, одним із найбільш важливих змістовних компонентів інтегрованого курсу «Я досліджую світ» є природничий матеріал.

Природничий зміст курсу передбачає пізнання школярами з порушеннями інтелекту природних явищ у їх причинному зв'язку і постійній взаємодії, що сприяє розвитку наочно-дієвого та наочно-образного мислення учнів та досягається за допомогою методів, які використовуються природничими науками, а саме:

- проведення спостережень;
- екскурсії;
- дослідження;
- практичні роботи;
- демонстрація натуральних об'єктів.

Використання індивідуального та диференційованого підходу сприяє досягненню корекційних ефектів розвитку дитини під час вивчення природознавчого компонента курсу «Я досліджую світ».

На уроках, під час екскурсій, прогулянок, практичних занять у куточку живої природи, на шкільній навчально-дослідній ділянці значна увага приділяється безпосереднім спостереженням учнів за природою.

Змістом спостережень повинні бути зміни у неживій природі, температурі повітря, стан неба, опади; сезонні зміни у розвитку рослин та поведінці тварин; праця людей у різні пори року в саду, на полі, городі.

Організовувати спостереження за погодою й сезонними змінами у природі необхідно щодня, оскільки вони сприяють накопиченню у дітей уявлень про навколишній світ, розвивають увагу, пам'ять.

Важливе значення для вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» мають екскурсії до лісу, парку, в поле, на річку, тваринницьку ферму, у музей, під час яких предмети та явища вивчаються у природних умовах.

Під час екскурсій необхідно проводити виховну роботу, в процесі якої розкриваються поняття багатства і краси рідного краю, звертається увага учнів на бережливе ставлення до природи, пояснюються правила поведінки в лісі, на річці, в парках, скверах тощо.

У процесі вивчення змісту інтегрованого курсу використовується практична діяльність, яка домагає школярам виділяти суттєві ознаки, об'єднувати і класифікувати предмети, знаходити у них подібні і відмінні риси, робити висновки та узагальнення.

Практичні роботи у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ» допомагають учням з інтелектуальними порушеннями використовувати набутий досвід. При організації практичної діяльності (проведення дослідження, робота на пришкільній ділянці, посильна участь у справах дорослих, проведення тематичних свят, малювання, складання композицій з природничого матеріалу, сюжетно-рольова гра тощо) необхідно залучати учнів до самостійного пошуку знань (у межах їхніх можливостей), формувати у них прийоми навчальної діяльності, використовуючи при цьому завдання на порівняння, класифікацію, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Поряд із індивідуальними та фронтальними формами роботи, на нашу думку, необхідно залучати молодших школярів до парної та групової діяльності із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання, мультимедійних засобів, електронних засобів навчання, комп'ютерних навчальних програм.

На уроках «Я досліджую світ», під час проведення спостережень, екскурсій, практичних робіт розв'язуються завдання розвитку мовлення дітей: активний словник учнів поповнюється лексикою, що позначає природничо-географічні об'єкти і соціальні явища, їхні якості.

Опановуючи зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ», учні навчаються називати, описувати (усно і письмово) предмети та явища. Під час бесід, спостережень дітей цієї категорії потрібно навчати висловлювати свої враження і судження, формулювати відповіді на запитання, ставити запитання, правильно будувати речення, зв'язано висловлювати думку тощо.

Важливим для цього навчального курсу є питання охорони природи. Учні повинні усвідомити, що життя людини тісно пов'язане з природою, що природу необхідно оберігати, примножувати її багатства, ощадливо використовувати природні ресурси. Не розкриваючи поняття про біологічну рівновагу в природі, дітям із порушеннями інтелектуального розвитку, необхідно дати уявлення про те, що загибель одного природного об'єкта може призвести до загибелі інших.

Зміст теми «Батьківщина», «Рідний край» реалізується через вивчення державної символіки, історичного минулого і традицій рідного краю, свят України.

Під час вивчення природи України, у межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ», відбувається ознайомлення з господарською діяльністю людей, народними звичаями, мистецтвом, культурними пам'ятниками, особливостями життя людей у різних регіонах України.

На нашу думку, теми, що вивчаються повинні бути близькими до соціального і практичного досвіду дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та забезпечувати їхню соціалізацію й інтеграцію у природне та соціальне оточення.

При організації вивчення тем природничого змісту, на наше переконання, необхідно спиратися на ті знання в дітей, якими вони володіють. Вивчаючи річки, озера, моря, тощо дітям необхідно демонструвати малюнки, фотографії, фільми, які допоможуть учням пригадати об'єкти вивчення та правильно розказати, що їм відомо. Якщо об'єкти недостатньо знайомі, чи невідомі учням, вчитель повинен уточнити відповіді дітей, доповнити їх, надати нові відомості, організувати роботу з їх вивчення.

Необхідно зауважити, що при вивченні природознавчого матеріалу, потрібно чітко дотримуватися визначеного переліку вимог до знань та умінь учнів, які необхідно засвоїти за рік навчання. Хоч Г. Блеч і С. Трикоз вважають, що це не є головним. На думку дослідників, головним критерієм у вивченні інтегрованого навчального предмету «Я досліджую світ» є формування і розвиток уявлень про цілісність світу природи, засвоєння навички знаходити зв'язки між світом живої та неживої природи, між світом рослин, тварин та людиною, між наслідками діяльності людини і природою.

Висновки. Таким чином, інтегрований курс «Я досліджую світ» спрямований на розвиток предметних компетентностей у таких освітніх галузях, як природнича, соціальна, здоров'язбережувальна, громадянська та історична. Важливе місце в змістовому наповненні цього навчального предмету відіграє природничий компонент. Природничий зміст курсу передбачає пізнання школярами з порушеннями інтелекту природних явищ у їх причинному зв'язку і постійній взаємодії, що сприяє розвитку наочно-дієвого та наочно-образного мислення учнів та досягається за допомогою таких методів, як спостереження, екскурсії, досліди, практичні роботи та інші.

Використання індивідуального та диференційованого підходу сприяє досягненню корекційних ефектів розвитку дитини під час вивчення важливих природознавчих тем.

Любашенко Тетяна Миколаївна

практичний психолог комунального закладу
«Прилуцька спеціальна школа»
Чернігівської обласної ради

СИТУАЦІЯ УСПІХУ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ТА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Порушення вищої нервової діяльності, недорозвинення психічних процесів є причиною низки специфічного розвитку дітей із порушеннями інтелекту. А. Виноградова, М. Коломенський, Ж. Намазбаєва та інші вказували, що на відміну від однолітків з нормотиповим розвитком, у дітей з інтелектуальними порушеннями характеризує обмеженість уявлень про навколишній світ, примітивність інтересів, потреб і мотивів. У цих осіб знижена активність усієї діяльності. Ці риси особистості ускладнюють навчання та формування правильних відносин з однолітками та дорослими, негативно впливають на пізнавальну активність, розвиток інтересу до навчання.

В. Лубовський і М. Певзнер відзначаючи необоротність такого явища, як інтелектуальна неповноцінність, наголошували на корекційному потенціалі багатьох форм і методів у роботі з означеною категорією осіб. Науковці підкреслювали позитивну динаміку у розвитку дітей з порушеннями інтелекту при правильно організованому лікарсько-педагогічному впливі в умовах спеціальних (корекційних) установ.

Низка дослідників (У. Глассер, С. Лисенкова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Харламов та інші) вбачали перспективність такого способу розвитку інтересу та мотивації до навчання в учнів, як

створення ситуації успіху. Зокрема, С. Лисенкова вважала, що одним із потужних важелів виховання працьовитості, бажання та вміння вчитися є створення умов, які забезпечують дитині переживання успіху в своїй роботі, щоб кожен відчув окриляючу силу успіху при усвідомленні розуміння сенсу та результату своїх зусиль.

Схожі погляди відстоював К. Ушинський, який стверджував, що першою заповіддю виховання є надання дітям радості праці, успіху у навчанні, пробудження в їхніх серцях почуття гордості та власної гідності за досягнуте.

Розмірковуючи про створення ситуації успіху для школярів, В. Сухомлинський говорив, що потрібно використовувати ті методи, які викликають інтерес у дитини до пізнання навколишнього світу, а школа має стати школою радості – радості пізнання, радості творчості, радості спілкування. На думку В. Сухомлинського, головним сенсом діяльності вчителя є створення ситуації успіху для кожного школяра.

У своїх працях В. Сухомлинський також зазначав, що життєдайним повітрям для слабкого вогника спраги знань є лише успіх дитини у навчанні, тільки горде усвідомлення та переживання тієї думки, що вона зробила крок уперед. У. Глассер спостерігаючи за навчальним процесом прийшов до висновку, що якщо дитині вдається досягти успіху в школі, то у неї є всі шанси на успіх у житті. Г. Цукерман стверджувала, що створення ситуації успіху призводить до ефективної співпраці вчителів з учнями.

Метою нашої роботи є висвітлення корекційного значення ситуації успіху в роботі з учнями із порушеннями інтелектуального розвитку та способів її організації в умовах спеціального закладу середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Основним завданням педагогічного колективу в спеціальних закладах середньої освіти є пошук ефективних форм та методів корекційно-розвиткового процесу, здатного залучити дитину з інтелектуальною неповноцінністю у навчальну діяльність, полегшити їй моменти засвоєння теоретичних знань та опанування практичних умінь і навичок.

На нашу думку, одним із базових завдань у професії вчителя є створення кожному учневі ситуації успіху. Позбавивши дитину віри в себе, часом сказавши одне необережне слово, зробивши один непродуманий крок, вчитель може надламати дитину так, що потім не допоможуть жодні виховні хитрощі.

Вчення вимагає від школяра наполегливості, сили волі, і не всі знання є цікавими і захоплюючими для дитини з інтелектуальною недостатністю. Тим більше, ставлення до вчення залежить від характеру самого процесу

навчання, від відносин в освітньому процесі, що складаються між педагогом і учнями, від способів організації навчальної діяльності.

Емоційна атмосфера в класі безпосередньо залежить від ступеня гуманізації системи відносин всього колективу педагогів та учнів: чим частіше дитина відчуває педагогічну підтримку та відчуває ситуацію успіху в навчальному процесі, тим більша ймовірність успішного навчання у майбутньому.

У роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку, вчитель зобов'язаний бачити і оцінювати, як результат кожної дитини, так і оцінювати зусилля, які витрачає дитина у досягненні конкретного результату, мети. Це і є, на нашу думку, педагогічним надзавданням у формуванні ситуації успіху в навчальному процесі.

У ситуації успіху надзвичайно важливим є педагогічне авансування навчальної діяльності учня, коли при великих інтелектуальних, фізичних, емоційних витратах дитина досягає не кінцевого, а проміжного, але позитивного для неї результату, тоді очікування радості пронизує все життя і діяльність дитини і це очікування стає джерелом її руху вперед, передчуттям успіху, «окриленням» людини.

Створюючи ситуацію успіху, педагог може розкрити приховані задатки, здібності, приховані у внутрішньому світі дитини з обмеженнями в інтелектуальному розвитку.

Вважаємо за необхідне зупинитися на власному досвіді створення ситуації успіху в початкових класах спеціального закладу середньої освіти. У групі дітей із порушеннями інтелекту діагностувалися зміни психіки, що з'явилися результатом перенесених органічних уражень центральної нервової системи. Це атипії розвитку, коли страждає не тільки інтелект, але й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток тощо.

Для того щоб діти йшли до школи із задоволенням, ми застосовували: посмішку та щирі радість вчителя від зустрічі з дитиною, у зверненні до дитини ми використовували ім'я, подяку за надану допомогу, вислуховували розповіді дітей про наболіле, тобто намагалися створювати атмосферу поваги та доброзичливості, прийняття дитини такою, якою вона є.

З перших днів навчання, після проведеної діагностики, нами проводилося спостереження за розвитком учнів цієї категорії, відзначалася кожна, навіть маленька їхня перемога (учень відреагував на зауваження, активно працював на уроці, якісно виконував обов'язки чергового, допомагав у прибиранні шкільної ділянки, працював на клумбі та інше).

На нашу думку, для створення ситуації успіху в роботі з школярами із порушеннями інтелекту необхідно дотримуватися низки педагогічних умов:

1. Атмосфера доброзичливості у класі протягом всього уроку (усмішка, добрий погляд, увага один до одного, інтерес до кожного, привітність, схильність, м'які жести та інше)

2. Зняття страху. Зняття страху допомагає подолати невпевненість у власних силах, боязкість справи та оцінки оточуючих. Так, налаштувати учнів на необхідний позитивний лад педагог може наступними фразами: «Ми всі пробуємо та шукаємо, тільки так може щось вийти», «Люди навчаються на своїх помилках та знаходять інші способи розв'язання», «Контрольна робота досить легка, цей матеріал ми з вами проходили».

3. Авансування успіху дітей перед тим, як вони розпочнуть реалізацію поставленого завдання. Авансувати успіх – значить оголосити про позитивні результати перед тим, як вони отримані. Ця операція збільшує міру впевненості у собі дитини, підвищує активність та її свободу. Педагог повинен намагатися якнайчастіше висловлювати впевненість в успіху дитини: «У тебе обов'язково вийде», «Я навіть не сумніваюся в успішному результаті» та інше.

4. Приховане інструктування у способах та формах вчинення діяльності. Досягається це шляхом натяку чи побажання: «Можливо», «Можливо, найкраще розпочати з...», «Виконуючи роботу не забудь про ...» та інше.

5. Внесення мотиву: «Без твоєї допомоги твоїм товаришам не впоратися...».

6. Педагогічне навіювання, зібране у яскравий фокус: «За справу!», «Уперед!», «Ти можеш!».

7. Персональна винятковість, яка позначає важливість зусиль конкретної дитини на майбутній чи виконаній діяльності. Наголосити на цьому педагог може наступними фразами: «Тільки ти й міг би...», «Тільки тобі я можу довірити...», «Ні до кого, окрім тебе, я не можу звернутися з цим проханням...».

8. Педагогічна підтримка у процесі виконання роботи (короткі репліки або мімічні жести).

9. До виконання конкретних дій спонукають такі висловлювання: «Нам уже не терпиться розпочати роботу...», «Так хочеться якнайшвидше почути (побачити) ... « та інше.

10. Оцінювання – оцінка не вимовляється повчальним тоном, тільки ставить акценти на деталях виконаної роботи. Якщо результат роботи невисокий, то висока оцінка частини роботи допомагає емоційно пережити

успіх не результату в цілому, а якоїсь його окремої деталі (частини твору). Для цього вчителю потрібно наголосити індивідуальні успіхи дитини: «Тобі особливо вдалася ця частина (фраза, пропозиція, «Найбільше мені у твоїй роботі сподобалося...»), «Найвищої похвали заслуговує ця частина твоєї роботи» та інше.

Варто зауважити, що головними засобами педагога у створенні ситуації успіху є питання та інтонації. При цьому вчитель може використовувати широке віяло інтонацій:

- запитальну;
- жартівливу;
- захоплення: «Який молодець! Як цікаво!»;
- подиву: «Як ти це виконав? Як же ми раніше не розуміли?»;
- сумніву: «Можливо, ти маєш рацію», «Мені здається, це не завжди так», «Треба подумати» та інше;
- співчуття: «Я розумію, що це важко...»;
- впевненості: «Ми обов'язково впораємося з цим» тощо.

Висновки. Таким чином, ефективним способом підвищення розвитку інтересу та мотивації до навчання в учнів з порушеннями інтелекту є створення ситуації успіху подолання відставання дітей з порушеннями.

Люта Людмила Іванівна

Вихователь комунального закладу

«Черкаська спеціальна школа»

Черкаської обласної ради

ПРОГРАМА КОМПЛЕКСНОЇ ДОПОМОГИ «ГОВОРИМО РАЗОМ» ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Розвиток і корекція у школярів із порушеннями інтелектуального розвитку ключових компетентностей, зокрема комунікативної, є важливим орієнтиром у спеціальній та інклюзивній освіті. Освіта XXI століття отримала назву «століття комунікативного простору», оскільки одним із основних чинників розвитку особистості є розвиток в дитини її комунікативної сфери.

Комунікативна компетентність набуває актуальності як особистісна характеристика учня спеціального закладу середньої освіти, що визначає його здатність і готовність встановлювати, а також підтримувати необхідні контакти з іншими особами, ставити мету і досягати очікуваних результатів комунікації.

Відхилення в комунікативній діяльності, які притаманні дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, мають різний прояв і в різний спосіб піддаються педагогічному впливу і мають варіативність подальшого розвитку особистості.

За даними дослідників (Г. Блеч, О. Грабаров, К. Грачова, М. Гнезділова, Г. Дульнев, І. Колесник, М. Кузьмицька, В. Петрова, Г. Цикото, А. Юдилевич та інші) специфіка розвитку комунікативної діяльності в дітей з порушеннями інтелекту не призводять до нівелювання потреби у спілкуванні з іншими людьми і в пізнанні оточуючого світу.

Н. Бабич наголошує на здібності дітей з порушеннями інтелекту до наслідування поведінки інших, до запозичення у модель власної поведінки дій інших осіб, що призводить до утворення в них цілої системи штампів, якими діти користуються у відповідних ситуаціях. З одного боку це позитивно впливає на формування комунікативних навичок, а з іншого – має негативні впливи на соціалізацію дітей цієї категорії, адже не можна знати рецепти поведінки й звернень до людей, які можуть виникнути в автономному житті кожної особи з порушеннями інтелектуального розвитку.

Метою нашої роботи є висвітлення програми комплексної допомоги «Говоримо разом» як інструмент розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. У процесі організації роботи з розвитку комунікативних компетентностей у молодших підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку потрібно враховувати наступні умови:

1) звертати увагу на інтереси та потреби молодшого підлітка означеної категорії. Зокрема проблеми з розвитком комунікативних умінь і навичок у зазначеної категорії дітей багато в чому пов'язані з відсутністю або недостатністю у них внутрішньої мотивації до спілкування. У зв'язку з цим педагогам необхідно стимулювати комунікативну активність молодших підлітків. Це забезпечується шляхом включення в педагогічний процес різноманітних предметів і тих видів діяльності, якими цікавляться підлітки. Досить ефективним може бути використання в процесі роботи підказок як вербальних, так і невербальних. Для школярів означеної категорії це суттєва допомога, тому, що вони часто не знають, як звернути на себе увагу, попросити про допомогу, зуміти відмовити комусь тощо;

2) підкріплення комунікативних висловлювань, навіть незначної спроби поспілкуватися в молодших підлітків, призведе до посилення мотивації;

3) використання кожного дня в урочний та позаурочний час таких ситуацій, які б сприяли розвитку комунікативних функцій у школяра;

4) максимальна реалізація в освітньо-корекційній роботі з молодшими підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку пізнавальних і вікових можливостей та резервів з опорою на збережені аналізатори та зону актуального й найближчого розвитку;

5) адаптація комунікативного простору для продуктивної комунікації, взаємодії молодшого підлітка з порушеннями інтелектуального розвитку з дорослими особами, ровесниками та дітьми, меншими за віком.

Активному розвитку комунікативної компетентності в молодших підлітків з легким порушенням інтелектуального розвитку» (F 70) сприятиме спеціально розроблена програма «Говоримо разом».

Метою комплексної програми «Говоримо разом» є розроблення й апробація системи занять, яка сприятиме ефективному розвитку комунікативної компетентності в учнів 5-6 класів з порушеннями інтелекту, допомога в усуненні причин несформованості комунікативних умінь і навичок у дітей цієї категорії, використання групової і парної форм роботи в умовах спеціального закладу освіти.

Варто відзначити, що у межах програми «Говоримо разом» розвитком комунікативної компетентності в молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку будуть займатися педагоги, як на уроках, так і в позаурочний час. Програма передбачає, що в другій половині дня (після уроків) будуть організовуватися спеціальні заняття з розвитку комунікативних умінь. Тривалість одного такого заняття повинна складати 40 хвилин.

Програма комплексної допомоги «Говоримо разом» передбачає розв'язання наступних завдань:

- формування комунікативної компетентності в учнів (молодших підлітків) з порушеннями інтелектуального розвитку;

- скласти план і зміст роботи з досліджуваної проблематики, описавши методи і форми роботи з подолання комунікативних порушень;

- у програму комплексної допомоги включити роботу з психолого-педагогічної освіти батьків у питаннях подолання комунікативних порушень в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку;

- визначити стратегію спільної діяльності педагогічного колективу школи з батьками в питанні розвитку комунікативної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку;

- описати корекційно-розвиткову роботу з подолання комунікативних порушень в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Основні напрямки роботи за програмою розвитку комунікативної компетентності «Говоримо разом» були визначені виходячи з результатів констатувального експерименту і були спрямовані на:

1) подолання комунікативних порушень, які полягають в:

- невідповідності форми спілкування віковій нормі;
- у невмінні знайти спосіб розв'язання конфліктної ситуації;
- у труднощах встановлення контакту з оточуючими;
- низькому рівні розвитку комунікативних здібностей;

2) зниження вираженості негативних комунікативно-особистісних якостей, що проявляються в вираженості страхів і тривожності, прояві егоцентризму, агресивності, прагненні до усамітнення тощо;

3) проведення роботи з психолого-педагогічної освіти батьків молодших підлітків з порушеннями інтелекту з питань подолання комунікативних порушень у їхніх дітей;

4) реалізація моделі взаємодії педагогів у процесі роботи з подолання комунікативних порушень в учнів 5-6 класів спеціального закладу середньої освіти.

Програма розрахована на 2 роки роботи з подальшою можливістю врахування стану сформованості комунікативної компетентності у школярів 6 класу та розроблення продовження у 7-8 та 9-10 класах, адже досліджувана нами проблема є актуальною, як для дошкільників з порушеннями інтелекту, так і для випускників спеціальних закладів середньої освіти й дорослих осіб, які закінчили спеціальну школу.

Особливості реалізації комплексної програми з розвитку комунікативної компетентності «Говоримо разом» полягають у:

- у комплексному поетапному здійсненні корекції наявних комунікативних порушень у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку;
- у спеціальній організації взаємодії дітей з однолітками з урахуванням наявних у них комунікативних порушень і виразності негативних комунікативно-особистісних рис;
- у обов'язковому залученні до корекційно-розвивального процесу всіх суб'єктів освіти через організацію психолого-педагогічної освіти батьків і системи взаємодії педагогів.

Відповідно до програми «Говоримо разом» заняття проводяться в індивідуальній та груповій формі. Тривалість цих занять – 40 хвилин. Частота проведення – 2 рази на тиждень. Кількість занять у рік – 60.

Розвиток і корекція комунікативних навичок за програмою «Говоримо разом» необхідно здійснювати не тільки на спеціально організованих позаурочних заняттях, але й на будь-якому уроці. Розроблена нами програма

передбачає спілкування вчителя з кожним молодшим підлітком, створення умов для активної співпраці учнів один з одним у парах, четвірках (чи інших групах), всім класом. Для цього вчителі повинні використовувати відповідні форми організації навчально-виховного процесу (традиційні та нетрадиційні уроки), методи навчання (словесні, наочні, практичні), ефективні методичні прийоми та засоби.

Висновки. Таким чином, з метою підвищення ефективності розвитку комунікативної компетентності у молодших підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку нами було розроблено програму комплексної допомоги «Говоримо разом». Зазначена програма розрахована на 2 роки використання в спеціальних закладах освіти й розрахована на пізнавальні та психофізичні можливості учнів 5-6 класів.

Відповідно до програми, активну участь в процесі розвитку комунікативної компетентності в підлітків означеної категорії будуть здійснювати психолог, логопед, вчитель музичного мистецтва, вчитель української мови та літератури, вчитель з розвитку мовлення, батьки дітей з порушеннями інтелекту та самі учні спеціальної школи. Форми організації занять також передбачені різні: індивідуальні, у парах, групові. Програмою передбачено використання сюжетно-рольових ігор, дидактичних ігор, проблемних ситуацій, робіт з картками, сюжетними картинками тощо.

Остапенко Дарина Анатоліївна
вчитель Куковицького закладу
загальної середньої освіти I–III ступенів
Менської міської ради Менського району
Чернігівської області

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ «Я-ОБРАЗУ» ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. На сучасному етапі державного розвитку важливого значення набувають процеси соціалізації й включення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку в освітнє середовище. Залежать ці процеси від вдосконалення системи спеціальної / інклюзивної освіти, зокрема від розуміння суспільством важливості особистісного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Засади сучасної дошкільної освіти базуються на першочерговості застосування особистісного підходу до процесу виховання з метою подальшого розвитку гармонійної особистості дошкільника. В цьому аспекті Базовий компонент дошкільної освіти в Україні належну увагу приділяє

розвитку «Я – образу». Відтак, в освітній лінії «Особистість дитини» зустрічаємо наступне: на кінець дошкільного періоду життя в дитини мають бути сформовані базові елементи «Я–образу» серед яких самосвідомість, самоствавлення, самооцінка.

Виклад основного матеріалу. В працях Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Скіннер, З. Фрейд, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, М. Лісіна, О. Леонт'єв, А. Реан особистісний розвиток дитини дошкільного віку пов'язаний із усвідомленням власного «Я – образу», особливо під час вступу до навчання в школу. Відповідно, розвиток «Я – образу» дітей набуває своєї актуальності на перехідних етапах онтогенезу (від дошкільця до школи), що визначаються появою нової соціальної ситуації, до якої дитина має адаптуватися.

Досить вразливою в цьому відношенні є категорія дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР). Проблема розвитку «Я-образу» по відношенню до дітей з порушеннями набуває ще більшої актуальності. За нормотипового психічного розвитку дитини та сприятливих зовнішніх (виховних) впливів «Я-образ» формується стихійно. При порушеному розвитку (ЗПР) що в деяких випадках супроводжуються неадекватними виховними впливами (з боку батьків / законних представників), стихійне формування повноцінного «Я-образу» унеможлиблюється. Відповідно це позначається на становленні суб'єктності дитини. Здійснити адекватні впливи на дитину можуть кваліфіковані фахівці в цьому аспекті (фахівці галузі спеціальної / інклюзивної освіти). Без набуття «суб'єктності» виникають проблеми в освітньому середовищі в майбутньому.

Звідси виникає потреба в організації психолого-педагогічного супроводу, що забезпечуватиме розвиток «Я – образу» дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР).

Теоретичний аналіз програм розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), засвідчив наявність двох програм : «Корекція розвитку» й «Віконечко».

Програма «Корекція розвитку» спрямована на здійснення корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів для дітей із ЗПР. Метою зазначеної програми є розвиток особистості, корекція соціально-емоційної, вольової, мотиваційної сфер молодших школярів із ЗПР та досягнення психологічного здоров'я в цілому. В межах шкільного навчання програма досить адекватно й ефективно пропонує роботу на складовими «Я-образу».

Друга програма – «Віконечко» (зокрема й для дітей дошкільного віку), наголошує на важливості розвитку самосвідомості дитини із ЗПР. Відтак, авторський колектив у складі Т. Сак, Л. Прохоренко, Г. Соколової,

М. Дмитрієва, О. Бабяк, Н. Баташевої, І. Недозим підкреслюють важливість усвідомлення образу себе, свого місця у системі стосунків з дорослими та однолітками. Проте не визначають межами програми конкретного алгоритму дій в цьому напрямі.

Утім, ці дослідження виконано на різному методологічному підґрунті, що не дозволяє лише на основі результатів теоретичного аналізу проблеми організувати психолого-педагогічний супровід розвитку «Я – образу» дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР).

Узагальнюючи наукові доробки І. Кона, О. Ядова, можна визначити, сутнісний зміст «Я-образу». На погляд науковців, це сукупність уявлень людини про себе; результат процесу самосвідомості, форма, в якій самосвідомість відкривається особистості; це система настановлень, спрямованих на самого себе. Під «Я-образом», А. Петровський розуміє суб'єктивне уявлення про себе, бачення самого себе. Базисом «Я-образу» на думку М. Лісіної є самопізнання або когнітивна сторона уявлень дитини про себе. Авторка конкретизує «Я-образ», розмежовуючи уявлення дитини про себе / знання про себе. При цьому М. Лісіна вважає «знання про себе» найбільш чітким рівнем усвідомленості. Відповідно, «Я-образ» може відрізнятися: за рівнем повноти та глибини занурення в себе, за ступенем усвідомлення та вербалізації уявлень щодо власної особистості. Змістовим наповненням уявлень дитини про себе є відображення власних якостей та властивостей. При цьому необхідно враховувати, як ці особливості дозволяють діяти дитині, тобто враховувати свої можливості (рівень домагань). Адекватне усвідомлення можливостей сприятливо позначається на розвитку гармонійної особистості.

Продовжуючи аналізувати доробки М. Лісіної, зауважимо, що на думку авторки «уявлення про себе» нерозривно пов'язані зі ставленням дитини до себе, тобто самооцінкою. Самооцінка інтерпретується, як функція опрацювання уявлень та думок про себе на афективному (чуттєвому) рівні. М. Лісіна, підкреслює, що афективна складова «образу самого себе» в онтогенезі випереджає розвиток когнітивної частини. В психолого-педагогічній літературі, старший дошкільний вік характеризується розвитком довільності поведінки та появою ставлення дитини до себе, до своїх можливостей та вчинків. Перераховані новоутворення впливають на розвиток навичок керування власною особистістю, регулюванням власних намірів та дії. Поява цих регуляторів активності та поведінки є фактором розвитку у дитини здатності діяти довільно, відповідно до поставленої мети, відволікаючись від зовнішніх перешкод.

Досліджуючи «Я-образ» дітей дошкільного віку з проблемами у розвитку *C. Mayes, E. Erikson, T. Joiner, L Shipman, A. Ліпкіна, а Прихожан, Н. Толстих, А. Ануфрієв, С. Костроміна, Є. Морозова, В. Ротенберг*, вказують на те, що:

– якщо у дитини сформовано негативний «Я-образ», вона зазнає суттєвих труднощів в період адаптації до шкільного життя; важко встановлює соціальну взаємодію з однолітками. Дитина має підвищений рівень тривожності, освітній процес посилюється внутрішньою напругою що позначається на результаті навчання, звісно негативно. Загалом, дитина почувається нещасливою, її поведінка обумовлені негативна негативним ставленням до себе і заниженою самооцінкою;

– труднощі дітей з порушеним розвитком, в деяких випадках (коли це не розумова відсталість) виступають наслідком не їхнього порушеного інтелектуального чи фізичного розвитку, а скоріш «комплексом меншовартості».

Відповідно, нерозвиненість позитивного «Я-образу», зневіра у свої можливості призводять до зниження внутрішнього стимулу саморозвитку, оскільки дитина не усвідомлює своїх переваг, на основі яких можна вдосконалюватися.

Специфіка становлення «Я-образу» дитини, її ставлення себе і уявлення себе значною мірою визначаються особливостями соціальної ситуації розвитку – особливостями взаємовідносин з оточуючими, їх переживанням дитиною, особливостями діяльності в яку включена / залучена дитина, переживанням її успішності/неуспішності тощо.

В структурі «Я-образу» дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР), виокремлюємо три компоненти:

– когнітивний – уявлення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) про себе;

– емоційно-оцінювальний – ставлення дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) до себе;

– поведінковий – практична готовність дитини з порушеннями інтелектуального розвитку (ЗПР) до взаємодії з дорослими та однолітками.

При цьому слід враховувати, що когнітивний і емоційно-оцінювальний компоненти «Я-образу» взаємообумовлені, через те, знання про себе завжди містять оцінювальний момент, найтіснішим чином пов'язані з емоціями, переживаннями. Але основний зміст когнітивного та емоційно-оцінювального компонентів «Я-образу» формується через свідомість, хоча сам цей процес необов'язково усвідомлюється дитиною.

Висновки. При організації психолого-педагогічної роботи з дитиною, що має порушення у становленні «Я-образу», необхідно створювати умови,

що забезпечують відчуття своєї самоцінності, актуалізувати потреби в самопізнанні, самовираженні, самоствердженні, самореалізації і сприяння освоєнню дитиною позиції суб'єкта самопізнання, самокорекції, саморозвитку.

Попова Юлія Володимирівна

вихователь закладу дошкільної освіти № 243,
м. Кривий Ріг

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

Актуальність. Дошкільний вік є цікавим і неповторним періодом у житті кожної людини. Важливе значення в становленні особистості в цьому віці відіграє самообслуговування. Самообслуговування, як частина трудового виховання маленьких громадян починається вже з перших років життя, під час їхнього перебування в дитячому садку.

Самообслуговування є ефективним засобом гармонійного всебічного розвитку дошкільників. Формування цих навичок у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) впливає на розвиток їхньої особистості у цілому, розвиток і корекцію розумових здібностей, естетичного смаку, сприяє формуванню сенсорних уявлень, розвиває рухливість, моторику рук, активізує увагу, спостережливість, виховує волю, естетичні здібності тощо.

А. Гогоберідзе, Г. Годін, В. Молчанов, В. Нечаєва, Д. Сергєєва, Н. Щелованова та інші зазначають, що значна частина дітей прибуваючи до закладу дошкільної освіти абсолютно не володіють навіть початковими навичками самообслуговування. Ці діти не вміють правильно тримати ложку, не вміють одягатися, не володіють навичками особистої гігієни тощо.

Аналіз робіт науковців (Л. Галігузова, О. Герасимова, Г. Гогоберідзе, Н. Голіцина, С. Козлова, Т. Кулікова, О. Моржина, Г. Нечаєва, С. Петеріна, О. Солнцева, В. Сохіна, С. Теплюк, В. Ядешко та інших) свідчить про те, що навички самообслуговування є основою засвоєння дитиною із ЗПР таких основних культурно-гігієнічних навичок, як прийом їжі, роздягання і одягання, умивання та миття рук. Вони формуються при певному рівні розвитку удошкільника загальної та дрібної моторики, зору, слуху, мислення, уваги. Вчені прийшли до висновку, що при якісно сформованих навичках самообслуговування, дитині буде легше адаптуватися до навчання в школі та інтегруватися в соціум.

Ю. Афонькіна, Г. Бутко, Н. Мікляєва, Л. Михайлова-Свірська, Г. Нечаєва, С. Нікітіна, Г. Урунтаєва та інші досліджували різні аспекти формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку з нормотиповим

розвитком та визначили найбільш ефективні способи формування зазначених процесів.

Метою нашої роботи є висвітлення педагогічних умов формування навичок самообслуговування у дітей із ЗПР дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У роботі з формування навичок самообслуговування у дітей дошкільного віку із ЗПР у межах закладу дошкільної освіти необхідно дотримуватися наступних педагогічних умов:

- підбирати необхідні за змістом і рівнем складності дидактичні ігри та вправи з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей із ЗПР;

- включати дидактичні ігри та вправи в спільну діяльність дорослого і дітей в режимних моментах;

- залучати батьків у процес формування навичок самообслуговування в дітей із ЗПР і навчали їх педагогічним прийомам взаємодії із дітьми зазначеної категорії.

Для ефективного формування навичок самообслуговування в дошкільників із ЗПР нами було розроблено відповідний план. План формування навичок самообслуговування у дітей цієї категорії здійснювався в три етапи.

Етап 1. Діагностичний. Його мета – на основі вивчених результатів констатувального дослідження визначити специфіку змісту, форм і методів розвитку самообслуговування у дітей із ЗПР дошкільного віку.

Етап 2. Діяльнісний. Його мета – формування, розвиток, корекція та удосконалення навичок самообслуговування у дошкільників із ЗПР.

Етап 3. Рефлексивний. Його мета – виявити та скорегувати зміст, форми, методи та прийоми розвитку навичок самообслуговування у дітей із ЗПР дошкільного віку.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на зазначених етапах. На етапі 1, потрібно здійснювати вивчення результатів констатувального експерименту та визначити специфіку змісту, форм і методів формування та розвитку навичок самообслуговування у визначеної категорії дошкільників.

Етап 2 – складається з трьох напрямків. Перший напрямок – це робота з вихователями та вчителями-дефектологами закладу дошкільної освіти. Його мета – вивчення педагогами теоретичних основ формування і розвитку навичок самообслуговування дітей із ЗПР дошкільного віку, аналіз освітньої програми та методів їх реалізації. Це можна здійснити на семінарі-практикумі.

Також за цим напрямком необхідно формувати компетентності у вихователів і вчителів-дефектологів у питаннях розвитку й корекції навичок самообслуговування у дошкільників із ЗПР.

Другий напрямок – це безпосередня робота з батьками дітей із ЗПР. Його мета – виявлення рівня компетентності батьків у питаннях формування навичок самообслуговування у своїх дітей, інформування їх щодо ефективних методів і прийомів розвитку й корекції цих навичок у дітей із ЗПР. Для цього доречно використовувати анкетування батьків, батьківські збори, тематичний лекторій, консультації для батьків, постійно діючий куточок «Це повинен знати кожний» та інші.

Третій напрямок – це безпосередня робота із дітьми з ЗПР дошкільного віку. Його мета – формування навичок самообслуговування в означеній категорії дошкільників (вчити й закріплювати вміння самостійно вмиватися, користуватися рушником, вдягатися та роздягатися, взуватися та роззуватися, охайно вживати їжу). Для цього, згідно розробленого нами плану потрібно використовувати: дидактична гра «Наші ручки чисті», «Ми найкрасивіші», «Мило й рушник – найкращий помічник», «Нюша збирається на прогулянку», «Підберемо Нюші й Кроші одяг», «Пригостимо Лосяшу чаєм», «Чекаємо Їжачка на гостини», «Щоносять наші ніжки», «Навчимо Бараша роздягатися», вправи «Ми самі приймаємо їжу», «Ми самі одягаємося на прогулянку», «Роздягаємося на відмінно», розгляд ілюстрації «Аліса вмивається», «Одяг», бесіда за картиною «Дітки обідають», тематичні бесіди «Як треба правильно їсти», «Культура поведінки під час харчування», «Моя шафка найохайніша», «Чистий – означає гарний», пояснює читання дитячих віршів, оповідань на відповідну тематику, перегляд фрагментів мультфільму «Виправне харчування. Смішарики» та інші.

На етапі 3, необхідно здійснювати виявлення та корекцію змісту, форм, методів та прийомів розвитку навичок самообслуговування у дітей із ЗПР дошкільного віку. Також на цьому етапі відбувається корекція змісту, форм, методів та прийомів формування педагогічної компетентності батьків щодо формування навичок самообслуговування у дітей із ЗПР дошкільного віку. Для цього доречними будуть такі заходи, як: аналіз спостережень за тематичними заходами, аналіз відгуків батьків, корекція змісту, форм, методів та прийомів роботи.

У роботі з організації спільної діяльності нами були виділені наступні напрямки роботи: «прийом їжі», «одягання і роздягання», «умивання і користування рушником». Кожен з напрямків включав безліч прийомів і дидактичних ігор.

Заходи проводилися згідно з розробленим планом. Кожний захід складався з трьох частин:

1. Вступна частина – розминка – активізація дітей, налаштування дітей на роботу, установка емоційного контакту, сприятливої атмосфери. Використання ігор-привітань.

2. Основна частина – спрямована на досягнення цілей заняття із застосуванням різноманітних прийомів, форм і методів: читання художньої літератури; дидактичні ігри; бесіди; заняття тощо.

3. Завершальна частина – рефлексія – підведення підсумків, закріплення у дітей позитивного емоційного фону і усвідомлення ними отриманих знань.

Висновки. Таким чином, для ефективного формування й розвитку навичок самообслуговування в дітей із ЗПР дошкільного віку необхідно дотримуватися таких педагогічних умов, як: аналіз змісту знань і умінь із самообслуговування, який необхідний для ознайомлення і оволодіння дітьми із ЗПР дошкільного віку; використання сукупності педагогічних (розповідь, показ дій, вправа, допомога один одному, дидактична гра, змагання) і психологічних методів (заохочення, рефлексія, самооцінка і взаємна оцінка дій); навчання життєво важливим навичкам самообслуговування дітей із ЗПР дошкільного віку (умивання, прийом їжі, одягання-роздягання та інші) у наступній послідовності (спочатку формуються в дитини знання про предмети, необхідні в кожному процесі; потім формуються знання про послідовність дій при самообслуговуванні; наступним етапом є формування знань про способи звернення за допомогою до дорослого або однолітків; завершальним етапом є формування знань про якість виконання дій із самообслуговування).

Разуваєва Олена Сергіївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

Актуальність. Пошук нових шляхів формування ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом є актуальним на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки та психології. При цьому поетапна соціалізація та становлення особистості дитини у зазначеному плані має забезпечуватися адекватними педагогічними засобами – засобами організаційних форм, змісту та методів навчання, виховання та корекції розвитку дитини з порушеннями слуху, формуванням комплексного багатобічного підходу до кожної особистості окремо, адже успішна адаптація дитини в соціумі залежить і від біологічних факторів середовища та конституційного типу людини, так і від соціальних факторів та індивідуально-психологічних особливостей особистості, що визначають її адаптаційні можливості.

Питання формування ціннісних орієнтацій у дітей з порушеннями слуху розглядаються здебільшого в широкому розумінні. Однак, в контексті їхньої індивідуалізації та інтеграції у спеціальній психолого-педагогічній науці проблема формування ціннісних орієнтацій ще не була предметом спеціального дослідження, притому, що були виявлені певні особливості даної категорії дітей (їхня самосвідомість, самооцінка, рольова поведінка), які певною мірою торкаються представленої проблеми.

Важливо зазначити, що виховання дітей з порушеннями слуху – це не просто акт соціалізації, а особистісно-соціальний інтеграційний процес, в якому суб'єкт (особистість) зберігає конститутивну функцію, навіть якщо через фізичні і психічні вади вона частково схована.

Особливості формування ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом полягають у тому, що наявний дефект призводить до порушення зв'язків з соціумом, культурою, як джерелом розвитку, утрудненнями в самообслуговуванні, спілкуванні, навчанні, оволодінні соціальними навичками. Тому така дитина не в змозі сприйняти соціальні норми і вимоги. Освоєння соціального досвіду, включення їх в систему суспільних відносин вимагає від суспільства додаткових заходів, засобів та зусиль, адже громадська активність є фундаментальним напрямом виховання «особливої» дитини.

Метою роботи є розкриття корекційного потенціалу ноосферної освіти в процесі формування ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом все сильніше усвідомлюється різниця між освіченими і вихованими людьми. Підвищилася інформованість суспільства, проте, як свідчить практика, це процес односторонній, негармонійний. Люди використовують отриману інформацію, не відаючи про наслідки своєї діяльності. Наявна «недостатність» мислення і усвідомлення ролі людини в природі. Однобоке навчання призводить до некоректної постановки цілей і завдань освіти. Звідси випливає результат наступної діяльності людини, вибір їм засобів для досягнення своїх або суспільних цілей.

Основним завданням освіти має стати організація процесу багатогранного становлення людини, її творчого гармонійного розвитку і підготовки кадрів різних рівнів для забезпечення нескінченного зростання творчості в глобальній системі «Природа – людина – суспільство».

Концепція ноосферної освіти – це система науково-теоретичних, гносеологічних, методологічних і практичних поглядів на природу освіти на етапі ноосферного переходу. Складовими частинами якої є: методологія

ноосферної освіти, завданням якої є обґрунтування засобів, методів, умов для практичної організації та проведення освітнього процесу; методика викладання навчальних дисциплін (REAL-методика); технологія організації педагогічного простору; методи психологічної корекції особистості (психологія ноосферного розвитку особистості); біоадекватні підручники, над створенням яких працює велика група фахівців; програма підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів (управлінців, педагогів, вихователів, психологів, батьків).

Завданням ноосферної освіти є забезпечення права людини на економічне і інструментальне творче мислення. Оскільки однією з характеристик людини є тип його мислення, порівняємо різні види і з'ясуємо різницю. Тип мислення – це переважне використання функцій доміантної півкулі головного мозку. Існують два основних типи мислення людини: екологічний – задіяні дві півкулі; неекологічний – задіяна одна півкуля.

Екологічне мислення (синоніми: гармонійне, природне, універсальне, біосферне, здорове) визначається узгодженістю із природними законами Всесвіту, тому в роботу залучені сукупно ліва і права півкулі мозку людини. Таке мислення не призводить до порушення біосфери. Гармонійна, універсальна, здорова людина демонструє природну якість, яка визначається суцільно динамічним (з двох півкуль), екологічним мисленням.

В сучасному освітньому процесі ліва півкуля головного мозку людини значно перевантажена (зір, слух), а права півкуля залишається практично незадіяною (нюх, дотик, образне мислення, інтуїція, артистизм та інші). Ліва півкуля раціоналістична, лінійна, а права – творча, нелінійна. Лише при гармонійній, синхронній роботі обох півкуль людина може мислити цілісно. Отже в освіті необхідний саме такий підхід – виховання цілісного мислення.

Метою ноосферної освіти є навчання цілісному динамічному мисленню за допомогою мислеобразів на додаток до дискурсивно-логічного мислення, а цілісне мислення – це природне мислення на основі сукупного функціонування лівої і правої півкуль головного мозку із залученням всіх сенсорних каналів, що дозволяє в особистому, соціальному і духовному житті орієнтуватися на Всезагальні Закони Світу.

Людина з ноосферним мисленням, згідно концепції ноосферної освіти, стане правильно розуміти своє місце в природі і еволюційну роль, виконуючи біосферну функцію підтримки «запасу стійкості» природних систем. Природна складова моральності цієї людини буде ставитися до її взаємин з природою: морально все те, що сприяє виконанню людиною її біосферної функції, аморально все, що цьому суперечить. Ноосферне

мислення означає свідомий вибір людини на користь екожиття, позиції «я в природі», любові до природи, усвідомлення свого місця в природі і, нарешті, співтворчості людини і природи (на відміну від позиції «я – цар природи», підкорення і перетворення природи – в кінцевому рахунку, позиції споживчого і хижацького ставлення до природи).

Головною відмінністю ноосферної освіти є розкриття внутрішніх ресурсів особистості учня, виявлення уже закладених у ній потенційних можливостей. Основною характеристикою ноосферної освіти є її відповідність природі людського сприйняття, екологічна чистота, націленість на розкриття вищого «Я» вчителя й учня через їх творчу взаємодію по всіх каналах сприйняття.

Ноосферна освіта ставить за мету навчання не тільки дискурсивно-логічному, а й цілісному, динамічному мисленню, яке спирається на мислеобрази. Акцентувати уваги необхідно на тому, що мислеобраз не є відбитком предмета у свідомості і не звичайна промайнула думка, це індивідуально сприйнятий всіма органами почуттів цілісний образ предмета (явища). При цьому, чим більше каналів сприйняття задіяне в момент знайомства з предметом або явищем, тим сильніше мислеобраз, тим легше його викликати. Тому сприйняття – це функція всього організму, всіх каналів сприйняття. Сприймаючи настільки багатогранно, людина залишає багатовимірний мислеобраз у своєму досвіді, у своїй пам'яті.

Форми роботи націлені на активне залучення і розвиток здібностей лівої і правої півкуль головного мозку і фізіологічних функцій організму.

Метою ноосферної освіти є розвиток двопівкульності мислення, його цілісності за допомогою мислеобразів (образонів). Для цього використовуються можливості всіх сенсорних систем. Але і в методиці корекційної роботи передбачена опора на чуттєвий досвід учнів, рекомендується максимально повне використання можливостей систем організму. В. Липа відзначає, що необхідний наочно-дієвий характер знайомства та дослідження пропонованих предметів, об'єктів (дитина по можливості повинна отримати максимально повну інформацію про об'єкт, з використанням усіх збережених аналізаторів, включаючи дотик, нюх і смак), хоча в даному контексті мова йде тільки про дітей молодшого віку. На жаль педагоги дуже рідко використовують можливості нюху і смакових рецепторів навіть у молодших школярів, а в старших класах забувають про них і зовсім. Методика ноосферного навчання зобов'язує це робити навіть при роботі з поняттями (а не тільки з конкретними предметами) при «закріпленні» мислеобразів за допомогою образона.

Розглянута технологія за формою є релаксаційно-активною, тобто періоди активної роботи (тренування лівої півкулі) змінюються релаксацією, під час якої працює права півкуля. Даний підхід рекомендує використання музики (особливо на етапі релаксації) як додаткового методу впливу на кожному уроці. При традиційному підході музикотерапія використовується як метод найчастіше на уроках музики (в якості основного і провідного чинника впливу), в роботі психолога або в позаурочний час.

Даний підхід до подачі навчального матеріалу передбачає повторення досліджуваного матеріалу кілька разів в ході уроку, але дозовано маленькими «порціями». а розбивка матеріалу на фрагменти і багаторазове його повторення, повернення до вивченого раніше є теж принципом корекційної педагогіки.

Висновки. Таким чином, розкрито корекційний потенціал ноосферної освіти в процесі формування ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом. Основний акцент ноосферного виховання зроблений на розвитку духовності, його моральних принципів і засад, уміння співвідносити свої дії і вчинки з Законами Миру, вихованні бажання і внутрішньої потреби жити так, щоб не нашкодити. Цей принцип також дуже важливий в роботі будь-якого педагога, так як про низький рівень духовності і моральних принципів школярів багато говориться в педагогічній літературі. Теорія ноосферної освіти жодним чином не суперечить програмі навчання і методиці корекційної роботи, тому може бути використана в роботі вчителів і вихователів спеціальних закладів освіти.

Ткач Анна Олександрівна

вчитель-дефектолог комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр» Степанівської
селищної ради Сумського району

ПРОГРАМА ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ

Актуальність. Молодший шкільний вік є саме тим періодом, коли у дитини із ЗПР відбувається становлення моральних якостей, що дозволяє визначити цей вік як пріоритетний для виховання етичних якостей особистості.

Виховання моральних якостей у дитини молодшого шкільного віку із ЗПР здійснюється у соціальному середовищі. Виховує все: сім'я, оточення, школа, але, безсумнівно, особливу роль у розвитку моральних якостей молодшого школяра грає педагог, який створює необхідне виховне середовище. При цьому для створення такого середовища слід використовувати відповідні засоби, інструменти, методи та форми, що потребують певної підготовки.

Мета – описати програму виховання моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, як засіб формування моральних якостей.

Виклад основного матеріалу. Актуальним завданням в даний час є виховання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) морально-вольових якостей: самостійності, організованості, наполегливості, дисциплінованості, відповідальності. Формування морально-вольової сфери – важлива умова всебічного виховання особистості дитини. Від того як, буде вихована дитина в цій сфері, залежить не тільки його успішне навчання в школі, а й формування життєвої позиції.

Для формування моральних якостей особистості молодших школярів із ЗПР необхідно провести спеціальну корекційну роботу з. З цією метою було розроблено програму виховання моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку з ЗПР в інклюзивному закладі загальної середньої освіти.

Мета програми: створення умов для виховання моральних якостей дітей молодшого шкільного віку із ЗПР в умовах закладу загальної середньої освіти.

Завдання програми:

1. Розвивати моральні уявлення, судження, поняття молодших школярів із ЗПР.

2. Виховувати моральні якості молодших школярів із ЗПР: доброту, співпереживання, дружбу, свободу, справедливість.

3. Розвивати усвідомлене та правильне ставлення до суспільних норм поведінки, своєї відповідальності, тим самим виховуючи: ввічливість, дисциплінованість, ціннісне ставлення до праці.

Програма виховання моральних якостей побудована на наступних засадах:

1) Залучення молодших школярів із ЗПР до соціальних та культурних норм, традицій суспільства та держави;

2) Побудова виховної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини;

3) Організація сприяння та співпраці дітей та дорослих, визнання дитини повноцінним учасником (суб'єктом) освітніх відносин;

4) Підтримка ініціативи дітей у різних видах діяльності;

5) Відповідність методів, форм та засобів виховної роботи особливостям розвитку дітей молодшого шкільного віку із ЗПР [2].

Програма спрямована на виховання таких етичних якостей молодших школярів із ЗПР як: гуманність, колективізм, громадянськість та патріотизм, ціннісне ставлення до праці, діалогічність, доброта, ввічливість, делікатність, чуйність, почуття такту, скромність, товариськість, дисциплінованість.

Програма має інтегрований характер, заходи в рамках програми проводяться один раз тиждень.

Виховна робота у рамках реалізації заходів програми проводиться з використанням ігрових навчальних ситуацій, при поєднанні групових та індивідуальних форм роботи з дітьми (у тому числі проведених у невеликих групах) та самостійної діяльності школярів. Забезпечується участь дитини у всіх доступних їй видах моральної взаємодії.

У програмі використовуються такі методи виховання моральних якостей: стимулювання, гальмування, самовиховання, керівництво, пояснювально-репродуктивні методи, проблемно-ситуативні методи, методи словесно-емоційного та наочно-практичного впливу [3].

Засоби для виховання моральних якостей у молодших школярів із ЗПР: художні засоби; природа; власна діяльність дітей; спілкування з дорослими та з однолітками; навколишнє оточення.

До програми виховання моральних якостей школярів включено чотири блоки: «Моя сім'я. Моя Батьківщина», «Мої друзі», «Я у світі людей», «Природа і я».

Зміст програми з виховання моральних якостей у молодших школярів із ЗПР в умовах інклюзивного закладу загальної середньої освіти

№	Назва блоку	Моральні якості	Методи	Засоби
1	«Моя сім'я. Моя Батьківщина»	Цивільність та патріотизм, діалогічність, гуманність.	Метод стимулювання, гальмування, самовиховання, керівництва, пояснювально-репродуктивні методи, проблемно-ситуативні методи, методи словесно-емоційного та наочно-практичного впливу.	Власна діяльність дітей. Спілкування з дорослими та зі однолітками.
2	«Мої друзі»	Колективізм, доброта, делікатність, чуйність, відчуття такту, товарицькість, чемність, дисциплінованість, скромність, гуманність.		Власна діяльність дітей, художні засоби, навколишнє оточення.
3	«Я у світі людей»			Власна діяльність дітей; спілкування з дорослими та з однолітками; навколишнє оточення.
4	«Природа і я»	Ціннісне ставлення до праці, дисциплінованість, доброта, гуманність.		Природа, навколишнє оточення.

У ході реалізації програми використовуються різноманітні форми виховної роботи. Індивідуальні: складання оповідань із особистого досвіду

на тему: «Як я допомагав мамі», «Ми з татом» і т.д. Посильна допомога дорослим. Відвідування дітьми своїх друзів удома. Етичні розмови. Розучування правил поведінки та відпрацювання їх у поведінці конкретної дитини. Розгляд журналу «Юний натураліст», «Тотошка». Виготовлення виробів із природного матеріалу.

Колективні: бесіди, ігри морального змісту. Проблемні ситуації. Сімейний фестиваль «Коли всі разом». Колективні форми спілкування, ігри. День іменинника. Практична турбота у класі про товариша який захворів, прояв уваги. Спостереження, екскурсії, цільові прогулянки. Відвідування бібліотеки, театру, музею, парку. Конкурси, вікторини, ігри.

Робота у малих групах: проектна діяльність. Виготовлення подарунків, сувенірів. Створення педагогічних ситуацій. Сюжетно-рольові ігри. Дидактичні ігри (навчальні). Спостереження за рослинами, тваринами, природними явищами. Організація елементарних дослідів.

Програмою передбачена взаємодія з батьками, у ході якої формується атмосфера не тільки співпраці, а й співтворчості, що дозволяє кожній дитині відчувати цінність своєї сім'ї. Програма допомагає батькам визначити особистісну спрямованість виховання їхньої дитини з урахуванням її індивідуально-психологічних особливостей, сформулювати мотив та потребу батьківської участі в спільному процесі виховання особистості з розвиненими моральними, інтелектуальними та фізичними якостями.

Висновки. Отже, діти молодшого шкільного віку із ЗПР потребують спеціально організованої роботи з формування моральних якостей особистості. Програма з виховання моральних якостей у молодших школярів із ЗПР позитивно впливає на формування їх моральних якостей, на рівень особистісних якостей і, нарешті, на їх соціальну адаптацію. Дана програма розроблена для використання в корекційно-розвивальній роботі, спрямованій на розвиток моральних якостей особистості в учнів молодшого шкільного віку із ЗПР в умовах інклюзивного закладу загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Моральний розвиток особистості в історико-педагогічному осмисленні. *Рідна школа*. 2008. № 9. С. 16–19.
2. Головська І. В. Моральне виховання молодших школярів у процесі взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Вінниця, держ. пед. У-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2012. 262 с.
3. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці : монографія. Рівне: Волинські обереги, 2004. 248 с.

Фурдило Марія Сергіївна

вчитель комунального закладу

Сумської обласної ради

«Лебединська спеціальна школа»

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОБ'ЄКТІВ ПРИРОДИ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Нехтування зв'язком людини з природнім середовищем відбувалось на всіх етапах людського буття і відобразилось на суспільній культурі. Сьогодні світові потрібні виховані та освічені в екологічному відношенні люди. Усвідомлюючи, що людство не може не втручатися в природу, маємо відшукати нові шляхи, технології виробництва, за яких припиниться необдуманий та безвідповідальний тиск на навколишнє середовище. Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку значно ускладнюють процес екологічної освіти та виховання в спеціальній школі, оскільки навчальний предмет «Природознавство» є лише створенням елементарної бази для засвоєння учнями різних видів соціального досвіду, морально-правових норм, традицій; способів навчально-пізнавальної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у природоохоронній практиці і не дозволяє їм вивчити в повному обсязі багатоаспектну науку як біологія, побудовану на причинно-наслідкових зв'язках і залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять.

Виклад основного матеріалу. Використання в процесі навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку методики природознавства для масових шкіл мало ефективно, оскільки вона не враховує особливості їх пізнавальної діяльності. Тому в процесі формування ціннісного ставлення учнів з порушеннями інтелектуального розвитку розглядаємо можливість спеціально організованого корекційно-педагогічного впливу з метою формування у них екологічно усвідомленої поведінки, заснованої на розумінні необхідності ціннісного ставлення до об'єктів природи.

Стосовно учнів з порушеннями інтелектуального розвитку поняття «ціннісне ставлення до об'єктів природи» може розглядатися як складне, інтегроване утворення, яке реалізується в процесі екологічного навчання і виховання, й включає формування системи елементарних екологічних уявлень, екологічно усвідомленого ставлення до об'єктів навколишнього світу та навичок природоохоронної поведінки.

Аналіз літературних джерел дає можливість виокремити наступні функції ціннісного ставлення до об'єктів природи учнів спеціальної школи у процесі навчання:

1) морально-етична – формування норм поведінки на основі пізнання законів, особливостей взаємодії зі світом живого, розгляду питання про вичерпність ресурсів, негативний вплив господарської та промислової діяльності, наукових випробувань;

2) гігієнічна – розуміння значення природи для збереження і зміцнення здоров'я людей, прагнення зберегти сприятливі для життя умови середовища існування;

3) інтегративна – як інтегрований результат навчальної діяльності учнів, пов'язаний із набуттям системи знань, умінь та ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності;

4) системна – розгляд ціннісного ставлення до об'єктів природи як складного, системного утворення;

5) соціальна – використання знань, умінь, досвіду за допомогою різних прийомів та способів у залежності від індивідуальних та вікових особливостей середовища найближчого оточення;

6) прогностична – уміння прогнозувати та попереджати наслідки впливу людської діяльності на екологію планети;

7) практична – практичне використання новітніх досягнень людства задля покращення екологічної ситуації;

8) економічна – розумне розпорядження виробничими силами суспільства та досягненнями науково-технічного прогресу за для збереження природних ресурсів;

9) розвивальна – розвиток загальних здібностей, самостійності, ініціативності на основі організації різноманітної діяльності екологічного спрямування;

10) професійного самовизначення – пошук власного «Я» серед множини професій, пов'язаних з екологією, природою в цілому, її збереженням, примноженням, відновленням та розвитком.

Питання корекційно-виховної роботи в процесі знайомства з природою розглядалися в роботах К. Муратової. На її думку, формування в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ціннісного ставлення до природи, як однієї з обов'язків людини, є важливим завданням морального виховання.

Зазначаючи про значення екскурсій в молодших класах спеціальної школи, Т. Головіна важливим завданням будь-якої екскурсії вважала виховання любові до природи, необхідність берегти та охороняти її, пропонуючи педагогу звертати увагу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку

на красу навколишнього світу, організовувати природоохоронні заходи. Важливість екскурсій в природу як пропедевтичного етапу вивчення природознавства та географії, невід'ємним компонентом яких є виховання любові до неї, розуміння її краси, підкреслювали й такі автори, як В. Грузинська і Г. Мурашов.

Необхідність природоохоронного виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку неодноразово підкреслювалася в роботах Т. Пороцької. Наприклад, вона рекомендувала вчителям і вихователям приділяти особливу увагу дотриманню школярами, які мають інтелектуальні порушення, правил поведінки в лісі, попереджати їх про неприпустимість поломки і вирубки дерев, засмічення лісів, руйнування мурашників та пташиних гнізд, про кримінальну відповідальність за порушення правил лісокористування. В якості методів екологічної спрямованості Т. Пороцька пропонувала використовувати бесіди, екскурсії, практичну природоохоронну діяльність (посильну участь в охороні й відновленні природи, в озелененні, в охороні зелених насаджень від поломки, витоптування, від комах-шкідників, допомога пошкодженим деревам, полив рослин тощо). Автор вказувала, що робота з охорони природи органічно пов'язана з краєзнавством і проводиться вчителем і вихователем протягом усього часу навчання в спеціальній школі

Аналіз навчальних програм для старших класів свідчить про те, що в них також в останні роки знаходять широке відображення проблеми екологічної освіти та виховання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. В програмі курсу «Природознавство» є теми, що зачіпають питання раціонального природокористування, підкреслюється взаємозв'язок необхідності збереження краси природи та господарської діяльності людини.

В програмі курсу «Географія» також підкреслюється необхідність вивчення екологічних аспектів, описані деякі екологічні знання, які повинні бути сформовані в учнів з вадами інтелекту, наприклад: «Правила поведінки в природі», «Охорона води від забруднення», «Екологічні проблеми та основні заходи з охорони природи в Україні», «Основні заходи з охорони природи своєї області» та ін. Теми, присвячені природоохоронній освіті та вихованню, знаходять відображення в підручниках і робочих зошитах для спеціальних шкіл, створених такими авторами, як В. Воронкова, Н. Галунчікова, Є. Якубовська. Учням з інтелектуальними порушеннями пропонуються різноманітні завдання та проблемні ситуації, які сприяють закріпленню екологічних уявлень про рослини, тварин, неживої природи, їх значенню в житті людини, формують вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати вчинки оточуючих по відношенню до об'єктів природи.

В даний час процес формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку залишається маловивченим: майже відсутні розроблені методичні системи, програми екологічної освіти та виховання розумово відсталих школярів, методичні посібники для педагогів, хрестоматії з доступними для даної категорії учнів екологічними творами для позакласного читання, немає робочих зошитів для записів і замальовок, не показана роль інших предметів у даному процесі.

Висновки. Таким чином, особливості процесу формування ціннісного ставлення до об'єктів природи в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку полягають у використанні певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи, включення системи елементарних екологічних уявлень через призму різних наук, що базуються на реалізації навичок природоохоронної поведінки, активізації адаптивних і резервних можливостей учнів означеної нозології і веде до екологічно усвідомленого ставлення до оточуючого середовища.

Шевчук Тетяна Іванівна

асистент вчителя, Княженський лицей

Снятинської міської ради

Коломийського району

Івано-Франківської області

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК МЕТОД СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-АУТИСТІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Актуальність. Соціалізація дітей з розладами аутистичного спектра визначається важливістю впливу суспільства на всебічний розвиток людини. За даними О. Баєнської, М. Бардишевської, В. Башиної, М. Красноперової, С. Морозова, К. Остроовська, Т. Скрипник, Г. Хворова, Л. Шипіцина, Р. Шрамм, Д. Шульженко та інших, при цьому типі психічного дизонтогенезу спостерігаються складні поєднання загального психічного недорозвинення дитини, а саме: затриманий, ушкоджений та прискорений розвиток її окремих психічних функцій.

Основою успішної адаптації учнів до вимог соціуму і колективу закладу середньої освіти є комунікація та комунікативні здібності, які є базовими компонентами для їхньої соціалізації.

В останнє десятиліття в Україні великої популярності набуває інклюзивна освіта, згідно якої, діти з особливими освітніми потребами навчаються за місцем проживання в одному навчальному закладі й класі разом з нормотиповими школярами.

Метою статті є висвітлення методів соціалізації дітей-аутистів в умовах інклюзивного класу.

Виклад основного матеріалу. Для навчання дітей з розладами аутистичного спектру добре підходить китайський принцип: «я чую, і я забуваю, я бачу, і я запам'ятовую, я роблю, і я розумію», тому одним із дієвих прийомів є візуалізація режиму дня.

Візуалізація режиму дня передбачає введення розкладу, необхідність якого обумовлена тим, що в дитини з розладами аутистичного спектра складно формується структура часу, ускладнене розуміння послідовності подій, складно усвідомлюються різні явища навколишнього світу і події.

Дитина погано орієнтується коли і що потрібно робити, не може самостійно планувати власний час, що доволі часто призводить до порушень поведінки. Використання візуального розкладу в роботі з означеною категорією дітей сприяло тому, що:

- було створено більш упорядковану і передбачувану картину світу в свідомості дитини з аутизмом;

- було структуровано поведінку цих школярів, що сприяло уникненню багатьох страхів, афективних зривів тощо;

- формувалася навичка діяти згідно розпорядку дня. Дитина знає, що вона повинна зробити сьогодні, і їй не потрібні словесні інструкції або підказки, що значно підвищує самостійність школяра;

- спостерігався позитивний вплив боротьби з тривогою, з усуненням питань про події дня, знижуючи, таким чином, занепокоєння учня і надаючи йому відчуття упевненості і безпеки;

- зменшилася кількість конфронтацій з дорослими. Коли приходить час не улюблених занять дитини з аутизмом, педагог посилається на розклад (Наприклад: «за розкладом нам потрібно починати урок (заняття, вид діяльності та інше...»);

- ефективніше відбувався процес засвоєння найбільш важливих алгоритмів навчальних дій;

- учні заздалегідь вже були готові до змін діяльності;

- очікувана поведінка пов'язувалася із заняттями в розкладі;

- надавалася можливість учневі отримувати відчуття того, що щось досягнуто. Зауважимо, що введення візуального розкладу було важливим ще й тому, що слово «ні» для таких дітей представляє одну з найбільших проблем.

Часто слово «ні» звучить для них, як вирок і як остаточна відмова. Учням з аутизмом достатньо складно усвідомити, що якщо зараз відповідь негативна, то трохи пізніше вона буде позитивною.

З огляду на те, що у дітей з розладами аутистичного спектру недостатньо сформоване розуміння усного мовлення (такі діти часто «випадають», «не чують» звернення до них дорослого), необхідно, щоб розклад був візуальним.

Під час формувального експерименту ми використовували картки з назвою предметів і режимних моментів, за якими дитина розуміла, що буде потім. Ці картки ми підписували. У процесі навчання для деяких дітей поступово зменшували кількість малюнків і збільшували текст (текстовий розклад).

Досвід застосування візуального розкладу засвідчив, що краще його розміщувати в центрі класної кімнати, щоб розклад міг бачити весь клас. На початку робочого дня ми знайомили дитину-аутиста з розкладом або на весь день, або пояснювали тільки про майбутнє заняття (в залежності від пізнавальних здібностей дитини сприймати подану інформацію).

У період використання візуального розкладу з дітьми-аутистами в умовах інклюзивного класу ми завжди наголошували про те, що розклад незмінний, і всі пункти, внесені до нього, повинні бути виконані.

Неприпустимою є зміна розкладу без поважної причини. Інколи в процесі навчально-виховної роботи з означеною категорією дітей, педагоги часто зустрічаються з необхідністю внесення змін до розкладу, тобто певного «ламання» сформованого стереотипу (наприклад, учні знають, що сьогодні за розкладом у них урок мистецтва, але не знають, що вчитель захворів. Тому класний керівник (вчитель) повинен заздалегідь передбачити таку ситуацію й виготовити картку, картинку або фотографію, яка буде символізувати подібні зміни («хвора людина, що лежить в ліжку»; «мама поруч з хворою дитиною», «лікар, який відвідує пацієнта» тощо).

У таких випадках, ми робили наступні дії:

- 1) разом з учнями виймали картку події, якої не буде;
- 2) знаходили картку із зображенням події, яка її замінить;
- 3) разом з учнями вносили зміни в розклад.

Необхідно відзначити, що всі дії зі зміни розкладу ми супроводжували словесним поясненням.

Важливою частиною роботи з соціалізації дітей означеної категорії в умовах інклюзивного класу є не тільки робота за візуальним розкладом, але й створення візуалізованого плану уроку. Такий план сприятиме готовності дитини з аутизмом до зміни діяльності протягом уроку. Введення подібного розкладу допоможе вчителю:

- упорядкувати діяльність на уроці;
- зменшить занепокоєння дитини з аутизмом;
- встановить відповідні правила поведінки (залежно від уроку, його структури і завдань);
- забезпечить видимий (наочний) засіб очікування зміни діяльності.

Візуальний план уроку може розташовуватися збоку від дошки. Для виготовлення плану уроку ми використовували картки з символами і підписами. У роботі з однією дитиною (в 5 класі) ми поступово перейшли до «списку» завдань.

На нашу думку, візуалізація плану уроку дає наступні переваги:

- забезпечує дотримання плану уроку. Учень з аутизмом знає, що він повинен робити на уроці, і йому не потрібні додаткові словесні інструкції або підказки;

- використання візуального плану уроку підвищує рівень самостійності дитини і дозволяє учневі підготуватися до зміни діяльності;

- заздалегідь прописаний план дозволяє уникнути конфлікту з учителем, оскільки, у відповідний час педагог вказує на відповідну картку. й коли приходить час складного завдання, яким дитина не любить займатися, вчитель вказує на розклад;

- постійне використання планів уроку дозволяє засвоїти основні види діяльності на відповідних уроках;

- викреслювання завдань з плану уроку дає можливість учневі з аутизмом відчувати позитивного результату (того, що щось досягнуто).

На нашу думку, візуалізація плану дій та застосування наочності є корисним при вивченні навчального матеріалу на будь-якому уроці:

- використання наочного підкріплення при вивченні нових слів і понять, що позитивно впливає на соціалізацію осіб з аутизмом;

- супровід текстів фотографіями та ілюстраціями;

- використання презентацій при подачі знань про навколишнє середовище, в тому числі й соціум і правила поведінки в ньому;

- з'єднання абстрактних понять з образами і символами (наприклад: поняття «вгору» і «вниз»);

- візуалізація вивчених слів, термінів (наприклад: за допомогою іграшок, до іграшки прикріплюються таблички з підписами, потім іграшка замінюється картинкою з підписом, яка, в свою чергу, замінюється символом і в кінці залишається тільки табличка).

Важливою складовою нашої роботи із соціалізації дітей-аутистів було наочне підкріплення інструкцій. Воно включало:

- підкріплення інструкції символом. Оскільки часто у дітей з розладами аутистичного спектру виникають складнощі з розумінням синонімів одних і тих же інструкцій (наприклад: виконай приклад – напиши відповідь – запиши результат тощо) і дитині складно співвіднести інструкцію з конкретною дією, тому ми підкріплювали інструкції символами;

- підкріплення інструкцій візуальним стимулом. Це важливо під час виконання складних завдань, які вміщують декілька інструкцій. У цих

випадках, завдання розбиваються на декілька наочних інструкцій (наприклад, заздалегідь підготовлені картки-символи, які вказують послідовність операцій і прикріплюються зліва направо або зверху вниз);

– використання візуального алгоритму виконання завдань, передбачає навчання дитини виконувати завдання, орієнтуючись на стандартний алгоритм, що забезпечить їй можливість самостійного виконання роботи.

Ефективним напрямком застосування комплексу наочних методів навчання і соціалізації дітей з аутизмом було використання зразків виконання роботи. На нашу думку, процес певної діяльності дітей-аутистів повинен починатися не з питання чи підняття проблеми, а з демонстрації очікуваного результату. Перш, ніж очікувати результату необхідно показати, що вдає із себе результат.

Досвід формувального експерименту свідчить, що надання зразка виконання може бути у вигляді:

- моделювання дії (демонстрація того, як має виглядати дія);
- зразок відповіді (приклад відповіді на питання);
- зразок заповнення таблиці, схеми тощо;
- алгоритм виконання завдання (візуальний план виконання).

Значне місце в соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру відіграє візуалізація правил поведінки на уроці та засвоєння цими школярами шкільних правил.

Висновки. Таким чином, ефективними методами соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру є такі методи, як візуалізація режиму дня, візуалізація плану уроку, візуалізація вивчених слів і термінів, наочне підкріплення інструкцій та інші.

Шелеміна Оксана Вікторівна

вчитель початкових класів комунального закладу
«Шалигінська спеціальна школа
Сумської обласної ради»

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Відомо, що дитині з порушеннями інтелекту дуже важко оволодіти елементарними академічними навичками, навичками гігієни та самообслуговування. Їй часто доводиться переживати невдачі, стежити за тим, щоб у власній безпорадності правильно виконувати завдання вчителя, отже, все це формує ставлення до навчання як до недоступної для неї діяльності.

Метою самообслуговування в початковій школі дітей з порушеннями інтелекту є формування та розвиток у межах пізнавальних здібностей

предметно-перетворювальної компетентності учнів, що дозволяє їм вирішувати предметно-практичні та побутові завдання, здійснювати доступну діяльність, формувати самостійність. Від інших.

Виклад основного матеріалу. Виховання та навчання включає спеціальну педагогічну, культурно-гігієнічну та індивідуальну загальну діяльність, яка спрямована на максимально можливий розвиток дитини, оскільки діти потребують індивідуальної роботи, спеціального ставлення та догляду. Розлади інтелекту зазвичай поєднуються з особливими ознаками афективної поведінки, відхиленнями в руховій, сенсорній, емоційно-вольовій сферах і часто асоціюються з різними соматичними захворюваннями.

У групах для дітей з порушеннями інтелекту слід проводити багато різноманітних заходів, включаючи підготовчу, корекційну та соціальну адаптаційну роботу. Ставлення до занять у дітей цієї категорії визначається не тільки вмінням сприймати, засвоювати, а й відтворювати набуті знання.

Заняття з дітьми з порушеннями інтелекту мають будуватися за індивідуальним планом, виходячи з особливостей сприйняття та формування певних умінь учня. На основі тісного емоційного контакту з дитиною повинна бути створена атмосфера переживання, яка потім створить ефект довготривалої позитивної взаємодії, адже тільки така атмосфера дає дітям впевненість і захист, впевненість у розумінні дітей і вчителів.

Заняття охоплюють усі педагогічні аспекти, включаючи як фронтальні, так і індивідуальні корекційні заходи; вони можуть відбуватися в групі, у будівлі, поза будівлею, за межами території. Тривалість індивідуального заняття повинна залежати від можливостей кожної дитини, оскільки це допомагає зберегти враження та підтвердити результат, застосовуючи навички та вміння на практиці.

Для закріплення трудових умінь і навичок потрібні вправи, які за формою і змістом виконуються тривалий час, вони необхідні для формування і розвитку реакції і вмінь, для вироблення основних дій і вмінь. Під час планування занять у класі необхідно враховувати ті умови, в яких знаходиться дитина вдома і в класі, а також результати діагностики дитини.

Спостереження за дітьми мають відбуватися як у класі, так і поза класом. Тільки передбачивши всі ці аспекти, можна почати цікаво проводити заняття, при цьому необхідно враховувати різноманітні здібності, можливості дитини, готовність організму до фізичних навантажень і сприйняття дитиною занять.

Усі заходи корекційно-розвивального процесу ґрунтуються на розвитку особистості дитини в цілому, а не на тренуванні окремих функцій, і цей аспект необхідно особливо враховувати в практичній роботі. Формування і розвиток базових умінь і навичок здійснюється за такими напрямками:

1) Рухові навички (розвиток відчуттів власного тіла та нормалізація дотику є основою рухових навичок і розглядаються як умови розвитку пізнавальних і соціальних нахилів дитини). Діти з недорозвиненням і незрілістю рухових навичок відчувають великий дефіцит зовнішніх подразників, які вони не в змозі заповнити самостійно, тому вчитель повинен бути готовим до тривалої і наполегливої роботи; сприйняття (розвиток здатності дитини сприймати та інтегрувати подразники, збагачуючи власні знання, досвід і таким чином забезпечуючи свою безпеку).

2) Самообслуговування (навички самообслуговування важливі для розвитку самостійності та незалежності дитини від інших) та орієнтування у світі (повне ознайомлення дитини з навколишнім світом). І навчити вмінню орієнтуватися в ньому, правильно сприймати людей, вміти розрізняти, розпізнавати ситуації та предмети).

3) Соціальні стосунки (допомагати дітям, використовуючи спеціальні педагогічні прийоми, встановлювати і підтримувати контакти з іншими, знаходити з ними спільну мову).

Основними цілями цього напряму є спроба спонукати дітей до праці, розвивати і координувати основні рухові навички дитини і на їх основі розвивати спеціальні виробничі навички, навчити дитину відкладати свої безпосередні бажання і доводити справу до кінця.

Щоб навчити дитину тому чи іншому методу роботи, вчитель повинен уважно стежити за виконанням кожного завдання, на початковому етапі завдання повинні бути дуже легкими, тільки коли дитина вивчить одну техніку, вчитель може показати їй нову. Учитель повинен ретельно стежити за тим, щоб завдання не лякали дитину, а ґрунтовна робота сприяє зміцненню у дитини впевненості в собі, розвитку бажання працювати.

Робота полягає у прищепленні дітям і засвоєнню основних правил поведінки серед дорослих і однолітків та формуванні життєво важливих навичок самообслуговування та культурно-гігієнічних навичок.

Оволодіваючи початковими трудовими навичками, дитина не тільки набуває досвіду правильної дії, оволодіває конкретними операціями, а й значно збагачує власний морально-етичний досвід, у неї з'являються перші реальні мотиви поведінки, спочатку вони значною мірою егоцентричні і тоді вона прагне заслужити похвалу оточуючих – дорослих і однолітків.

Дуже важливо, щоб у дітей було бажання підтримувати порядок у своїй оселі, по можливості покращувати власними зусиллями обстановку в ігровій, роздягальні та інших кімнатах. Необхідно, щоб діти старшої та підготовчої груп виявляли турботу про молодших і тих, хто цього потребує, крім роботи

на себе, діти повинні мати бажання працювати на інших – друзів, однолітків, родичів тощо. Така активна участь у роботі має суттєво трансформувати особистісний портрет дитини з порушеннями інтелекту, формуючи в неї впевненість у собі та позбавляючи відчуття ізоляції від оточення однолітків.

У процесі формування культурно-гігієнічних навичок, навичок самообслуговування і навчання виконання елементарних трудових доручень беруть участь всі педагоги. На цьому етапі обов'язки різних фахівців, що працюють з групою, чітко не диференціюються. Провідна роль належить тут вихователям і їх помічникам. Однак і вчитель-дефектолог, і логопед, і психолог в міру необхідності беруть активну участь у формуванні у дітей цих навичок.

При формуванні навичок самообслуговування використовуються природні побутові ситуації, у процесі яких педагоги розв'язують загальні та корекційні завдання (педагогічні ситуації), різноманітні ігри та ігрові вправи.

За методикою Монтесорі серед вправ для самообслуговування можна виділити вправи з використанням рамки з гудзиками (дитина вчиться розстібати і застібати гудзики); рамка з кнопками (гудзиками); рамка з гачками і петлями (гачки); каркас з лямками (поясами); рамка з бантами (розв'язувати і зав'язувати бантики); каркас зі шнуром і дірочками (вчиться шнурувати); рамка на блискавці (розстібати і застібати «блискавку»); рамка з англійськими шпильками (English pins).

Висновки. Таким чином, формування вмінь і навичок самообслуговування дітей з порушеннями інтелекту є надзвичайно важливою складовою підготовки учнів до життя в суспільстві. Щоб ця робота була ефективною, необхідно дотримуватися всіх наведених вище рекомендацій.

Шеремета Людмила Петрівна

вихователь комунального закладу

«Черкаська спеціальна школа»

Черкаської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ДО НАВЧАННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Актуальність. Перехід до шкільного навчання докорінно змінює весь спосіб життя дитини. У цей період в її житті з'являється навчання – цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, вміннями і навичками, розвитку творчих здібностей і моральних поглядів. Крім того, навчання ставить перед дитиною завдання послідовного засвоєння знань, узагальнених та систематизованих в основах наук, що передбачає зовсім іншу, ніж в дошкільному дитинстві, структуру пізнавальної діяльності дитини.

Вступ дитини до школи знаменує собою і нове соціальне положення першокласника в суспільстві, в державі, що віддзеркалюється в зміні його відносин з оточуючими людьми. У шести- або семирічній дитини вже сформовані основні передумови до навчання в закладі середньої освіти, а саме: способи пізнавальної діяльності, мотивація, емоційно-комунікативна сфера та інше, хоч по суті діти в цьому віці ще є дошкільниками і їхнє становлення як школярів відбувається лише в процесі навчання та шкільного життя.

Процес такого становлення при сприятливих умовах охоплює перший семестр першого року навчання в школі. Однак найчастіше першокласнику важко адаптуватися до нових умов і вимог, які висуваються до нього. У період адаптації у першокласників можливі на прояви неспокою, тривоги, страхів (О. Нікіфорова, І. Первушина, А. Прихожан, О. Хухлаєва та інші). Така поведінка першокласника може вказувати на труднощі адаптації, складнощі в засвоєнні навчального матеріалу.

Окрему групу школярів складають діти з порушеннями зору. Різні аспекти пов'язані з вивченням специфіки розвитку дітей цієї категорії у різному віці, особливостями навчання та виховання дошкільників та школярів з порушеннями зору досліджували Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, М. Гусєва, Т. Дегтяренко, Л. Дружиніна, В. Дмитрієв, В. Єрмакова, А. Жигарєв, В. Кобильченко, Л. Плаксіна, Є. Синьова, С. Федоренко, Г. Якуніна та інші.

Метою статті є висвітлення організації процесу адаптації першокласників з порушеннями зору до навчання в спеціальній школі.

Виклад основного матеріалу. Перший клас школи – це один з найбільш істотних критичних періодів в житті кожної дитини, особливо першокласника з порушеннями зору. Вступ до школи нерідко призводить до виникнення емоційно-стресової ситуації.

Для ефективної адаптації слабозорих першокласників до умов навчання в спеціальній школі нами була розроблена відповідна програма. Її мета – організувати навчально-виховний процес першокласників з урахуванням індивідуальних і вікових особистостей слабозорої дитини в адаптаційний період в умовах спеціальної школи.

Планований результат застосування програми – це створення комфортних і сприятливих умов навчально-виховного процесу, які б сприяли успішній і швидкій адаптації першокласників з порушеннями зору до спеціального навчального закладу.

Згідно розробленої програми основними показниками успішної адаптації першокласників з порушеннями зору є: збереження фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей; встановлення контакту з учнями, з учителем; формування адекватної поведінки; оволодіння навичками навчальної діяльності.

Індикаторами труднощів процесу адаптації до школи будуть негативні зміни в поведінці дитини. Це можуть бути: надмірне збудження, навіть агресивність; загальмованість; депресія; страх, небажання йти в школу тощо.

На нашу думку, на перебіг адаптації першокласників з порушеннями зору впливають різні чинники. До числа найбільш сприятливих чинників відносять такі: адекватна самооцінка свого становища дитиною; правильні методи виховання в сім'ї; відсутність в сім'ї конфліктних ситуацій; сприятливий статус в групі однолітків та інші.

До числа несприятливих факторів, що негативно впливають на адаптацію до спеціальної школи, відносять такі: неправильні методи виховання в сім'ї; функціональна неготовність до навчання в школі; незадоволеність із спілкуванням з дорослими; неадекватне усвідомлення свого становища в групі однолітків та інше.

За розробленою програмою, діяльність педагогічного колективу спеціального закладу середньої освіти з організації сприятливого адаптаційного середовища на переході від дошкільної до початкової шкільної освіти спрямоване на створення таких психолого-педагогічних умов, як:

- 1) організація режиму шкільного життя першокласників;
- 2) створення предметно-просторового середовища;
- 3) організація оздоровчо-профілактичної роботи;
- 4) організація навчально-пізнавальної діяльності слабозорих першокласників у адаптаційний період;
- 5) організація позаурочної життя першокласників;
- 6) взаємодія з учасниками освітнього співтовариства;
- 7) вивчення соціально-психологічної адаптації дітей до школи.

Відповідно до програми адаптації слабозорих дітей, організація режиму навчальної діяльності першокласників передбачає оптимальний річний календарний навчальний графік, що дозволяє ефективно чергувати навчальну діяльність і відпочинок першокласників.

Відповідно до цієї умови, слабзорі першокласники повинні навчатися в першу зміну з 8.00, п'ять днів на тиждень з максимальним навчальним навантаженням в 21 годину.

Також необхідно дотримуватися так званого «сходинкового» режиму, згідно якого нарощування навчального процесу повинно відбуватися поступово: у вересні-жовтні проводяться щодня тільки по три уроки по 35 хвилин кожен, а з другої чверті – по 4 уроки тривалістю по 35 хвилин.

За програмою, варто враховувати біоритмологічні особливості розумової та фізичної працездатності слабозорих першокласників, тому дуже важливо організувати «легкий» день в середині навчального тижня. Тривалість всіх уроків у першому класі повинна тривати 35 хвилин.

Важливим є дотримання всіх санітарно-гігієнічних вимог у тих приміщеннях де навчаються першокласники з порушеннями зору (режим провітрювання кабінету, освітленість класної кімнати, збільшені літери в підручниках тощо).

За програмою, відповідно до організації режиму шкільного життя першокласників з порушеннями зору, адміністрація школи й педагогічний колектив повинні забезпечити кожному дитину зручним робочим місцем за партою або столом відповідно до зросту і стану зору. Для дітей зі складними порушеннями зору парти, незалежно від їх зросту, ставляться першими поруч з вікном.

Важливим напрямком у нашій програмі є організація навчально-пізнавальної діяльності слабозорих першокласників в адаптаційний період, а саме, з огляду на особливості першокласників із порушеннями зору, урок будується інакше, ніж в наступних класах початкової школи. На уроках в 1 класі повинно бути два структурних елементи: організаційний момент і основна частина.

Організаційний момент використовується для навчання слабозорих дітей вмінню організовувати робоче місце (дістати підручник, розкласти касу букв, розташувати на парті правильно і зручно зошит тощо). Тут потрібна терпляча, тривала робота, в основі якої лежить покрокова інструкція вчителя, яка докладно пояснює, що і як робити (використовується прийом промовляння послідовності дій).

Основна частина уроку – складається з декількох взаємопов'язаних між собою елементів в яких діти застосовують різні види діяльності. Особлива увага приділяється використанню ігор як структурної частини уроку. Необхідно використовувати в якості дидактичних ігор не тільки ігри з правилами, які сприяють формуванню нової провідної діяльності – навчальної, а й рольові ігри, які сприяють розвитку творчих здібностей, основа яких – уява.

Важливе адаптаційне значення відіграє контроль і оцінка результатів навчання школярів з порушеннями зору. За програмою, цим дітям не виставляються оцінки за бальною системою. Оціночна діяльність педагогів спрямована на те, щоб стимулювати навчально-пізнавальну діяльність першокласників означеної категорії. У кожного вчителя є «скарбничка» контрольно-оціночних прийомів і засобів, серед яких поширеними є такі, як лінійка Рубінштейна-Дембо, листи індивідуальних досягнень тощо.

Також, протягом навчання у першому семестрі контрольні роботи із слабозорими школярами не проводяться. За програмою, підсумкові контрольні роботи необхідно провести в кінці навчального року (в кінці квітня – на початку травня).

Важливе значення в успішній адаптації першокласників відіграє індивідуальна робота із слабозорими учнями. Згідно програми адаптації, в процесі навчання важливо враховувати індивідуальні особливості дитини. Учні різні. Частина першокласників має несформованість шкільно-значущих функцій. У багатьох з слабозорих учнів констатується швидка втомлюваність та складність у самостійній організації навчальної діяльності дітьми цієї категорії без зовнішнього контролю.

Серед слабозорих першокласників діти мають різні рівні інтелектуального, мовленнєвого, емоційно-вольового розвитку, тому за адаптаційною програмою передбачається застосування різних форм індивідуальної диференційованої роботи в першому класі, а саме: завдання різного ступеня складності; спеціально підібрані загально-розвиваючі вправи на розвиток мислення, мовлення, уваги, пам'яті тощо; можливість об'єднувати дітей у пари, групи, щоб колективно вирішити ту чи іншу логічну або творчу задачу; пропонований дітям на уроці додатковий матеріал, який створює сприятливий інтелектуальний і емоційний фон навчання тощо.

Відповідно до програми адаптації, важливу роль в ефективному пристосуванні слабозорого школяра відіграє позаурочна діяльність першокласників. Цей вид діяльності організовується відповідно до інтересів і побажань дітей зазначеної категорії та їхніх батьків.

Висновки. Таким чином, для успішної адаптації слабозорих першокласників до навчання в умовах спеціальної школи нами була розроблена відповідна програма. За нею виділено показники успішної адаптації та індикатори труднощів адаптаційного процесу. Основними показниками успішної адаптації першокласників з порушеннями зору є збереження фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей; встановлення контакту з учнями, з учителем; формування адекватної поведінки; оволодіння навичками навчальної діяльності. Індикаторами труднощів процесу адаптації є надмірне збудження, агресивність; загальмованість; розгальмованість; депресія; страх, небажання відвідувати школу тощо.

За програмою, для ефективної адаптації слабозорих першокласників необхідно дотримуватися наступних психолого-педагогічних умов: організація режиму шкільного життя першокласників; створення предметно-просторового середовища; організація оздоровчо-профілактичної роботи та навчально-пізнавальної діяльності; організація позаурочної життя першокласників; взаємодія з батьками, шкільним психологом та іншими педагогами; діагностування процесу адаптації дітей до школи.

РОЗДІЛ 4

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ, СКРИНІНГУ, РЕАБІЛІТАЦІЇ, АБІЛІТАЦІЇ, СУПРОВОДУ, ПІДТРИМКИ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ

Бабіч Вікторія Сергіївна

вихователь, спеціаліст

комунального закладу

«Новопразька спеціальна школа

Кіровоградської обласної ради»

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБОМ АРТ-ТЕРАПІЇ

Актуальність. Із розвитком спеціальної освіти в Україні та впровадженням концепції «Нова українська школа», значної необхідності набуло використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі освітнього середовища, зокрема, якщо ми говоримо про дітей із порушеннями інтелекту. Одним із популярних засобів всебічного розвитку підростаючого покоління, формування та становлення дитини з інтелектуальними порушеннями в освітньому просторі є арт-терапія.

Арт-терапія – це метод психокорекції, що уніфікує різні види мистецтв: музику, малювання, художні твори, казки, пісок та інші зі спільною метою – навчальною, розвивальною, естетичною, виховною та корекційною. Відповідаючи сучасним умовам і освітнім концепціям XXI століття у навчанні дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, педагоги повинні враховувати індивідуальні можливості кожного учня, а також зуміти підібрати такі методи роботи, завдяки яким, діти зможуть засвоїти відповідні знання, вміння та навички, необхідні для їх подальшого розвитку.

Особливої уваги потребують учні з інтелектуальними порушеннями, саме молодшого шкільного віку. Дітям зазначеної категорії досить складно пристосуватися до темпу навчання. Адже у них виникають труднощі у засвоєнні граматичних, математичних та рухових навичок та ін. Первинною причиною таких труднощів є органічні ураження центральної нервової системи, що ведуть за собою порушення мовлення, пізнавальної, емоційно-вольової та рухової сфер [5]. Труднощі розвитку дрібної моторики, що впливають на загальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, заважають виконувати різноманітні дії, наприклад, тримати ручку, олівець, спричиняють погане засвоєння грамоти, невміння дбати про себе та інше. Низька мотивація та вузьке коло інтересів у дітей зазначеної категорії,

вимагає від педагогів використання нетрадиційних методів та засобів у роботі зі школярами з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. На думку цілого ряду дослідників (Ж. Ітар, Е. Сеген, Ж. Філіпп, Г. Поль-Бонкур, Ж. Демор, М. Монтессорі та ін.) головним у вихованні дитини з інтелектуальними порушеннями є розвиток моторики та органів чуття як умови пізнання оточуючого світу. Цю думку підтримали й інші вчені. Зокрема, Р. Вайс, Б. Меннель вважали, що розвиток відчуттів та моторики дітей з інтелектуальними порушеннями є основою для подальшого розвитку мовлення, арифметики та інших інтелектуальних видів діяльності. Для всебічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами пропонували використовувати предметне навчання, ручну працю, малювання, гімнастику [1].

Значну увагу сенсомоторному вихованню дітей з інтелектуальними порушеннями приділяли зарубіжні науковці. Так, у своїх дослідженнях французькі вчені М. Дюбост та К. Колер довели, що порушення моторики в дітей з особливими освітніми потребами проявляються в уповільненні рухів, незграбності, а також у нерівномірному характері рухів, обумовлених нестійкістю уваги. На думку Н. Вайзмана, порушення праксису в дітей з інтелектуальними порушеннями обумовлено недорозвитком рухових систем мозку. Дослідження Р. Бабенкової показують, що для дитини з інтелектуальними порушеннями найскладнішим процесом є диференціація рухів, швидкість і плавність їх виконання, переключення і одного руху на інший, що залежить від патологічного виміру тону м'язів.

А. Катаєва, Е. Стребелева вказують, що дитина з інтелектуальними порушеннями у значно більшій мірі, ніж діти з нормотиповим розвитком, потребує своєчасного і спеціально організованого педагогічного впливу. а результативність цього впливу багато в чому залежить не тільки від ступеня порушення інтелектуального розвитку дитини, але і від її фізичного стану. Особливу увагу фахівці звертають на розвиток тонких рухів кисті дитини з інтелектуальними порушеннями. Це важливо тому, що: навички тонкої моторики допомагають дитині досліджувати, порівнювати, класифікувати речі, що оточують її, тим самим, краще зрозуміти світ, в якому вона живе; навички дрібної моторики допомагають дитині самостійно обслуговувати себе; дозволяють виразити себе через творчість, гру, пластику; сприяють підвищенню самооцінки дитини, дозволяють набутти їй соціального досвіду тощо [3, с. 45].

А. Сімко, досліджуючи стан сформованості рухового самоконтролю у дітей з інтелектуальними порушеннями (як одного з критеріїв готовності

дітей до оволодіння письмом), виявив такі особливості розвитку дрібної моторики: у основі порушень рухового самоконтролю лежить низький рівень рухової сфери дітей в цілому і дрібної моторики, зокрема; недостатній рівень кінестетичного аналізу відчуттів, що поступають від різних груп м'язів. Автор прийшов до висновку про те, що рівень сформованості рухового контролю у дітей з інтелектуальними порушеннями недостатній для оволодіння письмом, і тому потрібна цілеспрямована корекційна робота із його розвитку [4, с. 210].

Значної популярності набуває використання на уроках та в позакласній роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями початкових класів – інноваційних засобів навчання та розвитку, зокрема різних видів арт-терапії. Дослідженнями окресленого нетрадиційного засобу розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями займалися зарубіжні так і вітчизняні вчені, зокрема Л. Лебедєва, Н. Бережна, І. Садова, А. Валієва, Т. Грабенко, А. Гречишкіна, М. Кісельова, Л. Штейнхардт та ін. Щодо важливості використання арт-терапії у корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами вказували ще Бредвей, Кальфф, Юнг та інші. Значний внесок у розвиток арт-терапії внесли відомі педагоги, як Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Л. Нісевич та ін.

Арт-терапія, забезпечуючи динамічну і гармонійну взаємодію між дитиною, продуктом її творчості та дорослим (психологом, педагогом, вихователем), не лише здійснює терапевтичний чи корекційний вплив на психофізичний стан дитини, а й реалізує основні функції освіти: виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу тощо [2, с. 56].

Арт-терапія у корекційно-виховному процесу містить такі напрями:

1. Образотворча діяльність, спрямована на корекцію психомоторної сфери, передбачає психологічний супровід сюжетів, створених дитиною.
2. Пальчиковий театр і нетрадиційні форми роботи з папером мають на меті психокорекцію моторної, когнітивної, мотиваційної сфери дитини.
3. Робота з тістом (тістопластика) передбачає корекцію рухових, пізнавальних і творчих можливостей дитини.
4. Малювання на тканині губкою, пальцями та долонями підвищує потребу в активності та реалізації моторних та емоційних можливостей.
5. Сенсорна інтеграція та психокорекція передбачає знайомство з формою, розміром, площиною та частинами предметів, сприяє психокорекції пізнавальних процесів, мотивації, підвищенню соціальної адаптації дитини.

6. Створення вистав за допомогою ляльок спрямоване на формування емоційної сфери дитини, розвиток пам'яті, мислення, уваги й уяви.

7. Пісочна терапія, за допомогою якої розвивають тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику рук; стабілізують емоційний стан, долають страхи; долають комплекс «поганого художника»; вдосконалюють зорово-просторову орієнтацію, мовленнєві можливості; сприяють розширенню словникового запасу; допомагають засвоїти навички звуко-складового аналізу та синтезу; дозволяють розвивати фонематичний слух і сприйняття; сприяють розвитку зв'язного мовлення, лексико-граматичних уявлень; допомагають у вивченні букв, засвоєнні навичок читання і письма. Фахівцями помічено, що діти із задоволенням знаходять у піску букви і складають із них слова, пишуть диктанти тощо. За допомогою піску активно розвивається дрібна моторика пальців рук [2, с. 57].

У сучасній практиці для посилення ефективності корекційно-виховної роботи запроваджують такі напрями арт-терапії: музикотерапію, казкотерапію, терапію образотворчим мистецтвом. Усі напрями (методи) арт-терапії можна умовно поділити на 3 групи: пасивні (рецептивні), активні та інтегровані. Пасивні передбачають залучення дитини до арт-терапевтичних проявів, активні – спонукають до безпосередньої діяльності дитини; інтегровані – це симбіоз різних арт-терапевтичних впливів.

Висновки. Отже, рухові порушення в структурі дитини з особливими освітніми потребами є первинними, оскільки обумовлені органічною поразкою центральної нервової системи. Це положення має першорядне значення під час вибирання педагогічних засобів і методів корекційного впливу на розвиток дітей зазначеної категорії. Аналізуючи різні напрями розвитку учнів із порушеннями інтелекту, можна зробити висновок про те, що великий вплив на розвиток психічних процесів, дрібної моторики має використання в освітній діяльності різних видів арт-терапії та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грабенко Т. М., Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 1998. 50 с.
2. Жук Т. Я., Трикоз С. В. Ігри та вправи з розвитку дрібної моторики у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології* : збірник наукових праць: до 100-річчя від дня народження професора І. Г. Єременка. 2017. Вип. 9. С. 55–64.
3. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М. : Владос, 2001. 208 с.
4. Сімко А. В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2017. № 9. С. 205–214.
5. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К. : Знання, 2008. 359 с.

Войтенко Альона Андріївна

асистент вчителя дочірнього підприємства
публічного акціонерного товариства «Сумбуд»
«Сумський навчально-виховний комплекс
«Просперітас»

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ДІЯЛЬНОСТІ КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. Сьогодні в Україні відбувається формування нової освітньої політики, яка передбачає включення кожної дитини у загальноосвітній процес і тим самим забезпечує реалізацію її права на освіту. Відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів та інших міжнародних документів, необхідними умовами для отримання якісної освіти для дітей з особливими потребами є вміння педагога здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу, оцінювати розвиток дитини на основі об'єктивних спостережень за її розвитком, розробляти індивідуальні навчальні програми, тісно співпрацювати з батьками дитини та іншими фахівцями. Звісно, для виконання цих та інших завдань вчителю потрібна допомога – адміністрація школи, інші фахівці, батьки, але для вчителів найголовніше – надати допомогу в процесі навчання. Саме надання такої допомоги і є основною метою діяльності асистента вчителя.

Теоретичні положення щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами представлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Засенко, Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко; Д. Деспелер, Т. Лорман, Д. МакГі-Річмонд, Д. Харві та ін.). 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 з суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими потребами. Реалізація такої підтримки передбачає зокрема необхідність уведення інноваційної для вітчизняної системи освіти посади – асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням.

Метою роботи є висвітлення ролі асистента вчителя в діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Однією з умов успішного інклюзивного навчання є командний підхід, який забезпечують члени команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців та батьків дитини спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум. До постійних членів команди супроводу відноситься, також, асистент вчителя.

Аналіз науково-педагогічної літератури та освітньої практики свідчить, що команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання має трьохрівневу структуру:

- 1) Команда на рівні класу (учитель, асистент учителя, батьки, дитина).
- 2) Шкільна команда (працівники школи, які долучаються до вивчення особливостей розвитку дитини і подальшого її супроводу).
- 3) Команда підтримки (додаткові фахівці, які не є працівниками школи) до якої належать, зокрема й фахівці інклюзивно-ресурсного центру.

Однією з найважливіших передумов успішного розвитку дитини з особливими освітніми потребами є створення сприятливих, комфортних умов. Мета роботи асистента вчителя полягає в їх організації для успішного включення дитини з особливостями розвитку в середовище школи.

Активна взаємодія членів команди супроводу забезпечує:

- створення і моніторингу індивідуальної програми розвитку для кожної дитини з особливими освітніми потребами;
- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру та надання цих послуг;
- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;
- моніторинг створення належних умов для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище;
- консультативну роботу з батьками або законними представниками дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей їхнього навчання та виховання; – проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами;
- захист прав осіб з особливими освітніми потребами у випадку виявлення психотравмуючих обставин та/або ризику для життя і здоров'я дитини.

Участь асистента вчителя дуже важлива на всіх етапах взаємодії команди супроводу. До функцій асистента в межах команди супроводу відносяться:

- допомога в організації освітнього (виховного) процесу дитини з особливими освітніми потребами, участь у розробці індивідуальної програми розвитку;

- участь у підготовці індивідуального навчального плану та/або індивідуальної навчальної програми;

- адаптація навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами;

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;

- оцінка спільно з учителем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених індивідуальної програми розвитку;

- підготовка інформації для учасників засідання команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;

- консультативна допомога батькам, педагогічним працівникам.

Результативність інклюзивного навчання підтверджує необхідність залучення різнопрофільних фахівців з метою визначення індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення оптимальної корекційно-розвивальної складової частини освітнього процесу. Від взаємодії команди психолого-педагогічного супроводу дитини в закладі освіти залежить ефективність надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг. До того ж командний підхід в інклюзії забезпечує єдність і цілісність усіх зусиль, необхідних для реалізації основної її мети – включення кожної дитини в освітній простір. Формулювання індивідуальних завдань та функцій асистента вчителя покладається на членів команди супроводу. Налагоджена робота всіх учасників команди виступає показником успішності інклюзії в закладі. Співпраця асистента вчителя, фахівців та батьків дитини відбувається постійно. Він повинен контактувати та обговорювати важливі питання з усіма учасниками освітнього процесу.

Асистент вчителя спільно з учителем здійснює відповідні адаптації чи модифікації навчального матеріалу для дитини з особливими освітніми потребами, де вчитель тільки допомагає своєму асистенту адаптувати або модифікувати матеріал чи спосіб подачі з урахуванням індивідуальних потреб дитини з особливими освітніми потребами. Також вони разом змінюють організацію освітнього процесу у класі, використовуючи

диференційоване, спільне викладання, що покращує успішність навчання не лише дитині з особливими освітніми потребами, а й інших здобувачів освіти. Спільна діяльність асистента вчителя, в межах команди супроводу, з психологом, соціальним педагогом та дефектологом полягає у виявленні проблем, навчальних досягнень, відстеженні динаміки розвитку дитини, розкритті її здібностей та талантів. Також асистент, в межах своїх обов'язків, виконує рекомендації команди фахівців.

В свою чергу асистент вчителя виступає «посередником» між командою фахівців та батьками. Однією із головних функцій асистента вчителя є спостереження, тому асистент спостерігає за дитиною більше ніж всі фахівці. Зазвичай, асистент може надавати консультації батькам з питання успішності в освітньому процесі, взаємодії дитини у колективі однолітків та реалізації індивідуальної програми розвитку. Робота з дитиною в інклюзивному класі не означає працювати ізольовано сам на сам, беручи відповідальність лише на себе. Це означає, зокрема, бути членом команди та співпрацювати з колегами, бути партнером не лише у закладі освіти, а й за його межами. Всі члени команди психолого-педагогічного супроводу працюють на досягнення головної мети – підготовка дитини до самостійного життя.

Висновки. Отже, роль асистента вчителя дуже важлива на всіх етапах взаємодії команди супроводу. Його функція полягає у тому, щоб допомогти вчителям підтримати успішне навчання дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Кожен учень освітнього закладу має чимало сильних сторін і потреб. Тож кожна школа повинна оцінити потреби учнів та визначити, як в даних умовах найкраще задовольнити їх, адже ефективність інклюзивної освіти залежить від професійної компетентності кадрів, які її забезпечують.

Гордієнко Юлія Юріївна

фізичний терапевт КУ Сумської обласної ради –
Сумський обласний центр комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

ВИКОРИСТАННЯ АРОМАТЕРАПІЇ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ЗАЙКУВАТИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ

Актуальність. Проблема виховання та навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) вже давно турбує сучасне суспільство. Дане питання зумовлене постійним оновленням змісту спеціальної освіти та впровадженням новітніх педагогічних корекційних технологій, які мають на меті допомогти дітям з особливими освітніми потребами (ООП).

Визначають різні категорії дітей з ООП, найбільш поширеною серед них є категорія дітей із порушеннями мовлення. Порушення мовлення, зазвичай, виступають як самостійні порушення розвитку, так і на тлі інших порушень, як вторинна симптоматика.

Всі порушення мовлення в межах логопедичної науки, класифікуються в межах психолого-педагогічної та клініко-педагогічної класифікацій. Єдине порушення мовлення, яке визначається в межах цих класифікацій – *заїкання*.

Вся діяльність людини пов'язана з мовленням, адже ступінь його розвитку визначає сформованість соціальних і пізнавальних досягнень – знань, умінь, навичок, інтересів та потреб. Повноцінне оволодіння мовленням – це основа розумового розвитку дитини дошкільного віку, один із найважливіших чинників становлення особистості і її взаємодії з навколишнім середовищем. Правильне мовлення дає можливість користуватись ним, як засобом спілкування, а також починаючи з перших років життя впливає на поведінку та діяльність людини в майбутньому.

В період тривалої історії вивчення проблематики заїкання, щодо його лікування (виправлення), погляди дослідників різнилися. Багато фахівців і до тепер не можуть дійти одностайної думки щодо ефективних методів і прийомів корекції цього порушення мовлення. Вивченням цього питання займалися такі вчені: Л. Андропова-Арутюнян, К. Беккер, Л. Белякова, Л. Бондарєва, М. Власова, Г. Волкова, В. Гіляровський, О. Дьякова, Л. Журавльова, В. Кондратенко, О. Кочергіна, А. Куссмауль, Р. Левіна, М. Заєман, Н. Неткачов, В. Селіверстова, І. Сікорський, В. Тищенко, М. Хватцев, В. Шкловський, М. Шеремет та ін.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні заїкання є одним з найпоширеніших мовленнєвих порушень, оскільки доведена його психогенне походження. Проблемою заїкання займаються не лише логопеди, вона актуальна для психологів, педагогів, реабілітологів, арт-терапевтів, дефектологів, представників медичної галузі.

Багато фахівців, що вивчали проблему заїкання, вважають, що раннє послаблення негативних психічних станів, сприятливо впливає на подальше подолання проявів цього порушення. У корекції заїкання поширеним є комплексний підхід. У стандартний комплекс лікувально-педагогічних заходів у межах цього підходу, входять лікувальні препарати, логопедичні та психотерапевтичні заняття, логопедична ритміка, процедури лікувальної фізичної культури, психологічні тренінги тощо.

Останнім часом актуальності набуває такий засіб додаткового впливу: лікування та реабілітації як *ароматерапія*, адже вона є більш природнім,

майже не викликає побічних реакцій, зменшує важкість перебігу порушень, підвищує імунітет. Її мета – усунення або ослаблення мовленнєвих судом і супутніх розладів голосу, дихання, моторики та мовлення; оздоровлення і зміцнення нервової системи і всього організму в цілому, сприятливий психологічний вплив на стан нервової системи.

За результатами ґрунтовного аналізу науково-методичної зарубіжної та вітчизняної літератури щодо визначення особливостей логокорекційної роботи виправлення заїкання на сучасному етапі розвитку логопедичної науки було з'ясовано: заїкання – це порушення мовлення, яке характеризується порушеннями темпу, ритму, плавності мовленнєвого висловлювання і зумовлене судомним станом м'язів; це порушення, яке найчастіше виникає на етапі молодшого дошкільного віку, залежно від етіології виникнення визначають невротичну та неврозоподібну форми; заїкання визначається як в межах психолого-педагогічної так і клініко-педагогічної класифікацій; це єдине порушення яке характеризується як порушення психогенного походження, оскільки місце локалізації – центральна нервова система; для цього порушення мовлення характерна супутня симптоматика не мовленнєвого походження: розлади поведінки, міжособистісних відносин, вегетативні розлади тощо.

За результатами теоретичного аналізу, було визначено велику кількість допоміжних засобів корекції заїкання, серед яких недостатньо уваги приділяється *ароматерапії* (лікування за допомогою ефірних масел). Мета цього методу – нормалізація м'язового тону, сприятливий вплив на поведінку та емоційно-вольову сферу (заспокійливий ефект), зміцнення імунітету, профілактика вірусних та респіраторних захворювань.

Ароматерапія (лікування пахощами) – це стародавнє, вдосконалене віками мистецтво використання ефірних олій, фітонцидів рослин та інших ароматних речовин для укріплення фізичного та психічного здоров'я та для косметичного догляду за тілом; стародавня, цілісна і найбільш природна система оздоровлення, лікування, реабілітації та профілактики різноманітних захворювань, що виникла багато тисячоліть тому і використовується у всіх без винятку частинах світу.

На констатувальному етапі дослідження нами було визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено особливості психомовленнєвого розвитку перебігу заїкання у середніх дошкільників. У межах цього напряму дослідження було визначено та обґрунтовано три напрямки, які, на нашу думку, допоможуть визначити особливості поведінки обраної категорії дошкільників. Вплив на усунення цих виявлених специфічних поведінкових розладів допоможе скорегувати прояви заїкання.

Відповідно до *першого напрямку* дослідження було здійснено вивчення особливостей поведінки дітей середнього дошкільного віку із заїканням. Обґрунтовано легкий, середній і тяжкий ступені поведінкових розладів. В основу цього напрямку було покладене спостереження.

Другим напрямком дослідження, було виявлення особливості між-особистісного спілкування обраної категорії дітей з однолітками та дорослими. Під час проведення цього напрямку було використано метод спостереження, методика «Кольорова соціометрія» М. Люшера.

Третім напрямком констатувального етапу дослідження було виявлено ступені важкості прояву заїкання в дітей середнього дошкільного віку. В основу цього напрямку було покладено комплексну методичку О. Архіпової, відповідно до якої було визначено ряд завдань для виявлення ступенів важкості прояву заїкання обраної категорії заїкуватих дошкільників.

Ураховуючи карантинні обмеження 2020-2021 рр. робота проводилася фахівцями закладу: вчителем-логопедом, вихователями, на основі чітко визначеної та обґрунтованої експериментальної методики.

До експериментальної роботи було залучено 7 дітей середньої дошкільного віку із заїканням: 3 дівчинки і 4 хлопчика. За психолого-педагогічною класифікацією це були діти: з «чистою» формою заїкання – 2 дітей; заїкання на тлі ФФНМ – 1 дитина, заїкання у поєднанні з ЗНМ III рівня – 4 дитини.

За результатами вивчення було виявлення порушень за всіма напрямками констатувального етапу дослідження: більшість дітей – 5 з 7 мали середній та тяжкий прояв поведінкових розладів, який виявлявся в: порушеннях мовлення у всіх ситуаціях спілкування, що ускладнює мовленнєву комунікабельність і колективну діяльність дітей, спотворює прояв поведінкових реакцій. Судоми присутні у всіх видах мовлення від самостійного до специфічного (сполучено-відбитого, ритмічного).

Вивчення особливостей міжособистісних відносин заїкуватих дошкільників виявило, що у всіх дітей спостерігається поверхнєве дихання, артикуляційні та дихальні судоми. 71 % дітей мають утруднене мовлення. Тільки у 2 дітей (29 %) мовлення вільне та зрозуміле оточуючим.

Ступені важкості прояву заїкання були виявлені наступні: середній (помірний) – 65 %, середній (яскраво виражений) – 25 %, легкий – 10 %.

За результатами констатувального етапу дослідження було визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено організаційно-педагогічні умови використання ароматерапії як додаткового засобу в логокорекційній роботі з заїкуватими дошкільниками: організаційно-педагогічні умови підготовчого, основного та заключного етапів.

Із залученням практикуючих вчителів-логопедів було здійснено впровадження організаційно-педагогічних умов використання ароматерапії в логопедичну роботу з заїкуватими дошкільниками середнього віку. Додатковий засіб корекції – ароматерапія використовувалась під час індивідуальних та під групових занять, упродовж січня – квітня місяців.

За результатами експериментально-дослідної роботи було проведене заключне вивчення обраної категорії дошкільників за напрямками, визначеними на констатувальному етапі дослідження, з використанням тих самих методик.

Дітей середнього дошкільного віку, задіяні на констатувальному етапі дослідження було поділено на дві групи: контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) у співвідношенні 3:4. В ЕГ було застосовано ароматерапію як додатковий засіб логокорекційної роботи під час індивідуальних та під групових занять.

За результатами формувального етапу дослідження можна зробити висновки, що у дітей ЕК, в логокорекційній роботі з якими було використано ароматерапевтичні засоби покращилися показники за двома напрямками дослідження: поведінка й міжособистісні відносини. Щодо третього – ступінь важкості прояву заїкання, суттєво змінилися такі показники як: супутні розлади (зменшення проявів гіперкінезів та синкінезій), ступінь важкості прояву судом змінився з середнього (яскраво вираженого) на середній (помірний).

Висновки. Ураховуючи незначний період використання зазначеного засобу в логокорекційній роботі можемо припустити, що ароматерапія є ефективним допоміжним засобом логопедичної корекції заїкання.

За результатами формувального етапу дослідження було узагальнено методичні рекомендації для логопедів та батьків заїкуватих дітей, щодо використання ароматерапії.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розширенні практичних напрацювань щодо застосування ефірних масел з обраною категорією дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакун Л. Б. Адаптація дітей дошкільного віку із заїканням до умов навчання у загальноосвітній школі. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. 6. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори–2006, 2015. С. 9–14.
2. Балаховцева Т. А. Особливості використання ігрових технологій при корекції заїкання у дітей 6-ти річного віку. *Вісник К-ПНУ ім. І. Огієнка. Серія «Корекційна педагогіка і психологія»*. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори–2006, 2014. Вип. 5. С. 103–107.

3. Бегас Л. Д. Використання нестандартних занять у вихованні заїкуватих дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ. 2009. Вип. 5. С. 129-133.
4. Бегас Л. Д. Комплексні системи реабілітації заїкання у старших дошкільників. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук, праць*. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. № 14. С. 6-9.
5. Белякова Л. И. Заикание: учеб. пос. для студ. пед. ин-тов по спец. «Логопедия». М.: В. Секачев, 2008. 304 с.
6. Белякова Л. И. Логопедия. Заикание. М.: Эскиммо-Пресс, 2001. 320 с.

Демченко Оксана Олександрівна

фахівець управління освіти,
культури, молоді, спорту та туризму
Середино-Будської міської ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ФОЛЬКЛОРНОГО ГУРТКА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність. На сучасному етапі розвитку вітчизняна інклюзивна освіта розв'язує важливі проблеми навчання, виховання, корекції та соціалізації значної частини дітей з особливими освітніми потребами. Певну частину дітей зазначеної категорії, що охоплені інклюзією, складають учні з порушеннями інтелектуального розвитку. Багато осіб означеної категорії не знають як і не вміють себе вести в суспільних місцях, громадському транспорті, порушують поведінку вдома, в школі та на вулиці. Деякі з них говорять не правду, ображають інших, здійснюють безвідповідальні вчинки тощо. Тобто проблема морального виховання дітей з порушеннями інтелекту залишається актуальною і в наш час.

Актуальність її вивчення зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості підростаючого покоління. Теоретичні аспекти проблеми морального розвитку дитини у загальній психології та педагогіці розкриваються у працях І. Беха, Л. Божович, О. Запорожця, Ю. Ковальчука, С. Максименка, К. Маліченко, І. Мар'єнко, І. Ставицького та інших. Вченими проведена значна кількість досліджень, присвячених питанням діагностики моральної вихованості дитини, психолого-педагогічних умов, засобів, змісту морального виховання, формування певних складових моральної вихованості.

У спеціальній педагогіці проблема розвитку дитини в процесі морального виховання і в теоретичному, і в практичному планах розроблена меншою мірою. В працях Л. Виготського, А. Висоцької, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Синьова розглядаються загальні питання психологічного і педагогічного аспектів проблеми щодо дітей з порушеннями, передусім інтелектуального розвитку. Результати досліджень з питань прикладного

аспекту представлені також в роботах О. Гаврилова, А. Капустіна, В. Мачихіної, С. Ніколаєва, Т. Пороцької, Н. Тарасенко та інших.

На нашу думку, моральне виховання учнів означеної категорії можливе на основі занять фольклорного гуртка в умовах інклюзивного навчання.

Метою нашої роботи є висвітлення специфіки організації фольклорного гуртка в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Залучення школярів із порушеннями інтелекту, які навчаються в інклюзивних класах до цінностей української традиційної народної музики, казок, пісень, загадок, повчань, легенд та інших жанрів фольклору, як частини загальної художньої культури українського суспільства – є важливим напрямком в моральному вихованні особистості.

У силу своєї специфіки і приналежності до стародавніх пластів української культури, фольклорна спадщина нашого народу є дуже важливим засобом формування національної самосвідомості особистості, виховання поваги до народних традицій вітчизняної культури, дбайливого ставлення до природи, мови, звичаїв, шанування національних святинь, героїв, воїнів, розвитку готовності працювати на благо народу і країни, поважно відноситися в літніх і старших людей, однолітків і молодших за віком дітей, бережливо відноситися до природи, тварин і птахів, використовувати слова ввічливості, адекватно себе вести в спілкуванні, громадському транспорті та інших суспільних місцях, не вживати лайливих слів, бути чесними, справедливими.

Аналіз навчальних програм для дітей із порушеннями інтелекту в середній та старшій ланках свідчить про те, що в межах навчальних дисциплін на вивчення фольклорного матеріалу відводиться достатньо мало часу.

З метою підвищення моральної вихованості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, які навчаються в інклюзивних класах доречно організувати фольклорний гурток. Діяльність таких гуртків набуває дедалі більшої популярності та є однією зі складових організації життєдіяльності дітей цієї категорії в позаурочний час.

Фольклорний гурток працює в позаурочний час. Позаурочна робота в значній мірі бере свій початок на уроці і в цьому випадку є логічним продовженням. Чим досконаліші методи викладання тим активні на уроці самі учні – їх думки, здібності, уявлення, тим реальніша потреба продовження пізнавальної та виховної діяльності в гуртках, клубах за інтересами, аматорських об'єднаннях, громадських організаціях тощо.

Фольклорний гурток в умовах інклюзивного навчання орієнтований на формування всебічно розвиненої, морально зрілої, творчої особистості

дитини з порушеннями інтелекту. Впливає на підготовку дітей до самостійної трудової діяльності, формує громадську активність, стійкий інтерес до певних галузей знань, удосконалює навички спілкування, діяльність різних видів (пізнавальної, образотворчої тощо).

Варто зауважити, що відбір до фольклорного гуртка потрібно здійснювати з урахуванням інтересів та нахилів. Необхідно зацікавити дитину з порушеннями інтелекту, яка навчається в інклюзивному класі до фольклору, адаптувати зміст казок, пісень, загадок, легенд до пізнавальних можливостей цих школярів. На нашу думку, тільки зрозумілі, цікаві, емоційно опрацьовані тексти можуть викликати в дитини мотивацію до відвідування фольклорного гуртка.

Також варто звернути увагу не тільки на читання, пояснення текстів усної народної творчості, але й на практичну діяльність таких дітей на згаданому гуртку. Діти молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту люблять малювати, клеювати, розфарбовувати, багато з них в цьому віці вже можуть вирізати папір, картон, працювати з текстильними і пластичними матеріалами тощо. Тому практична діяльність учнів згаданої категорії буде мотивувати, розвивати інтерес до більш глибокого пізнання фольклору, що в свою чергу матиме великий виховний вплив у цілому та формуватиме стійкі моральні переконання й буде основою для майбутніх позитивних вчинків.

Окремим аспектом діяльності фольклорного гуртка в якому перебувають діти (дитина) з порушеннями інтелектуального розвитку є його корекційна складова. Фольклорний гурток відкриває простір для пізнавальної, художньо-творчої діяльності. Такі позаурочні заняття впливають на моторну, сенсорну, емоційну сферу учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, розширюють можливості для самовираження і самоствердження. Це сприяє позитивному емоційному настрою, виникненню в таких дітей власної значущості та повноцінності.

Плануючи роботу фольклорного гуртка на рік, керівник гуртка враховує умови і можливості навчального закладу середньої освіти, і в деякій мірі шкільні традиції в розробці розкладу, виділенні приміщень для занять, плануванні дослідної роботи, виступів учасників фольклорного гуртка перед шкільною спільнотою та батьками.

План гуртка повинен включати теоретичну і практичну роботу. На першому занятті керівник гуртка повинен ознайомити з ним учнів. Це дасть змогу дітям вибрати те, що їх найбільше приваблює.

На основі річного плану роботи гуртка керівник розробляє план окремих занять. У процесі підготовки до кожного заняття в умовах

інклюзивного навчання, він продумує зміст роботи гуртківців, вибирає необхідні інструменти, матеріали, літературу. Передбачає цілі й завдання для дитини з порушеннями інтелекту, яка буде разом з нормотиповими школярами опановувати фольклорний матеріал. Вчитель повинен продумувати запитання, які будуть адресованими до дитини цієї категорії, враховувати рівень розвитку інтелекту школяра з особливими освітніми потребами. Важливим моментом є практична діяльність дітей на гуртковому занятті, тому керівник фольклорного гуртка повинен заздалегідь планувати посильні практичні завдання для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, долучати дитину до колективної (командної) роботи тощо.

Інколи в процесі роботи виникає необхідність змінити зміст того чи іншого заняття, скоротити чи збільшити обсяг матеріалу з будь-якої теми, чи навіть ввести нову тему, до якої у членів гуртка виник підвищений інтерес.

При активній і цілеспрямованій роботі такі зміни в плані цілком можливі і доступні. Необхідно лиш фіксувати ці зміни, періодично аналізуючи і оцінюючи хід виконання планом навчально-виховної роботи, відповідно з внесеними змінами з попередньою роботою.

У плані роботи гуртка в спеціальній школі повинні передбачатися бесіди, розповіді, пояснююче читання, перелік основних практичних занять, заключні заняття по темі, а також екскурсії.

Заняття гуртка з учнями, які мають порушення інтелектуального розвитку повинно проводитися у просторому світлому приміщенні, що відповідає санітарно-гігієнічним нормам. Красиво оформлене навчальне приміщення, чистота і порядок у ньому, правильно організоване робоче місце також має велике виховне значення. Усе це дисциплінує дитину, сприяє підвищенню рівня вихованості, культури праці і творчої активності. Навчальне обладнання кабінету повинно включати комплект меблів, інструменти і пристосування, що необхідні для організації заняття, зберігання і показу наочних посібників.

За даними науковців, найбільш прийнятним в умовах інклюзивного класу може бути такий варіант структури заняття фольклорного гуртка:

- 1) організаційний момент;
- 2) вступна бесіда;
- 3) знайомство з фольклорним матеріалом (читання, пояснення, розучування, співання, підготовка до практичної діяльності (інсценізації, розучуванні ролей, підготовці номера до фольклорного фестивалю та інше);
- 4) практична діяльність учнів;
- 5) аналіз тренувальних вправ;
- 6) підведення підсумків, рефлексія.

Заняття фольклорного гуртка в умовах інклюзивного навчання передбачає активну співпрацю дітей з нормотиповим розвитком і учня (учнів) з інтелектуальними порушеннями, активне використання інтерактивних методів навчання й виховання, де одну з провідних ролей відіграватимуть діти з нормо типовим розвитком.

Планування й діяльність фольклорного гуртка в рамках інклюзивної освіти також передбачає залучення дорослих (інших педагогів, батьків, психолога, фахівців у сфері фольклору, шкільного бібліотекаря, педагога-організатора, завідувача шкільного музею чи музейної кімнати та інших) на різних етапах діяльності.

Висновки. Таким чином, при організації методично грамотної, систематичної, різноманітної роботи фольклорного гуртка можлива реалізація цілей щодо формування різнобічно розвиненої, морально зрілої, творчої особистості учня з порушеннями інтелектуального розвитку, підготовці таких дітей до самостійної діяльності; оптимізації процесу соціальної адаптації та інтеграції в суспільство школярів цієї категорії, збагаченні їх життєвих компетентностей.

Дрозд Лариса Василівна

старший викладач кафедри
спеціальної освіти і соціальної роботи
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Актуальність. Сучасна логопедія знаходиться у постійному активному пошуку шляхів вдосконалення та оптимізації процесу навчання та розвитку дітей на різних вікових етапах та в різних освітніх умовах, які характерні для дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з зростанням кількості дітей із мовленнєвою патологією, став актуальним пошук нових засобів корекційного впливу. Логопеди все частіше стали вдаватися до нетрадиційних логопедичних технологій, які поряд із традиційними, сприяють досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовних порушень у дітей дошкільного віку. Інноваційні методи є одними з ефективних засобів корекції та допомагають досягненню максимально можливих успіхів у подоланні мовних труднощів у дітей дошкільного віку.

Достовірних статистичних відомостей про поширеність важких мовних порушень дитячої популяції немає. Група немовленнєвих дітей неоднорідна,

до неї входять діти з тимчасовою затримкою мовного розвитку, експресивною та імпресивною алалією, анартрією, розладами аутистичного спектру, інтелектуальною недостатністю. Однак, для всіх цих дітей характерні відсутність мотивації до мовної діяльності, недостатність базових уявлень про значення предметів та явищ навколишньої дійсності, несформованість комунікативної, регулюючої, плануючої функцій мовлення, недостатність сенсомоторного рівня мовної діяльності. Таким чином, на початкових етапах роботи з немовленнєвими дітьми, цілі і завдання її будуть подібними, незалежно від етіопатогенезу і механізмів мовного порушення. Найчастіше у групі дітей, що не говорять, зустрічаються діти із затримкою мовного розвитку та алалією. Незважаючи на численні дослідження, ці системні порушення мовлення залишаються маловивченими, особливо в аспекті спеціальних технологій на початкових етапах роботи.

Мета тез полягає у висвітленні необхідності перегляду змісту і технологій навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення, у зв'язку з чим особливу актуальність набуває питання використання інновацій в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Останні кілька років увага світового суспільства і українського в тому числі, спрямована на інноваційні освітні технології. Дослідники по-різному трактують поняття «технологія» стосовно освітньої сфери. Одні виходять з розуміння технології як певного прийому, методу, методики, інші вкладають у цей термін значення змістовної техніки, за допомогою якої реалізується освітня або інша педагогічна задача, розглядають технологію як опис процесу досягнення результатів.

Інноваційні освітні технології завжди відповідають пріоритетним напрямкам науки, визначеними державою, хоча спочатку поняття «інновація» відносилось до сфери економіки. Прагнення всіх педагогів, зокрема логопедів, надати своїй професійній діяльності інноваційний характер, передусім, обумовлено переходом української освіти на позиції особистісно-орієнтованої педагогіки. Логопеди, використовують інновації в корекційно-педагогічній роботі, прагнуть розвивати у дітей із порушеннями мовлення їх індивідуальні здібності, зокрема мовну здатність, не обмежуючись формуванням «програмних» знань, умінь і навичок.

Поняття «інновація», з одного боку, тісно пов'язане з поняттям «новий», що означає, той що виник недавно, маловідомий, з іншого — походить від латинського слова «inovatis» (in – в, novus – новий), і в перекладі означає «оновлення, новинка, зміна»; у перекладі з англійської – «нововведення». Інновація передбачає введення чогось нового. Що стосується педагогічного

процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи і форми освіти, організацію спільної діяльності педагога і дитини. Основним критерієм «інноваційності» технології є підвищення ефективності освітнього процесу за рахунок її застосування. Будь-яка інновація в логопедичній практиці, відноситься до так званих «мікроінновацій», оскільки її використання не змінює базисну організацію логопедичної допомоги, а лише локально модифікує її методичну складову.

Інноваційна діяльність у освіті настільки тісно переплетена з іншими видами діяльності, що найчастіше її вичленування і типізація стикається з природними труднощами розмежування і поділу. Ми будемо позначати інноваційними саме ті технології логопедичної роботи, які виявляються найбільш ефективними при реалізації завдань формування мовної діяльності, в той же час вони не представлені (або представлені недостатньо) у традиційних методиках (Р. Левіної, С. Шаховської, Т. Філічевої та ін.) формування мовлення у дітей, з тяжкими порушеннями мовлення, що дозволяє нам умовно позначати їх як «нововведення».

Таким чином, інноваційною логопедичною технологією можна вважати продуману у всіх деталях технологію, засновану на впровадженні сучасних, нових методів і прийомів корекційної роботи, спрямованої на підвищення її якості.

Можна виділити такі види інноваційних логопедичних технологій в логопедії:

- інформаційно-комунікаційні технології;
- дистанційні освітні технології (які використовуються при організації роботи з батьками);
- інноваційні психокорекційні технології: арт-терапія, казкотерапія, психосоматична гімнастика тощо;
- педагогічні технології з використанням нетрадиційних для дефектології прийомів: ароматерапії, хромотерапії, бібліотерапії тощо;
- здоров'язберігаючі технології (гіпокситерапія, організації харчування, режиму дня та ін.) тощо;
- змішані технології – традиційні логопедичні технології з використанням нововведень: сенсомоторне виховання дітей, елементи методики Р. Штайнера та М. Монтесорі, використання навички читання при формуванні мовної діяльності та ін.;
- організаційні інноваційні технології: визначення нових форм логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями, наприклад дистанційна підтримка.

Висновки. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти актуальною є розробка освітніх програм та педагогічних технологій, які забезпечують всебічний розвиток дітей із порушеннями у розвитку. Логопедична робота, крім того специфіка навчання дітей з порушеннями мовлення, виключає стандартний підхід або методику, кожна дитина вимагає індивідуального підбору технологій роботи, тому ігри та вправи, необхідно вміло поєднувати і комбінувати в залежності від механізму порушення і рівня мовної здібності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акименко, В. М. (2008) Новые логопедические технологии : учебно-метод. пособие. Ростов н/Д: Феникс.
2. Баль, Н. Н. (2010). Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи : учеб.-метод, пособие для учителей-дефектологов дошк. Учреждений. Минск : Адукацыя і выхаванне.
3. Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології. К. : Академвидав.
4. Синягина, Н. Ю. & Кузнецова, И. В. (2004). Как сохранить и укрепить здоровье детей: психологические установки и упражнения. М. : ВЛАДОС.

Дубовик Олена Михайлівна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної
психології та медицини факультету
спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова

ОСНОВНІ АСПЕКТИ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ДІТЕЙ, ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ

Актуальність. Епілепсія та епілептичний синдром залишаються одними з найбільш поширених захворювань нервової системи у дітей і призводять до тяжкої соціальної дезадаптації. Методи реабілітаційної психології спрямовані на активізацію збережених функціональних систем, залучення компенсаторних механізмів для їх реалізації. Реабілітаційна психологія сприяє вирішенню питань адаптації дітей з епілепсією в оточуючому середовищі. Оскільки при епілепсії спостерігаються стійкі специфічні відхилення з боку психічних функцій, які переважно виявляються в період між нападами, а також епізодичні психічні еквіваленти. Ступінь вираженості психічних відхилень залежить від етапу захворювання (початковий чи хронічний), ступеня злоякісності та тривалості епілептичного процесу, його локалізації, частоти пароскизмальних станів та їх еквівалентів.

Виклад основного матеріалу. Психічними еквівалентами пароскизмальних станів найчастіше є дисфорії – розлади настрою, які виникають як правило без зовнішніх причин. За своїм характером та напрямом дисфорії у хворого на епілепсію різноманітні.

При екстравертованому типі дисфорії у дітей спостерігається пригнічений настрій, похмурий настрій швидко переходить в агресивну поведінку з демонстрацією злості. Досить часто ступінь інтенсивності роздратування та злості досягає максимальної сили, тому дитина не розуміє своїх вчинків і не реагує на оточення, може завдати шкоди усім, хто її в даний момент не подобається, або перешкоджає діям.

Інший тип дисфорій – інтравертований, при якому дитина заглиблюється в себе, ні з ким не має бажання спілкуватися, стає небезпечною для оточуючих при спробі спонукання до спілкування. Характер, як правило, депресивний або субдепресивний. У відповідь може вдарити, завдати умисно шкоду, образити оточуючих людей чи тварин, щось кинути, при цьому дитина відкрито демонструє отримане задоволення.

Перебіг дисфоричних настроїв може тривати від декількох годин до декількох діб. Характерна епілептична динаміка дисфорій – поступове наростання настрою, інтенсифікація його до ступеня афекту, обов'язковий «вихід, розрядка» на комусь із оточуючих людей, потім полегшення стану – млявість, сонливість. Дисфорії дуже важко сприймаються хворими, після їх перебігу відзначається полегшення стану. Дисфоричні еквіваленти часто виникають у тих випадках, коли протисудомна терапія блокує пароксизми.

Поєднання специфічних стійких епілептичних радикалів у психіці хворого з вторинними симптомами призводять до ситуації, коли дитина перебуває у стані соціальних обмежень, що викликали стійку дезадаптацію.

Важливу роль відіграє психоосвіта рідних та опікунів, проведення фізичної реабілітації пацієнтів. Поділ психотичних симптомів на тілесну, емоційну, поведінкову складові підвищує шанси порозумітися з пацієнтом та його рідними з метою підвищення прихильності пацієнта до лікування. Стратегія компенсації поведінкових порушень підвищує шанси на контроль судомної активності.

Психотерапія в комплексній реабілітації застосовується у формі раціональної психотерапії (РП), когнітивно-біхевіоральної психотерапії (КБТ), сімейної психотерапії (СП). Особливою формою психолого-психологічного впливу є психосоціальні тренінги (ПСТ), які належать до компетенції психотерапевта та клінічного психолога. ПСТ спрямовані на формування/відновлення недостатніх/втрачених внаслідок хвороби когнітивних, мотиваційних, емоційних ресурсів особистості, навичок, знань та вмінь взаємодіяти, вирішувати проблеми, використовувати стратегії оволодіння у хворих з порушеннями соціальної адаптації, що забезпечує їх інтеграцію у суспільство.

До програми психосоціальної реабілітації хворих на епілепсію, окрім медикаментозного лікування, яка орієнтована на інтенсивну фармакотерапію відповідно до частоти та типу нападів, включено методи психотерапії та соціально психологічну терапію.

Методи психотерапії орієнтовані на раціональну, роз'яснювальну психотерапію з акцентом на освітній підхід і формування мотивації успішного лікування захворювання, з використанням спеціальних методичних рекомендації для хворих на епілепсію. Індивідуальна психотерапія (аутогенне тренування, нейролінгвістичне програмування, когнітивно-біхевіоральна терапія), що спрямована на корекцію особливостей особистості, а також закріплення отриманих на попередньому етапі навичок. Індивідуальна, сімейна психотерапія орієнтована на відновлення соціального статусу хворого, а також підтримку постійного зворотного зв'язку.

Психологічна терапія на першому етапі реабілітації вирішує актуальні для дитини питання соціального характеру. Необхідно надати рекомендації щодо навчання такої дитини та побутового життя.

Висновки. Таким чином, реабілітація психотичного розладу проводиться у комплексі з протиепілептичним лікуванням з урахуванням можливого патогенетичного зв'язку з епілептичним захворюванням та спрямована на досягнення максимально можливої компенсації захворювання.

Зайкова Ксенія Василівна

вчитель початкових класів Одеського ЗЗСО № 71

Одеської міської ради

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Актуальність. На сучасному етапі в Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей, які мають відхилення у психічному і фізичному розвитку. Значну частину серед них займають діти із порушенням опорно-рухового апарату. У сучасній світовій освітній політиці за підтвердженням аналізу науково-педагогічних джерел та міжнародних нормативно-правових документів, розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них: мейнстримінг, інтеграція, інклюзія. Дана термінологічна лексика в останні роки досить широко використовується і в Україні.

Відповідно до умов інклюзивного навчання усі учні є повноправними особистостями дитячого колективу, забезпечуються безперешкодним доступом, підтримкою, у разі потреби – медико-соціальним та психолого-

педагогічним супроводом. В умовах інклюзивної системи навчання визнається та враховується різноманітність дитячого колективу, особливі освітні потреби задовольняються у дітей з обмеженими можливостями здоров'я й у дітей талановитих та обдарованих за допомогою індивідуалізованих методів навчання, адаптованих навчальних програм, спеціально розроблених та підібраних допоміжних навчальних матеріалів, додаткових посібників тощо.

Інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога навчального закладу. Вчитель має сприймати учнів з особливими освітніми потребами, як і усіх дітей у класі; залучати їх до спільних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання, до колективних форм навчання та групового розв'язання завдань; використовувати різноманітні стратегії колективної участі – спільні проекти, лабораторні дослідження тощо.

Відомі науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столярєнко, А. Шевчук, О. Савченко та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм, що дає змогу з'ясувати зміст термінологічних понять, таких, як інтеграція, мейнстримінг, інклюзія, оскільки у науковій, методичній, публіцистичній літературі вони трактуються досить вільно.

Метою роботи є визначення особливостей впровадження інклюзивного навчання для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Особливості організації та змісту освітнього процесу з інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти здійснюється на основі оновленого змісту освіти, визначеного Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до Державного стандарту визначено нові підходи до організації дітей з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивне та інтегроване навчання; формування життєвої компетентності у даних дітей як умови їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності.

Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. В основу цього підходу покладено два принципи:

– не відривати дитину від сім'ї й суспільства, коли це можливо, і сприяти природному процесу її соціалізації;

– розробити та апробувати додаткові моделі спеціальної освіти та надати можливість батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку вибору форм і видів майбутньої освіти.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами на основі організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі. Мети інклюзивного навчання буде досягнуто за умов:

– здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;

– забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей;

– створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку;

– створення позитивного мікроклімату у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями;

– забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;

– надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами;

– залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання.

Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату у закладах загальної середньої освіти необхідно створити відповідне освітнє середовище та забезпечити дотримання ряду умов:

– безперешкодний доступ до території та приміщень навчального закладу, зокрема, для дітей з вадами опорно-рухового апарату, в тому числі для дітей, які пересуваються на візку, та дітей з вадами зору;

– забезпечення навчального закладу необхідними навчально-методичними посібниками, наочно-дидактичними та індивідуальними технічними засобами навчання;

- наявність кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного з відповідним корекційно-розвитковим обладнанням;
- забезпечення педагогічними кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (зокрема, учителями-дефектологами, учителями інклюзивного навчання (асистентами учителя).

Порушення опорно-рухового у дітей молодшого шкільного віку, перш за все, викликають затримку моторного розвитку, яка негативно впливає на формування нервово-психічних функцій при підготовці цих дітей до навчання в школі та адаптації їх у дитячому середовищі. Стан розвитку дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату, відзначається ще й тим, що такі порушення часто поєднані з іншими відхиленнями у стані здоров'я (можуть виникати порушення емоційно-вольової сфери, поведінки, інтелекту, мовлення, зору, слуху). Усі ці порушення значно ускладнюють і негативно впливають на процес підготовки дитини до навчання, набуття дітьми навичок навчальної діяльності, спілкування з однолітками, самообслуговування, взаємодії дитини з дорослими, рівень загального та фізичного розвитку.

Інклюзивне навчання організовується у закладах загальної середньої освіти, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, на основі комплектування класів учнями з типовим розвитком та учнями з особливими освітніми потребами. Органи управління освітою визначають базові заклади загальної середньої освіти для організації інклюзивного навчання; прогнозують витрати для створення безперешкодного доступу, відповідної навчально-матеріальної бази, придбання транспортних засобів для підвезення учнів до місця навчання та додому, забезпечують підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників для роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, сприяють провадженню інноваційної діяльності.

Зарахування учнів з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, на підставі письмової заяви батьків та висновку інклюзивно-ресурсного центру.

Інклюзивне навчання базується на основі психолого-педагогічного вивчення потенціалу та особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами, прогнозування можливих труднощів у процесі навчання та шляхів їх подолання, соціально-педагогічної взаємодії колективу навчального закладу.

Інклюзія передбачає, що від самого початку всі діти належать до системи масової освіти. Отже, про потребу «приспосовувати» дитину до

освітнього середовища взагалі не йдеться, адже вона вже є частиною цієї системи. Мета інклюзії полягає в тому, щоб кожен заклад загальної середньої освіти був готовий, тобто створив відповідні умови, щоб прийняти дітей з різними (відмінними) здібностями.

Розв'язання завдання включення дітей з порушеннями опорно-рухового апарату потребує змін не лише в організації роботи шкіл, а й переосмислення та зміни ставлення суспільства й педагогів до надання освітніх послуг всім дітям, включаючи дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження з'ясовано, що серед провідних умов впровадження інклюзивного навчання для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату є зміна масових шкіл та класів, аби задовольнити потреби всіх дітей – з відмінностями та без них. Відповідно спеціальні заклади освіти мають стати ресурсними центрами для забезпечення належного супроводу та підтримки дітей з порушеннями, які інтегрувалися в інклюзивні заклади. Для того, щоб інклюзія для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату була успішною, потрібно працювати над створенням відповідного освітнього клімату, середовища й сукупності практичних підходів.

Качур Тетяна Михайлівна

вчитель-логопед комунального закладу
дошкільної освіти (ясла-садок)
комбінованого типу № 330
Дніпровської міської ради

ДИХАЛЬНА ГІМНАСТИКА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОГО ДИХАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Актуальність. За відомостями вітчизняної та зарубіжної статистики, кількість дітей з порушеннями мовлення кожен рік збільшується. У зв'язку з цим, актуальним залишається питання удосконалення логокорекційної роботи з дошкільниками, які мають мовленнєві розлади. Розвиток мовлення є важливим надбанням дошкільного періоду, формування усного зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) розглядають як процес особистісного становлення кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей, що забезпечує успішність соціальної інтеграції дошкільника у шкільне життя. Особливо гостро це стосується дітей із ТПМ, які мають загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) різного рівня мовленнєвого розвитку. Ці діти складають особливу категорію дітей із ТПМ (О. Боряк, Ю. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Н. Савінова, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.).

Дихальна система людини, окрім провідної функції, приймає активну участь в утворенні та функціонуванні мовленнєвої діяльності. У дітей із ТПМ мовленнєве дихання суттєво відрізняється від аналогічного у дітей з нормотиповим розвитком. Це обумовлено особливостями дихального акту під час мовленнєвої діяльності (О. Боряк, В. Кожевніков, Л. Парамонова, Н. Пахомова, Н. Савінова, М. Шеремет).

Виклад основного матеріалу. Проведений системний аналіз науково-методичних праць свідчить, що різні фахівці використовують під час корекційної роботи дихальні вправи. Логопеди використовують різні дихальні вправи, спеціальні комплекси для розвитку мовленнєвого дихання, координованості носового вдиху та ротового видиху, збільшення об'єму та спрямованості струменю видихуваного повітря (Г. Каше, С. Коноваленко, О. Мілевська, О. Ревуцька, Ю. Рібцун, Н. Савінова, Л. Трофіменко та ін.). Але одночасно, практично відсутні методичні матеріали, вправи дихальної гімнастики, спрямовані на удосконалення мовленнєвого дихання у дітей із ТПМ засобами оздоровчої фізичної культури, які б могли одночасно з логопедом впливати на провідне мовленнєве порушення.

У результаті ґрунтовного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури було визначено та охарактеризовано типи дихання людини: фізіологічного та мовленнєвого, його анатоμο-фізіологічні механізми. З'ясовано, що під час розвитку мовлення формується специфічний «мовленнєвий» механізм дихання, який складається з системи довільних психомоторних реакцій, тісно пов'язаних з опануванням усним мовленням.

Характер мовленнєвого дихання підпорядкований внутрішньому мовленнєвому програмуванню, а саме – семантичному, лексико-граматичному та інтонаційному наповненню мовленнєвого висловлювання.

За результатами опрацювання спеціальної логопедичної літератури схарактеризовано особливості мовленнєвого дихання при порушеннях мовлення. Визначено, що у всіх категорій дітей з порушеннями мовлення: фонетико-фонематичним недорозвитком, загальним недорозвитком мовлення, заїканням виявляється не сформованість мовленнєвого дихання. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення – загальним недорозвитком мовлення різного рівня мовленнєвого розвитку окрім мовленнєвого, не сформованість фізіологічного типу дихання.

Ступінь розробки досліджуваної проблеми узагальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі достатній. В зазначеній літературі ґрунтовно визначено прийоми розвитку мовленнєвого дихання у дітей з порушеннями мовлення. При цьому акцентуація зроблена, переважно, в логокорекційній роботі. Провідним прийомом роботи обрано дихальну гімнастику.

Найпоширенішими є методики, спрямовані на відновлення дихальної функції: диференціація ротового і носового видиху у дітей з ринолаліями А. Іпполітової; зняття напруги з м'язів всього тіла і органів артикуляції у заїкуватих дітей Н. Різдяної, Л. Пеллінгер; оздоровлюючі і лікувальні методики К. Бутейко, О. Стрельнікової; образна гімнастика за М. Норбековим тощо.

На констатувальному етапі дослідження нами було визначено *показники* сформованості мовленнєвого дихання у дітей середнього дошкільного віку з ТПМ – ЗНМ II рівня мовленнєвого розвитку: визначення типу дихання, вивчення рівня сформованості у дітей ротового видиху, рівня сформованості диференційованого вдиху та видиху ротом та носом, рівень сформованості фонаційного дихання.

Та обґрунтовано *критерії* цих показників: кожен показник оцінювався від 1 до 4-х балів.

Окремо було розроблено та обґрунтовано рівні сформованості мовленнєвого дихання: високий, достатній, середній і низький.

На констатувальному етапі дослідження було отримано наступні результати вивчення рівня сформованості дихання у дошкільників середнього віку з ТПМ – ЗНМ II рівня та їх однолітками з нормо типовим розвитком.

Проведене дослідження дозволяло виявити, що у дошкільнят з ТПМ (ЗНМ II рівня) середнього віку у порівнянні з їх однолітками з нормотиповим мовленнєвим розвитком знижений обсяг повітря в легенях, що ускладнює розвиток нижньо-грудинного (діафрагмального) типу дихання, мовленнєве дихання порушується при виконанні простих мовленнєвих завдань і характеризується нераціональним використанням видиху, перериванням мовленнєвого видиху для додаткового вдиху, відсутністю раціонального співвіднесення фази видиху і реалізації артикуляційної програми висловлювання.

На формуальному етапі дослідження було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс вправ дихальної гімнастики як засобу розвитку мовленнєвого дихання у дошкільників середнього віку з ТПМ (ЗНМ II рівня).

Унікальність цього комплексу вправ в тому, що він призначений для корекційної роботи різними фахівцями: вчителя-логопеда, дефектолога, фахівця з лікувальної фізкультури, вихователя з фізичного виховання.

Вправи експериментального комплексу підібрані таким чином, що першочергово впливають на формування фізіологічного типу дихання, а на його основі – фонаційного і мовленнєвого.

У ході формувального етапу дослідження було визначено та обґрунтовано методологічну основу запропонованого експериментального комплексу вправ дихальної гімнастики, організацію його впровадження.

Було визначено п'ять етапів корекційно-розвивальної роботи. Надані методичні рекомендації фахівцям.

На формувальному етапі дослідження було визначено контрольну та експериментальну групи куди було залучено дошкільників з ТПМ (ЗНМ ІІ рівня мовленнєвого розвитку), виявлення особливостей мовленнєвого дихання який здійснювалося на констатувальному етапі дослідження.

За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок про ефективність використання експериментального комплексу вправ дихальної гімнастики на формувальному етапі дослідження: підвищення рівня сформованості як фізіологічного так і мовленнєвого (фонаційного) дихання у дітей з ТПМ ЕГ.

Додаткове залучення фахівців ЗДО до корекційно-розвивальної роботи з обраною категорією дітей сприяло збільшенню кількості дітей з достатній та середнім рівнем сформованості як фізіологічного так і мовленнєвого (фонаційного) типу дихання та одночасне зменшення кількісних показників з низьким рівнем сформованості. Серед дітей КГ показники рівнів сформованості зазначених типів дихання суттєво не відрізнялися від показників констатувального етапу дослідження.

За результатами формувального етапу дослідження було розроблено та обґрунтовано методичні рекомендації щодо використання комплексу вправ дихальної гімнастики в комплексній корекційній роботі з обраною категорією дітей призначені фахівцям: вчителям-логопедам, інструкторам з лікувальної та фізичної культури, вихователям, батькам.

Висновки. Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в розробці та експериментальній перевірці аналогічного комплексу вправ дихальної гімнастики для немовленнєвих дітей молодшого дошкільного віку (молодших дошкільників з затримкою психо-мовленнєвого розвитку).

ЛІТЕРАТУРА

1. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.
2. Бурлакіна О. В. Комплексы упражнений для формирования правильного речевого дыхания. СПб.: Детство-Пресс, 2012. 76 с.
3. Дихальна гімнастика. <https://medium.com/way-to-yourself/health-air-d7336b96dde4>
4. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников: диагностика, занятия, упражнения, игры. Волгоград : Учитель, 2010. 141 с.
5. Кочеткова И. Н. Парадоксальная гимнастика Стрельниковой. М., 1989. 142 с.

Книшенко Алла Василівна

вчитель-дефектолог, вчитель початкових класів,
спеціаліст вищої категорії Комунального закладу
«Новопраська спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Розвиток зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту – одне з актуальних завдань спеціального закладу загальної середньої освіти. Зв'язним вважається таке мовлення, яке організоване за законами логіки, граматики і композиції, створює одне ціле, має тему, виконує певну функцію, має відносну самостійність і закінченість, розчленовується на більш чи менш значні структурні компоненти. На формування зв'язного мовлення дітей зазначеної категорії негативно впливає наявність характерних для них порушень усіх компонентів мови: фонетики, лексики, граматики та ін. Труднощі посилюються недостатнім розумінням учнями з порушеннями інтелекту логіки подій, неповним осмисленням теми, зіскакуванням з оповіді, що веде до створення побічних асоціацій та ін.

Тому основне завдання з розвитку зв'язного мовлення у молодших класах спеціального закладу загальної середньої освіти полягає у навчанні дітей висловлювати свої думки, бажання і почуття за допомогою кількох речень, а також у формуванні умінь створювати зв'язне висловлювання. Висловлювання завжди створюється відповідно до потреб життя: гри, трудової або пізнавальної діяльності. Навчання учнів зв'язного мовлення підпорядковане головній меті: розвитку у них самостійного, творчого, логічного мислення і на цій основі – точного й виразного зв'язного мовлення (усного і писемного).

Виклад основного матеріалу. Зміст роботи з розвитку зв'язного мовлення у молодших класах спеціального закладу загальної середньої освіти складається з системи мовленнєвих відомостей, умінь та навичок. Із мовленнєвих відомостей молодші школярі засвоюють поняття тексту, тему висловлювання, заголовок тексту, види засобів зв'язку речень у тексті, поняття плану, абзацу. Названі мовленнєві відомості створюють основу для формування комунікативних умінь та навичок. А. Коваль, наприклад, вважає, що теоретичні знання, які засвоюються учнями у процесі роботи над зв'язним мовленням, це головним чином, знання про способи діяльності. Специфіка цих знань полягає у їхній спрямованості на оволодіння мовленнєвими вміннями.

Комунікативні вміння та навички формуються у дітей ще з молодших класів. Так, формуються такі вміння, як: вміння розрізняти групу окремих

речень і текст; визначати тему висловлювання (за допомогою учителя); добирати заголовки відповідно до змісту текстів і сюжетних малюнків; упорядковувати деформовані тексти з трьох-п'яти речень або за серією малюнків; користуватися засобами зв'язку речень у тексті (вживання слів *він, вона, воно, вони, цей, ця, ці*; слів, близьких за значенням); за поданим планом детально переказувати прослуханий або прочитаний текст; складати власні тексти-розповіді на задану тему, за серією малюнків, за даним початком та ілюстрацією, за опорними словами та ілюстрацією [4, с. 88].

Усі комунікативні уміння визначаються точною цільовою спрямованістю. Проте із перерахованих вище умінь варто виділити такі, які використовуються у процесі створення тексту будь-якого типу і стилю. Це уміння аргументовано розкривати тему висловлювання і підпорядковувати висловлювання основній думці, організовувати матеріал у композиційно закінчений текст, правильно й точно використовувати мовні засоби. Уміння аргументовано розкривати тему і підпорядковувати матеріал основній думці тісно пов'язані між собою. Їх можна вважати провідними, оскільки володіння ними необхідне для творення будь-якого зв'язного висловлювання.

Практично ж усі уміння перебувають у постійній взаємодії і підпорядковані основному, загальному для різних висловлювань умінню створювати текст конкретного типу і стилю мовлення. Робота над текстом передбачає роботу над усіма уміннями в комплексі. Формування умінь, за допомогою яких створюються тексти, відбувається на основі засвоєння мовленнєвих відомостей під час виконання комунікативних вправ.

Різноманітні аспекти проблеми щодо розвитку мовлення в учнів спеціального закладу загальної середньої освіти висвітлено у роботах А. Аксьонової, Л. Вавіної, М. Гнезділова, В. Петрової, Т. Ульянової та ін. Мовлення у молодших учнів із порушеннями інтелекту формується в основному на уроках читання, мови, розвитку зв'язного мовлення, на яких мова, мовлення є не лише засобом спілкування, а й предметом вивчення.

Зміст роботи з розвитку мовлення в освітньому просторі передбачає два основних етапи: перший етап – розвиток мовлення у процесі вивчення основ науки про мову; другий етап – розвиток мовлення на спеціальних уроках (уроки розвитку зв'язного мовлення). У розвитку мовлення виділяються три напрямки: робота над словом (лексичний рівень); робота над словосполученням і реченням (синтаксичний рівень); робота над зв'язним мовленням (рівень тексту). Крім того, у поняття «розвиток мовлення» входить і робота над вимовою – дикція, виразність, орфоепія, виправлення порушень вимови.

Перший напрямок роботи з розвитку мовлення включає збагачення словникового складу мовлення, виховання в учнів умінь використовувати слова у їх точному значенні і відповідно до завдань та ситуації спілкування. Другий напрямок передбачає формування у школярів умінь будувати словосполучення і речення за законами граматики української мови. Норми української літературної мови є обов'язковим еталоном її правильності. Третій напрямок роботи з розвитку мовлення в учнів спеціального закладу загальної середньої освіти передбачає ознайомлення їх з теоретичними відомостями (поняття з лінгвістики тексту і стилістики), необхідними для формування мовленнєвих умінь і навичок. Реалізується він у процесі виконання доступних учням із порушеннями інтелекту різноманітних видів діяльності [3, с. 21].

Зважаючи на те, що оволодіння учнями мовою відбувається через мовленнєву діяльність, сприйняття мовлення і говоріння, важливо створити необхідні умови для успішного протікання мовленнєвої діяльності школярів, для їхнього спілкування, висловлювання своїх думок. Формування повноцінного мовлення забезпечується такими умовами, як наявність змісту висловлювання та потреби у спілкуванні, комунікації. За їх відсутності формування мовлення стає практично неможливим. Наявність змісту, тобто того матеріалу, про що потрібно говорити, є необхідною умовою будь-якого висловлювання. Змістовність висловлювання забезпечується повнотою, багатством наявного матеріалу. Недостатність змістовної сторони мовлення в учнів із порушеннями інтелекту утруднює їхній мовленнєвий розвиток. Це пояснює важливість уточнення і збагачення учнівських уявлень про предмети і явища довкілля [1].

Потреба висловитися передбачає такі ситуації, які визначають мотивацію мовлення, ставлять учнів перед необхідністю мовленнєвих висловлювань, підвищуючи, таким чином, цікавість та бажання про щось розповісти. Мовленнєва ситуація є засобом, який допомагає вводити школярів у ситуацію живого, природного спілкування, спонукає їх до конкретних висловлювань, близьких до тих, які бувають у дійсності. Потребу у мовленнєвому спілкуванні викликають усі види-діяльності, у яких беруть участь молодші школярі з порушеннями інтелекту.

Наявність внутрішнього стимулу до мовлення, бажання сказати щось своє – одна з важливих умов мовленнєвого розвитку учнів спеціального закладу загальної середньої освіти. Адже мовленнєва активність школярів початкових класів, особливо першокласників, вкрай незадовільна. Іноді впродовж двох-трьох місяців від окремих дітей не можна почути ніяких

слів, крім «так, ні, дай». В.Петрова причину такої поведінки вбачає у недостатньому розвитку вольової сфери, що призводить до ослаблення мотивів мовлення та до порушення внутрішніх прагнень, які викликають бажання підтримувати спілкування [5, с. 14].

Зовнішніми стимулюючими засобами розвитку зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту, на думку А.Катаєвої, О.Стребелевої, є різноманітні допоміжні прийоми, які підвищують зацікавленість дітей у мовленнєвих висловлюваннях. Це можуть бути наочні посібники, запитання учителя, заохочування, різноманітні дидактичні ігри, цікава, захоплююча тема для розмови [2, с. 104].

Висновки. Таким чином, вивчення особливостей розвитку зв'язного мовлення учнів із порушеннями інтелекту молодших класів свідчить, що в процесі корекційного навчання можна сформувати уміння, необхідні для продукування усних і писемних зв'язних висловлювань. Досягається це завдяки комунікативно-діяльнісному підходу у навчанні дітей граматики та формуванню комунікативної діяльності в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єременко І. Г., Вавіна Л. С., Мерсіянова Г. М. Диференційоване навчання в допоміжній школі. К. : Рад. шк. 1971. 98 с.
2. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М. : Просвещение, 1991. 387 с.
3. Капустин А. И. Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся вспомогательных школ. М. : Прометей, 1990. 56 с.
4. Коваль А. П. Наглядность на уроках русского языка в начальных классах. К. : «Радянська школа», 1986. 104 с.
5. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы / под ред. В. Г. Петровой. М. : Просвещение 1982. 243 с.

Кочержинська Анжела Анатоліївна

вчитель-логопед Комунального закладу дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 272 Дніпровської міської ради

МІОГІМНАСТИКА В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ДИЗАРТРИЯМИ

Актуальність. Питання впливу порушень та / або недорозвиток м'язової мускулатури м'язів обличчя на мовленнєву діяльність упродовж багатьох років залишається актуальним для логопедичної науки. Порушення діяльності м'язової мускулатури обличчя є однією з найпоширеніших причин не сформованості звуковимовної сторони мовлення, притаманних тяжким порушенням мовлення (ТПМ): дизартрії, ринолалії.

На думку О. Боряк, О.Вінарської, В. Галущенко, С. Заплатної, Ю.Коноплястої, Н.Пахомової, О. Приходченко, В.Тищенка, М.Шеремет та ін. порушення

діяльності м'язової мускулатури обличчя перешкоджає формуванню нормальної артикуляції звуків, сприяє закріпленню звичок неправильної артикуляції та ускладнюють їх логопедичну корекцію.

В основі корекційних методик та прийомів, поширених в логопедичній практиці, визначають наступні: послідовне вивчення і корекція порушення звуковимови залежно від особливостей артикуляційних укладів, поєднання дихальних і артикуляційних вправ, прийоми масажу мускулатури обличчя, спрямовані на подолання амімічного їх прояву, пасивної гімнастики органів артикуляції, яка проводиться з використанням зондів і шпательів та обов'язковим візуальним контролем. У корекційній роботі при дизартриях застосовують спеціальні вправи для розвитку жувальних і м'язових м'язів мускулатури обличчя (О. Вінарська, Н. Гаврилова, О. Правдіна, О. Приходько та ін.).

Провідним методом корекційного впливу на розвиток м'язової мускулатури обличчя є міотерапія, яка застосовується як метод при профілактиці аномалій щелепно-лицьової ділянки так і як етап ортодонтичного лікування. Як клінічний метод, міотерапія сприяє нормалізації і розвитку м'язової, жувальної функції і артикуляції, але не акцентує уваги на цілеспрямованому вдосконаленні мовленнєвої функції.

Одночасно, треба зазначити, що недоліки фонетичного характеру, обумовлені порушеннями і деформаціями щелепно-лицьової ділянки, що визначаються як механічна дислалія, висвітлені в роботах М. Хватцева (1996), Н. Григоренко (2005), Н. Гаврилової (2010). При цьому проблема впливу порушень і деформацій щелепно-лицьової ділянки на вимову при мовленнєво-рухових розладах неврологічного походження не достатньо висвітлені. Лінгвістичний аналіз компонентів вимовної сторони показує, що важливими факторами, що впливають на розвиток вимови, є сформованість диференційованих рухів органів артикуляції і повнота кінестетичних відчуттів.

Виклад основного матеріалу. За результатами ґрунтовного аналізу загальної, спеціальної наукової, логопедичної літератури було з'ясовано, що міогімнастикою називається лікувальна фізкультура, спрямована на профілактику і лікування різних відхилень області щелепи і застосовується в основному в стоматології.

Міогімнастика як профілактичний (і лікувальний) засіб найбільш часто застосовується в роботі з дітьми у віці від 4 до 7 років. Даний вид лікувальної гімнастики полягає в систематичних нормованих вправах для патологічно функціонуючих груп м'язів щелепно-лицьової області (жувальних, м'язових, м'язів дна порожнини рота) з метою нормалізації їх тону і функцій.

Сьогодні міогімнастику визначають як гімнастику для недостатньо або неправильно функціонуючих груп жувальних і м'яких м'язів, розробленої ортодонтами з метою формування і нормалізації функцій м'язів щелепно-лицьової ділянки та ротової порожнини. Цим визначенням ми і будемо керуватися у межах дослідження.

Було з'ясовано, що ефективність обраного засобу свідчить про можливість і доцільність використання його при профілактиці та корекції порушень звуковимови у дітей з міофункціональними порушеннями артикуляційного апарату, таких як дизартрія.

Під час дослідження було визначено критерії та показники проявів порушення м'якої мускулатури м'язів обличчя у дітей середнього дошкільного віку з дизартріями. Показниками виступили наступні органи артикуляції: губи, щелепа, язик, коловий м'яз рота, м'яке піднебіння, щоки. Було розроблено комплекс завдань, за результатами виконання яких нами було розроблено рівні розвитку м'якої мускулатури та артикуляційних м'язів: високий, достатній, низький і нульовий.

На констатувальному етапі дослідження було виявлено рівні розвитку зазначеної м'якої мускулатури у дітей дошкільного віку без порушень мовленнєвого розвитку і ЗНМ III (стертими дизартріями). У ході дослідження було з'ясовано, що у більшості дітей з дизартричними розладами знижений обсяг рухів органів артикуляції і м'яких м'язів, порушений тонус м'язів обличчя і язика, а також знижена кінестетична чутливість в області артикуляції. У той же час у дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком вищевказані прояви відсутні, а функціональність їх розвитку може відрізнитися лише невеликою моторною уповільненістю.

За результатами констатувального етапу дослідження було розроблено, обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс вправ міогімнастики як засобу розвитку звуковимовної сторони мовлення у дошкільників середнього віку з дизартріями. До нього увійшли: вправи для губ, нижньої щелепи, язика, колового м'язу рота, м'якого піднебіння, щік.

За результатами навчально-експериментальної роботи на формувальному етапі дослідження було з'ясовано, що при порівнянні отриманих результатів в найбільшій кількості спостережень у дітей з ЕГ переважав високий – 40 % і достатній – 37 % рівні розвитку артикуляційної моторики. Низький було виявлено у 23 % дітей ЕГ, нульового визначеного не було.

Треба зазначити, що на констатувальному етапі дослідження у дітей з ЗНМ III рівня лише 10 % мали наблизений до фізіологічної норми рівень розвитку артикуляційної моторики.

За результатами проведеної навчально-експериментальної роботи було узагальнено, визначено та обґрунтовано методичні рекомендації використання прийомів міогімнастики в роботі з дошкільниками з дизартріями. Було визначено принципи, форми роботи, рекомендації до проведення комплексу вправ.

За основу мною було взято комплекс вправ, який використовується під час логопедичного обстеження в ЗДО. Обстеження моторики артикуляційного апарату проходило в такому порядку з використанням наведених нижче завдань.

1. Рухова функція губ:

- зімкнути губи;
- округлити губи, як при вимові звуку «о», утримати позу під рахунок до 10;
- витягнути губи в трубочку, як при вимові звуку «у», утримати позу під рахунок до 10;
- витягнути губи, зімкнути їх «хоботом», утримати позу під рахунок до 10;
- розтягнути губи в усмішці, утримати їх в такому положенні під рахунок до 5;
- максимально розтягнути губи в усмішці, утримати під рахунок до 10;
- підняти верхню губу, щоб було видно верхні зуби;
- опустити нижню губу, щоб було видно нижні зуби;
- багаторазово вимовляти губні звуки ([б-б-б], [п-п-п]).

2. Рухова функція щелепи:

- широко розкрити рот, як при вимові звуку «а», і закрити;
- зробити рух нижньою щелепою вправо, вліво, вперед.

3. Рухові функції язика:

- покласти широкий язик на нижню губу і утримати під рахунок до 5;
- покласти широкий язик на верхню губу і утримати під рахунок до 5;
- пересувати кінчик язика з правого кута рота в лівий, не торкаючись губ;
- висунути язик (лопаткою, голочкою);
- наблизити кінчик язика, по черзі, до верхніх і нижніх зубів з внутрішньої сторони (рот відкритий);
- підняти кінчик язика до верхніх зубів, потримати під рахунок до 5, опустити до нижніх зубів;
- уперти язик в праву, потім в ліву щоку;
- закрити очі, витягнути руки вперед, кінчик язика покласти на нижню губу;
- рухати язиком вперед-назад при відкритому роті.

4. Рухова функція м'якого піднебіння:

- широко відкрити рот і чітко вимовити звук «а» (твердою атакою);
- логопед повинен провести шпателем або зондом по м'якому піднебінню;
- при затиснутому між зубами язиком надуті щоки і сильно подути так, ніби задувається полум'я свічки.

Під час аналізу результатів увага експериментатора зверталася на наступні моменти:

- доступність для дитини пропонованого завдання;
- якість виконання руху (збереження обсягу руху, можливість фіксації тієї чи іншої пози, чіткість і точність виконання, інертність, виснаженість, скутість, млявість, розгальмування, недиференційованість рухів);
- особливості перемикання: доступність перемикання з одного руху на інше, плавність перемикання, його швидкість, наявність персеверацій, застрявання на одній позі;
- особливості рухової пам'яті, уваги, самоконтролю;
- кількість спроб при виконанні рухів, можливості навчання;
- темп виконання (нормальний, уповільнений, прискорений); можливість довільної зміни темпу; якість виконання рухів при прискореному темпі;
- помилки в просторовій орієнтації: незнання сторін тіла; невпевнені знання;
- особливості утримання пози (спокійне або напружене, розгойдування з боку в бік, балансування тулубом, руками, головою, схід з місця або ривки в сторони і т.п.);
- відповідність рухової реакції сигналу;
- наявність супутніх, насильницьких рухів;
- наявність саливації (в обстеженні артикуляційного апарату).

Висновки. Основними принципами роботи під час виконання логокорекційних вправ з дошкільниками є: наочність (демонстрація вправ «на собі, перед дзеркалом»); доступність (вибір вправ адекватної для віку дитини складності, роз'яснення в ігровій формі); поступовість (послідовне збільшення складності вправ і інтенсивності навантаження); систематичність (щоденне виконання повного комплексу вправ не менше 3 місяців до 1 року).

Перспективу подальшої роботи ми вбачаємо у розробці комплекс у вправ міогімнастики для дітей дошкільного віку інших вікових категорій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. 192 с.
2. Бурлакіна О. В. Комплексы упражнений для формирования правильного речевого дыхания. СПб.: Детство-Пресс, 2012. 76 с.

3. Дифференциальная диагностика речевых нарушений у дошкольников, Москва 2017 <https://www.docsity.com/ru/diferencialnaya-diagnostika-rechevyh-narusheniy-u-doshkolnikov-ot-2017/5194857/>
4. Дихальна гімнастика. <https://medium.com/way-to-yourself/health-air-d7336b96dde4>
5. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. К.: Знання, 2010. 293 с.
6. Методичний посібник по реабілітації мовнорухових, мімічних і вокальних аналізаторів людини та профільних хворих у період удосконалення та розвитку мови. Вінниця; Хмельницький : ЦНТЕТ, 2005. 32 с.
7. Миогимнастика – как метод безаппаратурного лечения зубочелюстных аномалий. <http://www.xn--j1aaph.xn--p1ai/docs/Statya/Miogimnastic.pdf>

Лазаренко Юлія Миколаївна

практичний психолог,
комунальної установи Сумської обласної ради –
Сумський обласний центр комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю

Нечипоренко Наталія Василівна

практичний психолог
комунальної установи Сумської обласної ради –
Сумський обласний центр комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю

ГАРМОНІЗАЦІЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ МЕТОДАМИ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ

Актуальність дослідження. Діти з інвалідністю, або діти з особливими потребами, – це діти з фізичними, інтелектуальними, сенсорними та руховими обмеженнями, а також з емоційно-правовими та адаптаційними проблемами, що потребують комплексної допомоги внаслідок соціальних, психологічних, медичних обмежень. Дитина з інвалідністю є особистістю, яка має ті ж самі права, що й інші члени суспільства, але через особливості індивідуального розвитку їй необхідно надавати особливі освітні послуги. На сьогоднішній день важливою умовою роботи з даною категорією дітей є забезпечення їм якісної психологічної допомоги.

Одним із ефективних методів в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є пісочна терапія. За допомогою перенесення на площину пісочниці дитина має можливість позбутися психологічних проблем, зануритися у світ власних фантазій та почуттів, й тим самим стабілізувати свій емоційний стан. Працюючи з дітьми, які мають порушення у розвитку, психолог ставить собі за мету навчити дитину ефективно спілкуватися, розуміти соціальні та етичні норми, безпечно увійти в соціальне середовище. Але дуже часто діти не спроможні передати свої переживання через недостатній розвиток вербального апарату, бідність уявлень чи

затримку розвитку, й саме в таких випадках запропонована техніка є вельми корисною та ефективною.

Мета – охарактеризувати ефективність використання методу пісочної терапії як засобу гармонізації психоемоційного стану у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. У 1935 році психотерапевт Маргарет Ловенфельд опублікувала книгу під назвою «Гра в дитинстві». В її основу був покладений метод «техніки побудови світу»: для гри дітям пропонувалося використовувати ящик з піском, воду та мініатюрні іграшки. Таким чином дитина без слів могла проявити власні почуття, емоції, хвилювання, тобто те, про що їй важко було говорити вголос. Даною роботою зацікавився К. Юнг. Він запропонував своїй учениці Дорі Калф приділити особливу увагу дитячій грі на піску. Так з'явилася методика, яку назвали Sand play (сендплей) – гра з піском, або юнгіанська пісочна терапія. Сьогодні сендплей є повноцінною психоаналітичною технікою, яка визнана у всьому світі та надає необмежені можливості для організації інтегрованої діяльності дітей. [5]

Пісочна терапія – це напрямок арт-терапії, який передбачає використання ресурсів піску, простору і різноманітних фігур (люди, тварини, машини, дерева і т.д) для надання психологічної допомоги дитині.

Завдання пісочної терапії:

- активізація творчих здібностей та фантазії;
- позбавлення комплексів та страхів;
- розкриття індивідуальності;
- зняття внутрішнього напруження та отримання емоційного задоволення;
- розв'язання психологічних проблем;
- розвиток координації рухів, дрібної моторики, орієнтації в просторі;
- покращення пам'яті, уваги і просторової уяви;
- формування навичок позитивної комунікації.

Розділяють ***дидактичну та психотерапевтичну функції*** пісочної терапії. ***Дидактична функція передбачає*** навчання дитини деяким навичкам, розвитку спеціальних знань та умінь (наприклад, педагоги вчать разом з дітьми букви, цифри, малюючи їх на піску). За допомогою терапевтичної роботи з піском дитина може те, що їй не подобається (в собі, в інших чи в світі вцілому), трансформувати. Вона пробує, як буде себе почувати у цих змінених нових відносинах, і, таким чином, її сміливість реалізувати цей сценарій в житті суттєво зростає. Отже, ***психотерапевтична функція передбачає:***

- первинну розстановку у піску;
- усвідомлення моментів, які викликають дискомфорт та їх проговорення;

- зміни в пісочній картині;
- усвідомлення почуттів, які викликали зміни;
- формування плану розвитку відповідних навичок та дій, які допоможуть змінити ситуацію у реальному житті.

Ключовими компонентами пісочної терапії є:

1. Пісочниця.
2. Вміст пісочниці: будь який сипучий матеріал або пісок.
3. Іграшки або фігурки.
4. Простір можливостей: будь які предмети, наявні в кабінеті психолога.
5. Мотиваційні ігри з піском. Їх значення надзвичайно важливе для побудови довірливих стосунків між психологом та дитиною. Приклади мотиваційних ігор наведені нижче у статті.

Показаннями до пісочної терапії є:

- агресивна поведінка, тривожність;
- нетовариськість;
- стреси, пов'язані з відносинами в сім'ї;
- неврози;
- психосоматичні захворювання.
- психічні відхилення.

Але є і деякі ***протипоказання*** для подібних вправ. До них відносяться: епілепсія, алергічні реакції на пісок, захворювання шкіри.

Пісочна гра допомагає дитині збудувати свій власний неповторний світ. При цьому їй не потрібно боятися щось зламати чи пошкодити, адже пісок дозволяє все легко виправити чи переробити. Дітям з особливими освітніми потребами набагато легше виразити свої емоції, конфлікти, страхи й почуття символічно, працюючи в пісочниці.

Техніки, з яких завжди починається робота з піском – це сенсорні ігри (їх ще називають мотиваційними іграми). Це перший і основний етап у роботі з пісочницею. Ні в якому разі не можна відразу розпочинати терапевтичну роботу з дитиною, не погравши перед цим з нею в мотиваційні ігри. Основна задача сенсорних ігор – формування довіри до матеріалу, розвиток загальної тактильної чуттєвості, підвищення уваги і дослідницького інтересу до світу.

Мотиваційні ігри викликають інтерес та довіру дитини до піску. Ці два фактори, довіра та інтерес, в подальшому складуть основу ефективної терапевтичної роботи з нею. Також сенсорні ігри сприяють гармонізації емоційного стану дитини – вона розслабляється, зосереджується на моменті «тут і зараз». Розглянемо деякі приклади таких вправ.

Техніки знайомства з піском (модифіковані, О. Тараріна)

Мета: знайомство з властивостями і можливостями піску.

Задачі:

- активізація обох півкуль;
- розвиток дрібної моторики руки;
- стимулювання творчого потенціалу дитини;
- зняття зайвої напруги і стабілізація психоемоційного фону.

Інвентарь: пісочниця з піском.

Час роботи: 10-15 хв.

Вікові рамки застосування: діти від 3 років і старше.

Алгоритм роботи.

Дитині надається ящик з піском, в якому пропонується здійснити відповідні маніпуляції. Будь ласка:

- занурь руки в пісок, погладь, доторкнися до нього, пересип з долоні на долоню;
- створи максимально високу гірку з піску;
- уяви, що пісок імітує дощ, подуй на нього;
- створи млинець із піску, товщиною у власний мізинець;
- за допомогою відбитка власної руки створи образ якоїсь тваринки;
- двома руками одночасно намалюй два однакових кола;
- намалюй два однакових ока. Промалюй контур очей двома безіменними пальцями;
- вказівними пальцями намалюй дві однакові квітки;
- створи дві різні квітки двома руками одночасно, промалюй їх контури великими пальцями;
- двома руками одночасно намалюй малюнок на тему «Дім, в якому мені добре». Після цього двома великими пальцями промалюй контури (одночасно). [4, 18]

Висновки. Терапія піском є ефективним методом психологічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами. Завдяки пісочній терапії дитина отримує можливість розслабитися і заспокоїтися, самовиразитися і вдосконалити творчі здібності, продемонструвати свої справжні почуття. Ігрові вправи сприяють швидшому формуванню мови і мислення у дитини, розвивають увагу та уяву, допомагають у формуванні впевненості у собі та стійкої самооцінки, у гармонізації власного психоемоційного стану.

В свою чергу для психолога пісочна терапія є прекрасним методом діагностики психічного стану дитини. Цей метод допомагає фахівцеві

розпізнати справжні внутрішні сили дитини з інвалідністю, причини її страхів і проблем, і вже потім побудувати якісну та ефективну психокорекційну роботу з юним клієнтом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гречишкіна А. Пісочна психотерапія. А. Гречишкіна, Н. Коваленко *Палітра педагога*. 2010. № 5.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Практикум по песочнойтерапии. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. СПб.: Издательство «Речь», 2005. 340 с.
3. Кісельова М.В. Арт-терапія у роботі з дітьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
4. Тарарина Е. Песочная терапия: практический старт. Библиотека арт-терапевта: науч.-метод. пособ. Елена Тарарина. Київ : АСТАМИР-В, 2017.120 с.
5. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная терапия. СПб.: Питер, 2001.320 с.

Назаренко Софія Миколаївна

заступник директора з виховної роботи,
вчитель-дефектолог комунального закладу
«Богодухівська спеціальна школа»
Харківської обласної ради

СПЕЦИФІКА КАНІСТЕРАПІЇ ЯК МЕТОДУ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Актуальність. В умовах зростаючого попиту на послуги щодо навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, підвищуються вимоги і до спеціалістів, які працюють з дітьми окресленої категорії. З'являються нові методи і способи вирішення проблем дітей з особливими освітніми потребами, зокрема у освітній, виховній галузях тощо.

Одним із ефективних методів психоосвітньої реабілітації, який допомагає дітям розвиватися, пізнавати життя та адаптуватися у світі звичайних людей, є каністерапія. Метод є дуже популярним у Європі та Америці, швидко розвивається і в Україні. Зазвичай, у каністерапевтичній діяльності задіяні такі спеціалісти як психологи, корекційні педагоги, реабілітологи, каністерапевти, кінологи-дресирувальники, соціальні працівники тощо.

Мета – проаналізувати специфіку каністерапії, як методу корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Проблеми дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями, та різні методи психоосвітньої роботи з ними, у тому числі з використанням каністерапії, розглядалися у дослідженнях С. Забрамної, М. Мальцевої, Л. Ращевської, Л. Смоліної, А. Субботіна та інших. Аналіз робіт науковців дає підстави свідчити про актуальність проблеми застосування каністерапії в якості одного із методів корекційної роботи з дітьми зазначеної нозології.

Позитивні терапевтичні властивості спілкування людини з домашніми тваринами були відомі ще з часів Гіппократа, про що свідчать збережені документи, твори мистецтва і дані розкопок археологів. У Стародавній Греції і Єгипті близько 3 тис. років тому були виявлені здібності собак справлятися з порушеннями психофізичного розвитку людини.

У термін «каністерапія», як зазначає А. Когаловська, сьогодні вкладаються різні значення. Це і корекція, і лікування, і реабілітація, і психотерапія із залученням собак. Метод каністерапії зародився в надрах дитячої психіатрії і спочатку був заснований на присутності собаки під час терапевтичного сеансу в кабінеті психолога / психотерапевта / психіатра. Автор методу – Борис Льовінсон назвав таких собак co-therapist (ко-терапевт). Саме собака стає ефективним інструментом в руках спеціаліста [4, с. 42].

Сьогодні домінує розширене тлумачення зазначеного терміну: *каністерапія* – це заняття зі спеціально навченими собаками, головне завдання занять – корекція, реабілітація і соціальна адаптація осіб з порушеннями у розвитку різного генезу [5, с. 11]; *каністерапія* (від лат. canis – собака і грец. θεραπεία [therapeia] – лікування, оздоровлення) один із видів лікування і реабілітації людини за допомогою звичайних або спеціально відібраних і виучених собак під спостереженням кваліфікованих спеціалістів-каністерапевтів [4, с. 42].

Людина відвіку здогадувалася про цілющі властивості собак на інтуїтивному рівні, що відбилося в релігії і міфології. У Древній Греції собаки були відомі в якості бога лікування Аськлепія (Ескулапа), який відвідував хворих у вигляді пса і зализував їх рани. Святі раннього християнства незрідка змальовували в компанії з собаками, які їх колисьвилікували.

Уперше каністерапію почали застосовувати з 1792 р. В англійському графстві Йоркшир. Засновник лікарні У. Тьюк замінив традиційний для того часу метод лікування психічнохворих на християнські принципи співчуття, любові, розуміння і довіри; також в лікуванні у закладі використовували собак. Вплив тварин позитивно позначався на хворих, у них знизилася сила агресії і частота нападів [3, с. 27].

Фактично елементами анімалотерапії користувався З. Фрейд. Він вважав, що собаки можуть прекрасно оцінювати характер людини, а також допомагати людям розслабитися. На лікувальних сеансах часто був поруч його собака Жо-Фі породи чау-чау. За поведінкою тварини З. Фрейд оцінював психологічний стан хворого. Якщо пацієнт був розслаблений і утихомирений, Жо-Фі лягала поряд з ним. Якщо ж у хворого залишалася прихована напруга, собака прагнув лягти подалі.

На початку 1960-х рр. дитячий психіатр Б. Льовінсон (США) відмітив, що найкращий ефект в роботі зі складними пацієнтами виникав тоді, коли на сеансах був поруч його собака по кличці Джінгл. Хлопчик з аутичними проявами, із яким Льовінсон працював довго і безуспішно, випадково побачив собаку лікаря і попросив замість сеансів дозволити йому грати з нею. Психіатр прийшов до висновку про те, що тварина служить сполучною ланкою між ним і його пацієнтами, забезпечує хворому відчуття безпеки і прискорює терапевтичний ефект.

Р. Фрідман в 1983 р. виявив зниження артеріального тиску у дітей, коли собака був поруч під час виконання стресового завдання. Пізніше Р. Уеллс виявив, що присутність собаки під час потенційно хворобливих медичних процедур знижує фізіологічний і психологічний рівень дістресса у хронічно хворих дітей. У 1999 р. Вашингтонський університет досліджував можливість взаємодії з собаками для надання допомоги дітям, страждаючим аутизмом; співробітниками зазначеної установи була розроблена практична терапевтична програма. У 2000 р. була розроблена програма використання собак в реабілітації пацієнтів психіатричних клінік [3, с. 28].

У 1977 році психіатри Сем і Елізабет Карсон (Sam and Elizabeth Corson) почали використовувати в своїй роботі методику Б. Льовінсона. Головна умова терапії для пацієнтів – узяти собаку з найближчого притулку. Це дозволяло проводити з ними вільний час і доглядати їх. Потім психіатри відстежували позитивну динаміку у пацієнтів: з'являлася впевненість у собі, незалежність, адекватне сприйняття дійсності.

До 1980 року терапевтичних програм із використанням тварин в США налічувалося близько двадцяти. У 1991 році учені Вашингтонського університету провели дослідження по наданню собаками допомоги дітям з аутистичними проявами, після чого була розроблена спеціальна практична терапевтична програма. До 2000 року в США була розроблена більше тисячі програм з пет-терапії. Однією з них була програма R.e.a.d. для дітей з дислексією. Її суть в тому, що дитина на занятті мала читати текст собаці. Це додавало їй впевненості, оскільки помилки, що здійснюються в процесі читання тварині, не викликають сильного хвилювання як під час читання людині, зокрема одноліткам чи дорослим. Таким чином, результат від подібних занять був результативніший, ніж від традиційних [6, с. 4].

У 2001 році співробітниками госпіталю в Атланті розроблена програма по взаємодії тварин, у тому числі і собак з дітьми, що мають особливості розвитку, низький рівень інтелекту і підвищену тривожність [2, с. 63].

До 2016 року з усіх тварин в США, використовуваних в психотерапії, 95% складала собака. Так, каністерапія активно застосовується не лише в США і Великобританії, але також в інших державах, наприклад: у Німеччині, Канаді, Франції, Японії, Польщі, Австралії, Фінляндії, Чехії, Норвегії, Ізраїлі, Новій Зеландії тощо. У Польщі з 01 червня 2010 року офіційно введена спеціальність «каніс-терапевт», що внесена до державного списку професій за ініціативою Польського суспільства каністерапії.

Сьогодні у світовій практиці (Європа, США і Канада) поширено вживання каністерапії як допоміжного комплексу різних заходів по відновленню автономності, адаптації, працездатності і здоров'я людей з особливими потребами в результаті перенесених (реабілітація) або природжених (абілітація) захворювань.

Каністерапія має ряд переваг, що відрізняють її від інших видів анімалотерапії. Собаки використовуються в реабілітації частіше інших тварин, оскільки вони легко навчаються вербальним командам і охоче їм підкоряються. Каністерапія дає можливість адекватно вести роботу з людьми різного віку (дітьми і дорослими), до того ж вона вельми ефективна під час роботи з великим діапазоном різних видів патологій (соматичних і психічних), порушень розвитку в комплексному лікуванні і реабілітації.

Одна з переваг зазначеного методу – економічність у порівнянні з іпотерапією і дельфінотерапією. Каністерапевт може працювати за програмою адаптивної або лікувальної фізкультури «Активність з собакою» (Dog Assisted Activity). Може вибрати лікувальну (спеціальну) педагогіку «Учення з собакою» (Dog Assisted Education) або працювати з собакою за програмою нейрореабілітації, психотерапії, соціально-психологічної реабілітації «Реабілітація з собакою» (Dog Assisted Therapy). Вибір методики залежить від потреб пацієнта і компетенції каністерапевта [3, с. 30].

Висновки. Таким чином, каністерапія, як метод корекційної роботи, пройшла історичні етапи становлення і формування. Каністерапію, як метод корекційної роботи, активно використовували у світовій практиці лікарі та науковці, однак в Україні зазначений інноваційний метод корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами перебуває на етапі розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова В. Шелти, каністерапія и проблемы метода на современном этапе развития. URL: <http://dog-ter.ru/articles/canister/46-ocanisterapii>.
2. Герасіна С., Мельничук О. Використання каністерапії в роботі з дітьми з вадами розумового розвитку та аутичними розладами *Humanitarium*. 2017. Vol. 39. С. 63–74.
3. Загайнова О. С., Ломтатидзе О. В. Алексеева А. С. Прикладные аспекты зоопсихологии: анималотерапия: учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. Ун-та, 2019. 112 с.

4. Когаловская А. С. Особенности реабилитации детей-инвалидов с использованием канистерапии. *Вестник Ивановского государственного университета. Право. Психология. Педагогика*. 2013. Вып. 1. С. 41–46.
5. Любимова Т. Л. Канистерапия как метод психолого-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями и семей. *Специальная психология*. 2010. № 1. С. 10–34.
6. Піроженко Т. Зберегти та розвинути творчу активність дитини. *Вихователь-методист*. 2010. № 5 (травень). С. 4–9.

Подолька Тетяна Володимирівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИРОДНИЧОГО ГУРТКА В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Найважливіше завдання школи – давати підростаючому поколінню глибокі і міцні знання з основ наук, виробляти навички, вміння, застосовувати їх на практиці. У зв'язку з цим потрібна така організація навчання, при якій би діти включалися в роботу. Багато чого залежить від учителя: як він організовує роботу, в тому числі і з урахуванням рівня підготовленості класу, їх інтересів, індивідуальних і вікових особливостей кожної дитини, виділяючи доцільність тієї чи іншої форми позакласної роботи. Якщо враховувати всі ці моменти, то можна домогтися високих результатів у позакласній роботі.

Реформа сучасної української школи вимагає посилення зв'язків між навчанням, вихованням, корекцією та розвитком дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Великим резервом у розв'язанні поставлених завдань є взаємопов'язана урочна і позаурочна робота учнів означеної категорії з різних предметів, зокрема, з природознавства.

Позакласна робота з природознавства визначається як складова частина навчально-виховної роботи спеціального закладу середньої освіти, як одна з форм організації дозвілля учнів. Вона буває різноманітною за змістом і формам.

Низка дослідників (Г. Блеч, А. Морозова, Б. Пінський, Т. Пороцька, В. Синьов, С. Трикоз, І. Фінкільштейн, Ж. Шиф та інші) вказують на проблеми вмотивованості школярів із порушеннями інтелекту до вивчення природознавства, відсутність інтересу до рослинного і тваринного світу України та регіону, де ці діти проживають, відсутність знань та елементарних правил поведінки перебування та відпочинку на природі, бережливого відношення до природних ресурсів, флори й фауни рідного краю.

Позакласна робота з природознавства створює додаткові можливості вчителям цього предмету щодо здійснення диференційованого підходу до дітей з вищими та нижчими пізнавальними можливостями. Врахування цього принципу якнайкраще підходить для гурткової роботи за напрямком «Природознавства».

Метою нашої роботи є висвітлення організації діяльності природничого гуртка в умовах спеціального закладу середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. На заняттях гуртка в спеціальному закладі освіти вивчаються різноманітні питання. У переважній більшості вони стосуються природознавства, у меншій мірі географії, історії, української літератури, музичного та образотворчого мистецтва тощо. Це свідчить про комплексний міждисциплінарний характер природничого гуртка.

Діяльність природничого гуртка повинна бути спрямована на максимальне розширення кругозору учнів доступними видами практичної діяльності в позаурочній обстановці та в цікавій формі.

Як правило, робота природничого гуртка в спеціальній школі проводиться в другій половині дня. Залежно від умов спеціального закладу освіти (наявність відповідних приміщень, режиму і розпорядку роботи) – організаційні форми можуть бути різними.

Дослідники (В. Мільман та В. Моргун) рекомендують дотримуватися наступних умов в організації та проведенні природничого гуртка:

- заняття гуртків повинні проводитися не раніше, ніж через 2-3 години після закінчення навчальних занять;

- якщо заняття гуртка проводиться після підготовки домашніх завдань, то і тут попередньо повинно бути відведено час для відпочинку;

- не слід проводити гурткову роботу у вечірні години (після вечері). Виняток можуть становити такі заняття, на яких діти роблять будь-які прості вироби і ця робота не вимагає від них додаткового розумового навантаження і засвоєння нових операцій і прийомів;

- одне заняття гуртка повинно тривати не більше 1 години. Під час роботи потрібно організовувати невелику перерву або для всієї групи, або для окремих учнів.

Для ефективно організації діяльності природничого гуртка в умовах спеціального закладу середньої освіти, на нашу думку, необхідно розробити модель природничого гуртка для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Під поняттям «модель» дослідники розуміють загальну схему або план діяльності педагога при здійсненні навчального процесу, де основу

складає переважаюча діяльність учнів, організована вчителем. Модель функціонування природничого гуртка охоплює весь навчальний цикл і ґрунтується на цілісності картини діяльності учнів, яка враховує не тільки логіко-змістовний бік навчання (мету, єдність викладання й учіння), але і його динаміку та розгортання в часі.

Залежно від місця школяра у навчальній діяльності, його співпраці з педагогом та дітьми, Е. Голант, О. Пошетун і Г. Фрейман виділяють три основні моделі гурткової роботи в спеціальному закладі освіти: пасивну, активну та інтерактивну.

У пасивній моделі учень виступає у ролі «об'єкта» навчання і повинен засвоювати та відтворювати матеріал, переданий йому вчителем на гуртковому занятті – джерелом правильних знань.

Активна модель передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Дитина виступає «суб'єктом» навчання, виконує завдання, вступає в діалог з учителем.

За інтерактивною моделлю навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів на заняттях гуртка з природознавства. Це взаємна співпраця, де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами.

На нашу думку, модель природничого гуртка у спеціальній школі повинна бути інтерактивною, де виключається домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою, що сприяє розвитку мотивації у дітей та створює умови для пізнання природи учнями з порушеннями інтелекту.

У тематику гуртка можна також внести проблеми, що не входять до шкільної програми і розраховані на розширення ерудиції гуртківців, найскладніші питання шкільної програми, питання програми, що не розглядалися на уроках або ж не були достатньо розкриті.

Нами було визначено такі основні структурні компоненти природничого гуртка:

- 1) формування природничих (природничо-краєзнавчих) знань у школярів із порушеннями інтелекту, як мета діяльності гуртка у спеціальній школі;
- 2) змістове наповнення природничого (природничо-краєзнавчого) гуртка;
- 3) характер взаємодії педагога та дітей під час гурткової роботи;
- 4) організаційні форми гурткової роботи з школярами із порушеннями інтелекту;
- 5) результат природознавчої (природничо-краєзнавчої) діяльності.

Висновки. Таким чином, процес розвитку інтересу та мотивації до вивчення природознавства в учнів з порушеннями інтелектуального

розвитку відбувається поступово і протягом тривалого періоду. Співпраця педагога з дітьми повинна носити суб'єкт-суб'єктний характер, спрямований на партнерські стосунки, збільшення долі самостійності у здобуванні знань, формуванні вмінь і навичок з природознавства.

Діяльність природничого гуртка спрямована на формування функціонального, ефективного зв'язку між програмним вивченням навчального предмету «Природознавство» та світоглядним дослідженням природи рідного краю та України, пробуджує небайдужість та інтерес до природи рідної землі, розвиває мотивацію до вивчення флори й фауни.

Пономаренко Олена Вікторівна

вчитель-дефектолог

КЗ «Богодухівська спеціальна школа»

Харківської обласної ради

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КАЗКОТЕРАПІЇ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Казка – специфічний жанр усної народної творчості, адже є першоджерелом пізнавальної сили, а також цілющим струменем виховного потенціалу, що впливає на загальний розвиток дитячої особистості, зокрема дитини з особливими освітніми потребами.

Використання казкотерапії у методичній роботі педагога спеціального закладу загальної середньої освіти є доцільним та повністю виправданим. Адже залучення казки у корекційно-розвивальний процес несе в собі не лише вагоме навчальне і дидактичне значення, а й необхідний корекційний, лікувальний та реабілітаційний вплив.

Мета – розкрити методичні основи казкотерапії у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Методичні основи казкотерапії у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку представлені у дослідженнях багатьох науковців, зокрема вирізняються наукові розвідки В. Грошенкової, В. Петрової, В. Синьова, І. Єременка, І. Семенченка, Л. Виготського, Л. Ельконінової, М. Гнезділова, О. Лурії, О. Набойкіної, Т. Шульги та ін.

Цілком виправдано В. Синьов, І. Єременко зазначали, що казка в своїй основі має глибокий корекційний потенціал, адже позитивно впливає на пізнавальний розвиток учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, відкриваючи перед дітьми з особливими освітніми потребами широкий простір для навчання та успішної соціалізації [5, с. 3].

Щодо методичних основ казкотерапії у роботі з учнями з особливими освітніми потребами молодших класів слід відмітити дослідження

М. Гнезділова. Науковець відмічає, що казки є своєрідним жанром, адже це твори повчального змісту, у яких приховане розкривається не лише через текст, а трансформується на основі лінії сюжету, використаних образів-персонажів тощо [1, с. 98].

Автор демонструє основи казкотерапії через методику роботи над казкою, використовуючи конкретний приклад цього жанру – казку «Курочка, мишка і тетерев». Сенс цієї казки, виводить М. Гнезділов, розкривається в тексті поступово. Кожна наступна відповідь на заклик курочки до роботи все ясніше і ясніше розкриває відмову мишки і тетерева приєднатися до спільної праці. Однак учні з порушеннями інтелектуального розвитку, як зазначає дослідник, зосереджуючи увагу на зовнішній стороні фабули твору, не завжди можуть правильно зробити висновки, узагальнивши факти і порівнявши образи головних персонажів казки, і дійти до головного: мишка і тетерев не хотіли працювати, а хотіли їсти пиріг, виготовлений курочкою без їх допомоги.

Розбір змісту запропонованої казки, М. Гнезділов пропонує організувати в напрямку допомоги учням зробити відповідні узагальнення щодо поданих у творі фактів. Із цією метою дослідник спочатку пропонує поставити наступні запитання за змістом прочитаного: Із ким жила курочка разом? Що одного разу вона знайшла? Які роботи треба було виконати, щоб спекти пиріг? Хто виконував всі ці роботи? Хто сів їсти пиріг? На основі цих запитань за змістом казки, слід запропонувати учням відповісти на узагальнююче запитання: Скажіть, коли мишка і тетерев відповідали «Не я» і коли відповіли «Я»?

Запропонований розбір казки, доводить дослідник, дозволить поступово підвести учнів до висновку про те, що і серед людей зустрічаються подібні дармоїди, хто хоче жити за рахунок праці інших, однак слід таких людей перевиховувати [1, с. 99–100].

О. Набойкіна пропонує наступні методичні основи казкотерапії у роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку. Спершу науковець акцентує на тому, що учня необхідно правильно зорієнтувати, встановити емоційний контакт, залучивши до цього вплив на емоційний тонус дитячої особистості.

На початковому етапі роботи з казкою, зауважує О. Набойкіна, слід звернутися до психології особистості дитини з порушеннями інтелекту. Це допоможе зрозуміти, що казка, як жанр усної народної творчості, сприймається учнем з порушеннями інтелектуального розвитку не просто як фантазія, а є особливою реальністю, що допомагає зробити світ людських взаємин, почуттів, моральних принципів та стосунків більш прозорим та доступним для розуміння та засвоєння.

Будь-яка казка – це своєрідна розповідь про стосунки, до того ж ці стосунки мають чітку моральну ієрархію. Це досить важливо у розумінні та розпізнанні відомих понять, як «добро» і «зло», а також систематизації складних почуттів дитини з порушеннями інтелектуального розвитку. Форма відображення у запропонованому жанрі використовується казкова, що є доступною особливій дитині, а значить і відкриває їй можливість до гармонійного розвитку та розуміння себе у соціумі [4].

О. Набойкіна розмірковує над тим, що вагому роль у розкритті прихованого змісту казки належить педагогу, без якого дитина з порушеннями у розвитку не зможе правильно зрозуміти зміст запропонованого твору. Учитель має не лише методично правильно підібрати казковий «матеріал», а й запропонувати до уваги учнів з порушеннями інтелектуального розвитку певні методи і форми роботи над казкою, що матимуть доцільний корекційний вплив.

Особливу увагу, зауважує науковець, слід відвести підбору казки, що має бути легкою та доступною для сприйняття, нести простий зміст, без філософського начала, емоційно забарвленою, з відомими персонажами, краще з тваринного світу, з гарним кінцем. Краще для цього підійдуть або ж казки про тварин, або ж фантастичні, але не великі за обсягом [4].

Основним методом роботи у казкотерапії з учнями з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, на думку О. Набойкіної, є все ж таки бесіда. Однак, бесіда має бути заздалегідь складена педагогом, продумані всі можливі запитання та відповіді учнів. Слід пам'ятати, що запитань має бути не багато, але всі запитання мають зорієнтувати учня з особливими освітніми потребами на роздуми, самостійну роботу, підключення особистого досвіду та життєвих принципів.

Однією з форм роботи у казкотерапії є характеристика персонажів казки, що має співпадати з реальними характерами людей. Таким чином учням буде легше перейти на реальний світ, соціалізуватися у майбутньому, розпізнавати характери і вчинки оточуючих [4].

На тому, що казка – це найулюбленіший жанр усної народної творчості підростаючого покоління, акцентує свою увагу В. Грошенкова. Дослідник зазначає, що за своєю формою казка є уніфікованим жанром, що вміщує і цікавий сюжет, і чіткість та послідовність у характерах головних персонажів, і лексичні повтори, що ще раз доводять доступність казки для правильного розуміння та сприйняття дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

На тому, що казка має ще вагоме й логопедичне значення, як визначає В. Грошенкова, відомо здавна. Адже за своїми жанровими особливостями, а саме: побудовою композиції, одноманітністю логічних зв'язків, глибоким

моральним змістом казка є методичним матеріалом для формування та розвитку усного зв'язного мовлення учнів з порушеннями інтелекту [2].

Дослідник зазначає, що казкотерапію у роботі з учнями з особливими освітніми потребами слід організувати в моделі – наочно-практична діяльність. Головним методом роботи у цій моделі стане бесіда з елементами використання наочності. Крім цього доцільно використовувати метод розповіді з показом мультфільму чи фільму до відповідної казки.

Після використання запропонованої методики автор переконливо доводить, що кращим способом здійснення казкотерапії у роботі з учнями з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку є система «запитання – відповідь», коли активно підключається особистий досвід учнів [2].

Висновки. Узагальнюючи методичні основи казкотерапії у роботі над казкою учнями з порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку, відмічаємо, що ця робота є необхідною, адже позитивно впливає на пізнавальний розвиток особистості дитини зазначеної категорії, несе як корекційний, так і реабілітаційний вплив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнездилов М. Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М., 1965. С. 98–100.
2. Грошенкова В. А. Обучение чтению в специальной (коррекционной) школе. М., 2009. 300 с.
3. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К., 1985. 328 с.
4. Набойкина Е. Л. Сказки и игры с «особым» ребенком. СПб. : Речь, 2006. 141 с.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Ч. 2. К., 2009. 224 с.
6. Эльконинова Е. Л. Роль сказки в психическом развитии дошкольников. *Мир психологии*. 1998. № 3. С. 6–9.

Тажекенова Эльмира Везировна

учитель начальных классов
КГУ «Специальный комплекс детский сад –
школа-интернат для детей с особыми
образовательными потребностями»
Управления образования акимата
Костанайской области, Республика Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Актуальность. Попытки обучения глухих детей предпринимались ещё в античности. Обычно глухим детям того времени давали элементарные навыки самообслуживания и домашнего труда. Если глухие дети воспитывались в семьях знатных людей, то их могли обучать различным ремёслам и доступным видам искусств. Но систематического обучения этих детей долгое время не существовало.

Со сменой эпох менялось отношение к глухим людям, также менялись взгляды на методы их обучения. Значительные изменения во взглядах на обучение глухих произошли в эпоху Возрождения. Прорыв в обучении таких детей совершил испанский монах-бенедиктинец П. Понсе Де Леон (1508-1584). Он обучил 12 детей устной речи. В процессе обучения он использовал жестовую речь, письмо и дактилологию.

Постепенно сформировались два основных направления в обучении глухих людей. Представители одного из них считали, что в процессе обучения необходимо использовать словесные методы, а представители другого – жестовый язык. В разные исторические эпохи и в разных странах доминирующую роль играла либо одна, либо другая система.

На сегодняшний день в современной сурдопедагогике так и нет единого мнения по вопросу выбора методов обучения глухих детей. В России, по данным Всероссийского общества глухих, насчитывается около 300 тысяч глухих людей и около 13 миллионов людей имеют проблемы со слухом. И глухие дети также имеют право на образование. Поэтому вопрос выбора методов обучения таких людей остаётся и по сей день актуальным. Единого мнения по этому вопросу нет и в разных странах он решается по-разному.

Цель статьи – познакомиться с основными современными технологиями обучения глухих детей.

Изложение основного материала. Создание эффективных условий обучения и воспитания детей с нарушениями слуха предполагает продуманную во всех деталях совместную педагогическую деятельность по проектированию, организации и проведению учебно-воспитательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителей. В школе-интернатах применяются на практике новые педагогические технологии, реализуется опытно – экспериментальная работа по обучению детей с нарушением слуха, оказывается психологическая поддержка и социальная помощь всем учащимся по мере необходимости, осуществляется их медицинское сопровождение.

Педагогическая технология – это такое построение деятельности учителя, в котором входящие в него действия представлены в определенной последовательности и предполагают получение определенного результата.

Различают четыре основные группы технологий:

- объяснительно-иллюстративные;
- личностно-ориентированные (разноуровневого обучения, коллективного взаимообучения, модульного обучения);
- развивающие;
- коррекционные.

Традиционная технология – технология, построенная на объяснительно-иллюстративном способе обучения. При использовании данной технологии учитель основное внимание отводит трансляции готового учебного содержания. При этом преподнесение учащимся информации, определенной рамками программы, практически всегда происходит в форме монолога учителя. В связи с этим в учебном процессе возникает много проблем. Главными из них являются низкий уровень навыков общения, невозможность получить развернутый ответ ученика. Корень этих проблем лежит не в настрое этих детей, а в процедуре, которую задает эта технология. То есть учитель должен рассказать предусмотренный программой материал, заставить ученика его выучить и оценить степень усердия. В такой системе есть несоответствие установок учителя и ученика. Установки учителя ориентированных на социальный заказ, на безусловное прохождение программ. Желание ученика связаны с удовлетворением его познавательных потребностей, интересов, с развитием способностей, утверждения себя в среде сверстников как яркой индивидуальности. Рассогласованность позиций, обучающихся и обучающихся преодолевается в основном с помощью дисциплинарных мер. Ученик играет пассивную роль, которая сводится к соблюдению тишины и строгому выполнению предписаний учителя. Ученики ничего самостоятельно не делают, не думают, а просто сидят, слушают и выполняют элементарные задания учителя. Самым сильным негативным фактором, заложенным в объяснительно-иллюстративных технологиях обучения является выполнение учебных действий в принудительном режиме.

Применение компьютерных технологий на занятиях по развитию речевого слуха и формированию произносительной стороны речи в школе-интернате для глухих детей дает пошаговое развитие с учетом уровня слуха и речи каждого. На данном этапе компьютер не может и не должен быть только развлечением, игрушкой. Он должен быть еще и инструментом решения самых трудных для ученика учебных и житейских задач.

При это можно говорить о педагогическом результате, связанном с формированием навыка собственной деятельности (речевой и умственной) Именно применение цвета, графики, звука современных средств видеотехники позволяют формировать и моделировать смысловые компоненты речи глухих школьников: восприятия, памяти, внимания, воображения, мышления.

К личностно-ориентированным технологиям обучения относятся такие педагогические новации, которые позволяют приспособить учебный

процесс к индивидуальным способностям школьника, различному уровню сложности содержания общения, специфическим особенностям каждой школы.

Технология разноуровневого обучения принимает во внимание личные способности и возможности, которые обеспечивают гарантированное усвоение базисного ядра школьной программы.

При работе с глухими учащимися применение технологии разноуровневого обучения просто необходимо. Как правило учащиеся имеют разный уровень состояния слуховой функции, речевого развития, произносительных навыков, восприятия и воспроизведения устной речи. Поэтому выполнение единых программных требований, ориентированные на определенные сроки обучения неэффективно. Нестойкие умения быстро утрачиваются и это приводит к развитию у учеников неуверенности в возможности овладения речью, а у учителя к неудовлетворенности результатами своей работы. Используя в работе с глухими учащимися дифференцированный подход в обучении, который учитывает индивидуальные особенности речевого и психофизического развития даёт возможность добиться определенных результатов. Для осуществления дифференцированного подхода используются разноуровневые программы, которые определяют стратегию обучения каждого ученика, исходя из фактического состояния его речевого развития.

В школе-интернате используется педагогическая технология социальной интеграции учащихся:

1) для многих наших воспитанников первичная социализация проходит в условиях интернатного учреждения. Именно в стенах школы-интерната закладываются многие важные качества, необходимые для последующей полноценной самостоятельной жизни.

2) социальная интеграция детей с недостатками слуха в среду слышащих. Это и городские спортивные соревнования, выступления воспитанников на творческих конкурсах, экскурсии и т.д. Здесь учащиеся с нарушением слуха могут проявить себя и реализовать свои, пусть и ограниченные, возможности. Применение учителем разнообразных методов и приёмов обучения позволяет заинтересовать школьников и сделать учебный процесс более доступным и социально значимым.

Личностно-ориентированное обучение, обучение в сотрудничестве, уровневая дифференциация, коллективные способы обучения в определённой степени позволяют решить проблемы учебной мотивации и развития навыков, а также создать творческую атмосферу в коллективе.

Очевидно, что учить ребят нужно только с опорой на интерес, обязательно создавая ситуацию успеха. Бессмысленно заставлять детей обучаться труду, если они не осознали его значимости, если им не интересно и у них нет потребности увидеть результаты своей деятельности. Начиная с начальной школы, учителя начальных классов уже используют личностный подход к обучению на уроках труда, позже в кружках дополнительного образования: рисования и бисероплетения, учитывая индивидуальные склонности и желания учащихся.

Технология модульного обучения предусматривает самостоятельную работу ученика, но с определенной дозой помощи. Модули позволяют перевести обучение на индивидуальную работу с отдельными учащимися, изменять формы общения учителя и ученика. Так при формировании произносительной стороны речи у детей с потерей слуха учителями-дефектологами используются элементы данной технологии. Например, существует модуль “Дыхание”, “Звуки”, “Ритм”, «Слитность», «Слова», «Тексты» и т.д. Каждый модуль предусматривает алгоритм работы по этим разделам произношения. Он состоит из последовательно усложняющихся задач, обеспечивая при этом входной и промежуточный контроль, позволяющий ученику вместе с учителем осуществлять управление обучением. Так педагогами-дефектологами и учителями русского языка выстроена система глобального восприятия литературных текстов художественного, публицистического и научного характеров, где очень важно сформировать у глухих учащихся навыки самостоятельной работы над текстом. Основной трудностью является глобальное восприятие текста. Для глухих сложно соотнести читаемое с прочитанным учителем. Это для них огромная работа, требующая большого напряжения, сосредоточенности, привлечения внимания, памяти, а главное – осмысленного восприятия предлагаемого материала. Большое затруднение учащиеся испытывают при пересказе текста. И немногие из глухих детей овладевают пересказом текста, некоторые из них ограничиваются ответами на вопросы по содержанию текста в форме диалога. Составление ответов на вопросы и выполнение заданий к тексту обычно не вызывают особых трудностей у учеников. Но это еще не сформированная самостоятельная письменная речь. Интегрированное применение специальной методики работы над текстом учителями русского языка и учителями-дефектологами дает мощный толчок к развитию самостоятельной письменной речи – одному из важнейших средств коммуникации глухих школьников.

Выводы. Применение развивающих технологий в обучении как средство умственного развития личности не отбрасывает преподнесение информации ученикам, просто меняется роль информации. Она необходима не столько для запоминания и усвоения, сколько для того, чтобы ученики использовали ее в качестве создания собственного творческого продукта. Известно, что личность развивается только в процессе собственной деятельности. Научить человека плавать можно только в воде, а научить человека действовать и совершать умственные действия можно только в процессе деятельности. Необходимым условием целенаправленной работы по развитию интеллектуальных способностей личности является организация собственной учебно-познавательной деятельности школьников.

Таким образом, идея специального комплексного подхода к личности глухого в организованном учебно-воспитательном процессе, в создании возможности всестороннего развития учащихся, предполагает овладение знаниями основ наук, формирование речи, выработку умения применять знания на практике, готовность и способность к систематизированному труду, развитие социально ценных и нравственных качеств личности.

РОЗДІЛ 5
СУЧАСНІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ
ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ
З ОСОБАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Алексєєнко Віталій Віталійович

вихователь, спеціаліст Комунального закладу
«Новопразька спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МЕТОДІВ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ
ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Побудова свідомого громадянського, демократичного, гуманного та правового суспільства, орієнтованого на високі національні й загальнолюдські цінності, набуває актуальності в стратегії сучасної української освіти, яку регламентує концепція «Нова українська школа». З огляду на це стає актуальним формування системи патріотичного виховання. Мета патріотичного виховання у формуванні в учнів свідомих громадянських якостей, глибокого розуміння належності до українського народу, внутрішньої потреби реалізовувати власний потенціал, виявляти патріотизм та ін. [2].

У цьому контексті освітній заклад виконує роль основи, на якій будується вся система патріотичного виховання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Це, насамперед, формування любові до рідного краю, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням з інтелектуальними порушеннями у період навчання і виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості в цілому, її світогляду, сприяє інтеграції у соціум.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що процес патріотичного виховання підростаючого покоління широко і різнобічно обґрунтований в теорії і практиці. Зокрема, у вітчизняній педагогіці вперше до теми патріотичного виховання звернувся В. Сухомлинський. Відповідно до цього педагогічні ідеї педагога стали орієнтиром для створення ефективних технологій виховання почуттів громадянськості і на сучасному етапі розвитку освітнього простору. У педагогічній спадщині А. Макаренка, Г. Ващенко, К. Ушинського, С. Русової визначено основний зміст патріотичного виховання, його національну специфіку. У дослідженнях Н. Бібік, І. Зязюна, В. Кременя розроблено дослідження В. Іової, Т. Люріної, які стверджують, що сьогодні виховний процес має переходити на становлення

в особистості механізму саморегуляції на основі віри і почуття обов'язку. Зазначена діяльність потребує від педагогів нового підходу до технології реалізації концепції педагогічні основи патріотичного виховання підростаючого покоління. У роботах Л. Бойко, І. Бондаренко, М. Боришевського, Л. Крицької та Н. Чернухи та інших висвітлено напрями розвитку громадянських цінностей індивідів.

Зміст патріотичного виховання, зокрема формування громадянської активності учнів у закладах освіти, за Л. Мельничук, включає в себе взаємопов'язану діяльність педагогів та учнів. Це діяльність, яка спрямована на засвоєння системи знань щодо формування і розвитку громадянських почуттів і відповідних рис поведінки. До цих рис включаємо: любов до рідної землі, відданість їй, активну діяльність на благо держави, примноження традицій свого народу, бережливе ставлення до історичних пам'яток, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї країни, готовність захищати Україну, мужність та ін.

Аналіз педагогічного досвіду Б. Бричка, Н. Волкової, М. Євтуха, Н. Мойсеюк, М. Скрипника, М. Ярмаченка дає підстави стверджувати, що єдиної класифікації методів виховання не існує через різноманітні підходи до їхнього розгляду, тлумачення та характеристики. Методи *усвідомлення* громадянських цінностей суспільства є найдієвішими. Загальною особливістю цих методів є вербальність, оскільки їх джерелом є слово.

Виклад основного матеріалу. За допомогою змістовного й емоційно забарвленого роз'яснення педагога учні усвідомлюють сутність громадянських цінностей, осмислюють їх, виявляють емоційно-ціннісні ставлення. Як результат, виникають патріотичні переконання, формується громадянська позиція особистості. До цієї групи методів належать: бесіда, розповідь, диспут, переконання, навіювання, приклад та ін. Цілеспрямований комунікативний вплив педагога на формування патріотичної позиції учнів із порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється шляхом використання зазначених методів, переважно їх називають соціально-психологічними [3, с. 84].

У формуванні позитивного досвіду громадянської поведінки особистості, її переконань, ставлень до навколишньої дійсності вирішальну роль відіграє *діяльність*. У зв'язку з цим важливим у патріотичному вихованні школярів є використання методів організації діяльності і формування досвіду громадянської поведінки. У психолого-педагогічних дослідженнях (Н. Волкова, Т. Григорчук, В. Іова, Л. Красномоєць Н. Мойсеюк) виокремлені методи, як тренування, привчання, прогнозування, ситуації вільного вибору, які базуються на практичній діяльності учнів.

Заслуговує на увагу група методів *стимулювання діяльності та поведінки* (Н. Волкова, Н. Мойсеюк). Зазначені методи мають за мету регулювання, коригування і стимулювання діяльності та поведінки школярів. Найефективнішими серед них є гра, змагання, заохочення і покарання.

Актуальним є також формування вільного громадянина, свідомого патріота, творчого, активного, здатного вирішувати завдання, які забезпечать розвиток національної думки. За умов особистісно орієнтованого підходу до виховання, особистість учня визначається відповідним рівнем вихованості, навчальної компетентності, комунікативними та духовними вміннями та цінностями, активною соціальною позицією. На думку науковців, зазначений підхід в організації виховної діяльності потребує від учителя введення інноваційних технологій, однією з яких є моделювання *інтерактивних форм та методів громадянського виховання* [1, с. 11–12].

Інтерактивні методи, як правило, припускають моделювання реальних життєвих ситуацій, пропонують спільне вирішення проблем, рольові ігри. Означені методи якнайбільше сприяють формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створюють атмосферу взаємодії. До них належать імітаційні; пізнавальні; мотиваційні; регулятивні та ін. [4, с. 56].

Однак, класифікація названих методів є досить умовною, оскільки жоден з них не є універсальним. Адже оптимальність виховного процесу досягається через комплексне і системне застосування всіх означених методів, які можуть частково переплітатися і взаємодоповнюватися. Відповідно до цього, провідне місце у виховному процесі посідає використання таких форм виховання патріотичності підростаючого покоління, що передбачають добровільний вибір особистістю поведінки. Сформована у результаті взаємодії поведінка має відповідати наступним важливим категоріям, як: обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість, активність.

Серед форм роботи з патріотичного виховання школярів у навчальній діяльності закладів освіти слід виділити такі: відкриті та інтегровані уроки, написання творів на громадянську тематику, різні форми роботи з книгою, ігри, розгадування кросвордів, пісенні конкурси, розваги та ін.

За поглядами Л. Мельничук, крім традиційних занять, значним виховним потенціалом у патріотичному вихованні школярів володіють і *нестандартні уроки*. Їх специфіка полягає в такому структуруванні змісту і форми, яке викликає інтерес в учнів, сприяє їхньому оптимальному

розвитку і вихованню. Порівняно із звичайним заняттям, нестандартний урок максимально стимулює творчу активність та ініціативу школярів, їхню пізнавальну самостійність та ін. У цьому контексті запропоновано наступну класифікацію нестандартних уроків: уроки-змагання (вікторини, конкурси, уроки-аукціони, уроки типу КВК); уроки громадянського огляду знань (уроки-заліки, консультації, уроки взаємного навчання); уроки комунікативної спрямованості (уроки-диспути, конференції); театралізовані уроки (виконання ролей за сценарієм, імітація певної діяльності); уроки-подорожі та ін. [3, с. 86].

Заклади освіти презентують широкі можливості щодо патріотичного виховання підростаючого покоління. Цю проблему покликана вирішувати як система навчальних предметів, так і *позакласна робота*. Як засвідчують результати багатьох досліджень, у позакласній роботі ефективними формами організації патріотичного виховання учнів є різні види. Зокрема виховні години; історичне віконце; традиційні та родинні свята; словникова скринька; фольклорний віночок; бабусина казка; козацькі забави; вікторини; конкурси національних страв, пісні, танцю, одягу; конкурси малюнків, виробів із природного матеріалу; навчально-пізнавальні екскурсії та ін.

Висновки. Таким чином, кожна із зазначених форм патріотичного виховання має свої особливості як за змістом, так і за технологією. Водночас їх об'єднує спільна мета – виховання громадянських, патріотичних та гуманістичних рис характеру. Особливого навантаження має формування колективізму, практичних організаторських навичок та умінь, активної життєвої позиції. Патріотичне виховання школярів – це інтегративний педагогічний процес, спрямований на засвоєння учнями системи громадянських знань, формування комплексу громадянських якостей, глибокого розуміння належності до українського народу, до своєї рідної землі, створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожної дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іова В. Ю., Люріна Т. І. Формування громадянської культури особистості: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. 172 с.
2. Концепція Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Мельничук Л. Зміст, форми та методи формування громадянської позиції молодших школярів. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2013. Вип. 1. С. 82–89.
4. Момотюк Л. Б. Уроки громадянськості як одна з форм громадянського виховання молодших школярів. *Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій школі* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль, 2006. С. 56–59.

Багно Інна Петрівна

вчитель української мови та літератури,
спеціаліст вищої категорії Комунального закладу
«Новопраська спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. Оскільки на підготовчому етапі навчання для дітей з особливими освітніми потребами найприроднішою і доступнішою є ігрова діяльність, відповідно гра повинна залишатися провідним видом навчально-пізнавальної діяльності. Гра з використанням наочно-дидактично матеріалу буде привчати дитину до тих фізичних та психічних зусиль, які необхідні для навчальної діяльності. Дидактична цінність ігрового методу навчання ґрунтується на тому, що освітня, корекційно-розвиваюча і виховна цілі навчання реалізуються не обумовлено, а в органічній єдності, у взаємозв'язку. Це дає основу визначити гру, зокрема дидактичну гру, як один із дієвих засобів навчання.

Відомі дослідники вітчизняної та сучасної наукової думки, зокрема Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Єременко, О. Леонтьєв, А. Люблинська, С. Рубінштейн, підкреслювали, що гра є ведучою діяльністю в дитячому віці та невід'ємною частиною уроку. Завдяки грі у психіці дитини відбуваються значні зміни, формуються якості, які сприяють переходу до нового етапу розвитку. Крім того О. Граборов, К. Грачова, О. Декролі, Марія Монтесорі, Едуард Сеген широко використовували дидактичні ігри і підкреслювали їх велику роль у вихованні та навчанні дітей з особливими освітніми потребами. Дослідники окреслювали гру не як вид дозвілля, чи забаву, а бачили в ній вид діяльності для дітей з особливими освітніми потребами, який потребує навантаження всіх інтелектуальних та фізичних сил.

Д. Ельконін, І. Єременко, О. Леонтьєв запроваджували в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами завдання, спрямовані на розвиток пізнавальної активності, потреби в інтелектуальній діяльності. Вони наголошували, що до таких завдань відносяться ті, які вимагають використання почуттєвої сфери, опори на практичну діяльність і досвід учнів. До їхнього числа можна, безумовно, віднести гру, зокрема дидактичну [3, с. 57]. Науковцями доведено, що дидактичні ігри у навчально-виховній діяльності виконують різні функції: активізують інтерес та увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння і навички, тренують сенсорні вміння тощо. Правильно

побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини [3, с. 62].

Зазначені вище науковці доводили, що дидактична гра має велике освітнє значення, вона тісно пов'язана з навчанням, зі спостереженнями у повсякденному житті. За допомогою дидактичної гри проходить важливий складний етап засвоєння знань, які мобілізують інтелектуальну діяльність дитини, її увагу, пам'ять та ін. Виконуючи ролі, зображуючи ту чи іншу подію, діти встановлюють зв'язок між різними явищами. Вони навчаються самостійно вирішувати ігрові завдання, знаходити кращий спосіб їх виконання, користуватися своїми знаннями, виражаючи свої дії словом.

Виклад основного матеріалу. Нерідко дидактична гра слугує засобом для ознайомлення молодших школярів із новими знаннями з метою розширення їх кругозору, розвитку інтересу до праці, до суспільного життя, до виховання громадянських інтересів. У дітей з'являються перші мрії про майбутню професію, прагнення наслідувати улюблених героїв. Усе це робить дидактичну гру важливим засобом корекційного впливу на розвиток пізнавальних процесів дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 24]. Дидактичні ігри відрізняються від інших за навчальним змістом, пізнавальною діяльністю учнів, ігровими діями і правилами, організацією та взаємовідношенням дітей, місцем вчителя. Перераховані ознаки властиві всім іграм, але в одних домінують одні, в інших – інші. У педагогічній літературі дидактичні ігри розділені на три групи: ігри з предметами, настільно-друковані, словесні ігри.

Проведення дидактичних ігор включає: ознайомлення дітей із змістом гри, з наочно-дидактичним матеріалом, який буде використаний у грі; пояснення ходу і правил гри. При цьому вчитель звертає увагу на поведінку дітей у відповідності з правилами гри, на чітке виконання правил; показ ігрових дій, в процесі яких вчитель навчає учнів правильно виконувати дії, переконуючи, що в іншому випадку гра не приведе до потрібного результату (хтось із дітей підглядає, коли потрібно заплющувати очі); визначення ролі вчителя у грі, його участь в якості гравця, болільника чи судді. Участь у грі вчителя визначається віком дітей, рівнем їх підготовки, складністю дидактичних задач, ігрових правил. Приймаючи участь у грі, вчитель направляє дії учасників гри (нагадуванням, питанням, порадою); підведення підсумків гри – це відповідальний момент в керівництві нею, так як результати, яких діти добувають у грі. При підведенні підсумків вчитель підкреслює, що шлях до перемоги можливий тільки через подолання труднощів, уваги, дисциплінованості [4, с. 36].

Аналіз проведеної гри, направлений на виявлення прийомів її підготовки та проведення; які прийоми більш ефективні в досягненні поставленої мети, що не спрацювало і чому? Крім цього аналіз дозволяє виявити індивідуальні особливості в поведінці учнів, як правильно організувати індивідуальну з ним роботу.

Гра є методом навчання і приймає форму методичної, якщо в ній чітко визначені дидактичні завдання, ігрові правила та дії. В такій грі вчитель знайомить учнів з правилами, ігровими діями, вчить як їх потрібно виконувати. Діти оперують знаннями, які в ході гри засвоюють, систематизують, узагальнюють.

Дидактичні ігри дають можливість використовувати систематичні вправи, які необхідні для розвитку мислення, почуттів, мовлення, довільної уваги, пам'яті, різних рухів. Кожна гра з правилами має певне дидактичне завдання, яке спрямоване на вирішення основних навчальних та виховних цілей. Цікава ігрова діяльність підвищує інтелектуальну активність дитини, але це не свідчить, що уроки повинні проводитися тільки у формі гри. Навчання потребує використання різних форм роботи, методів і засобів діяльності, і гра – один із цих засобів, і вона дає гарні результати тільки у взаємозв'язку з іншими словесними та наочними засобами навчання.

Граючись, діти навчаються застосовувати свої знання та вміння на практиці, користуватись ними в різних умовах. В іграх відкривається великий простір для придумування та експериментування. Дидактичні ігри потребують мобілізації знань, самостійний вибір вирішення поставлених завдань. Науковцями доведено, що ігрова діяльність має вагоме корекційно-розвивальне значення для всіх дітей, без винятку, і особливо для дітей з особливими освітніми потребами. Так, розроблені Декролі, Ж. Ітаром, М. Монтесорі, Е. Сегеном системи ігор, були спрямовані на розвиток зовнішніх почуттів, розвитку уваги, спостережливості, пам'яті дітей і стали підготовчою сходинкою до розвитку їх інтелектуальної діяльності.

У свою чергу О. Граборов наголошував на особливому значенні дидактичних ігор у вихованні та навчанні дітей з особливими освітніми потребами [2]. Науковець вбачав у грі джерело фізичного та психологічного розвитку дитини, потужний фактор, який сприяє розвитку зовнішніх аналізаторів: зору, слуху, м'язово-дотикового відчуття. У грі всі зовнішні аналізатори вправляються, а це значить, що гра діє на них розвиваюче. У грі отримують розвиток такі психофізіологічні процеси, як пам'ять, мислення, уява та ін. Розвиток ігрової діяльності у дітей з особливими освітніми потребами залежить від багатьох факторів: ступеня порушення інтелекту; характеру ігрової діяльності; виховання дітей у сім'ї та ін. [2].

У дослідженнях А. Катаєвої, Л. Божович, Т. Жук, Л. Занкова, Н. Морозової, І. Соловйова, Е. Стребелевої та ін. науковців відмічається розвиток пізнавального інтересу у дітей з особливими освітніми потребами із затримкою, його нестійкість, дифузність проявів та ін. Разом з тим доведено, що поява інтересу до навчання сприяє корекції уваги, мислення та інших психічних процесів. Відомо, що діти з особливими освітніми потребами без особливої зацікавленості ставляться до навчальних дисциплін, які потребують активної інтелектуальної діяльності. Вони або неухважні і не можуть зосередитися на предметі або дуже пасивні [5, с. 29].

Висновки. Таким чином, у спеціальній освіті ігрова діяльність дітей з особливими освітніми потребами визначається як ефективний засіб підвищення якісного засвоєння знань і умінь. Особливо підкреслюється значення дидактичної гри як засобу корекційного впливу на розвиток пізнавальних процесів у дітей з особливими освітніми потребами. У грі всі складові особистості учня формуються в єдності та взаємодії. Єдність та взаємодія проявляються по-різному і в різних видах ігор. Дидактична гра займає провідне місце в системі фізичного, морального, трудового, естетичного виховання дітей з особливими освітніми потребами. Дитині потрібна активна пізнавальна діяльність, яка сприяє підвищенню інтелектуальної діяльності, задовольняє її інтереси, соціальні потреби та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гільбух Ю. З. Розвивайте розум дітей / Ю. З. Гільбух, В. А. Георгіївська // Альбом. – Ч. 1. – К. : Освіта, 1993. – 78с.
2. Граборов А. Н. Игра и её значение в развитии ребёнка. Вестник психологии. Вып. 4. 1916. URL: <http://stud24.ru/pedagogy/didakticheskie-igry-na-urokakh-matematiki/30893-96748-page5.html>
3. Єременко І. Г., Мерсіянова Г. М. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і уміннями. Київ. : «Рад. Школа», 1971. 168 с.
4. Капустин А. И. Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся вспомогательных школ. М. : Прометей, 1990. 56 с.
5. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М. : Просвещение, 1991. 387 с.

Боряк Олександр Валерійович

аспірант першого року навчання
за спеціальністю 016 Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

СТЕМ-ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Актуальність. Сьогодні в Україні спостерігається стійка тенденція до збільшення дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Стратегія

розвитку освіти в державі впродовж останніх років обумовлює включення цієї категорії дітей в загальноосвітній навчальний простір. Це стосується майже всіх категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку (ППФР), включаючи дітей зі зниженим зором.

Слід зазначити, що більшість проведених сьогодні 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 в 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, в тому числі математики, учнями зі зниженим зором, які знаходяться в умовах інклюзивного навчання.

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. Ремажевська, С. Риков, І. Сасіна, Т. Свиридюк, Г. Серпутько, Є. Синьова, С. Федоренко, М. Федоренко та ін.

Останній часом у вітчизняній освіті спостерігаються стійкі тенденції до модернізації та удосконалення навчального процесу. Залучення сучасних школярів до освітньої діяльності вимагають від учителів пошуку нових підходів до подачі навчального матеріалу. Модернізація системи освіти зумовлює використання сучасних інформаційних технології в закладах загальної середньої освіти (ЗСО). Зацікавлення учнів в навчальній діяльності напряму корелює з підвищенням її результативності, якісним формуванням знань, вмінь, навичок.

Виклад основного матеріалу. Поширення набуває використання STEM технологій на всіх рівнях закладів освіти. STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) освіта – це модель, яка об'єднує природні науки і інженерні предмети в єдину систему [3].

У ході проведеного аналізу спеціальної літератури було з'ясовано, що аббревіатура STEM йде від термінів «наука» (Science), «технологія» (Technology), «інженерія» (Engineering) і «математика» (Mathematics). Іноді сюди додають букву А – Art – «мистецтво»: STEAM, а не STEM [1].

Проблема гуманітаризації технічної освіти – це важливий аспект у роботі ЗЗСО та ЗВО. Прямий переклад слова «steam» з англійської – це водяна пара, яка на початку ХІХ століття започаткувала в світі першу промислову (теплотехнічну) революцію: з'явилися парові машини, пароплави, паровози тощо.

Сьогодні 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 обраної категорії школярів визначається необхідністю корекційної роботи, спрямованої на задоволення особливих освітніх потреб цих учнів, обумовленої порушенням зору. Відповідно, кожна з предметних галузей повинна виконувати як освітню, так і корекційно-розвиваючу функції.

Зміст шкільної як загальної, так і спеціального освіти за останні десять років зазнало значних змін. Особливо пильної уваги до себе заслуговує рівень загальної середньої освіти, що обумовлено існуючими протиріччями:

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

- по-друге, виникає необхідність в 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 співвідносити заплановані результати програм вже реалізованих на рівні основної загальної середньої освіти з тими, що визначаються сьогодні у межах «Нової української школи» для початкової школи.

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

Нами було проаналізовано підручники з алгебри та геометрії для 10-11 класів ЗЗСО, які відповідають програмовим вимогам МОН України. Діючими є:

1. Мерзляк А. Г. Алгебра і початки аналізу : підруч. для 10 кл. З поглибленим вивченням математики. Х. : Гімназія, 2010. 415 с.;

2. Мерзляк А. Г. Алгебра і початки аналізу : проф. рівень : підруч. для 11 кл. Закладів загальної середньої освіти. Х. : Гімназія, 2019. 352 с.;

3. Мерзляк А. Г. Геометрія : проф. рівень : підруч. для 10 кл. Закладів загальної середньої освіти. Х. : Гімназія, 2018. 240 с.;

4. Мерзляк А. Г. Геометрія : проф. рівень : підруч. для 11 кл. Закладів загальної середньої освіти. Х. : 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, в свою чергу, володіє значним інструментарієм, необхідним для формування в учнів зі зниженим зором програмним вимогам математичних знань, а також сприяють розвитку у них компенсаторних механізмів. Зокрема, особливу увагу 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. Плаксіна та ін.) [2].

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

Значну увагу приділяється корекції практичної діяльності. Завдяки цьому в учнів формуються математичні знання, складаються позитивні особистісні якості, необхідні для побудови адекватної міжособистісного взаємодії.

У результаті, у школярів розвиваються зорове і дотикове сприйняття, просторове орієнтування, пізнавальні процеси. В їх 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 обраною 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 вчителів математики.

Реалізовані сьогодні на рівні загальної середньої освіти спеціальної 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, контрольовано-вимірювальних матеріалів, а також дидактичних засобів навчання.

Все це повинно базуватися на отриманих в ході складного експерименту уявленнях, про роль засвоєваних школярами зі зниженим зором математичних знань в процесі корекційно-розвиваючого навчання. Ці відомості повинні підкріплюватися як роботами вчителів математики, так і новими трактуваннями самої методики навчання математики обраної категорії школярів.

Висновки. За результатами аналізу спеціальної психолого-педагогічної, методичної літератури було з'ясовано, що в сучасній тифлопедагогіці спостерігається досить-таки суперечлива ситуація. Предметні області, що володіють складною, багатокomпонентною дидактичною системою, перевіреної в ході тривалого часу і довгої копіткої 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 на уроках математики, слід визнати певний практичний досвід учителів математики, асистентів-учителів, які є першопрохідцями у зазначеному напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жукова В. М. Впровадження STEM-технології в освітній процес. URL: https://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet_conf_17.05.18/s1/1_Zhukova.pdf
2. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «спеціальні методики : методика навчання математики». Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : «Смугаста типографія», 2018. 206 с.
3. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів: методичні рекомендації. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 80 с.

Бочарова Інга Василівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Корекційна діяльність в адаптивному фізичному вихованні спрямована на забезпечення повноцінного фізичного розвитку, підвищення рухової активності, відновлення та удосконалення психофізичних здібностей, профілактику вторинних відхилень у дітей із затримкою психічного розвитку, вирішення складних завдань соціальної адаптації особистості, допомогу в засвоєнні нею ціннісно-нормативної системи суспільства, виховання психологічних і моральних якостей, раціональну організацію дозвілля, спілкування та ін. Все це позитивно впливає на психологічний стан осіб з обмеженими можливостями та їх оточення, суттєво оптимізує життєві інтереси та ціннісні орієнтації.

Теоретичний аналіз проблеми затримки психічного розвитку показує, що внаслідок цього порушення найбільше страждає інтелектуальний компонент загального психічного розвитку дітей, і тому ефективність корекції недоліків у таких дітей повинна визначатися, насамперед, змінами в показниках їхнього інтелекту. У роботах дослідників С. Гвоздецької, А. Дмитрієва, С. Максимової, В. Шмаргун визначено шляхи оптимізації та особливості освітнього процесу дітей із затримкою психічного розвитку засобами фізичного виховання.

В процесі застосування засобів адаптивного фізичного виховання для розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку дошкільного віку необхідно підбирати вправи, які сприятимуть розвитку пропріоцептивної і тактильної чутливості. Вибір вправ повинен ґрунтуватися на принципі педагогічного оптимізму, який, в свою чергу, реалізується з урахуванням педагогічних принципів корекційно-розвивальної спрямованості, поступовості і доступності, обліку актуального рівня і потенційного рівня, тобто зони найближчого розвитку дитини.

Метою роботи є визначення особливостей використання засобів адаптивного фізичного виховання для розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи особливості психомоторного недорозвитку, фізичної і психічної ретардації, труднощів сприйняття

навчального матеріалу дітей із затримкою психічного розвитку дошкільного віку, при підборі засобів адаптивного фізичного виховання (АФВ) необхідно керуватися наступними дидактичними правилами:

- створювати максимальний запас простих рухів з їх поступовим ускладненням;

- максимально активізувати пізнавальну діяльність;

- орієнтуватися на збережені функції, сенситивні періоди розвитку і потенційні можливості дитини;

- при всьому різноманітті методів віддавати перевагу ігровому.

У невимушеній, емоційно насиченій атмосфері діти краще засвоюють навчальний матеріал.

Від інших видів виховання фізичне відрізняється тим, що в його основі лежить упорядковане навчання руховим діям, розвиток фізичних здібностей та здобуття пов'язаних з ними знань. Специфічною рисою АФВ є те, що об'єктом педагогічних впливів виступає людина з її індивідуальними властивостями, зумовленими патологічними порушеннями у розвитку (сенсорними, руховими, інтелектуальними, поєднаними формами). Вони завжди негативно позначаються на руховій функції, фізичному розвитку, фізичній підготовленості, здатності до навчання рухам і, безумовно, вимагають індивідуальної корекції педагогічних впливів.

Для підвищення фізкультурно-спортивної активності дітей із затримкою психічного розвитку дошкільного віку необхідне збільшення новизни та підвищення збагачуючої ролі занять, створення можливостей для занять за вибором, зменшення ролі традиційних(вих) заходів. У вирішенні цих завдань допоможе застосування засобів та методів адаптивного фізичного виховання на основі корекційних фізкультурно-оздоровчих вправ, рухливих ігор.

Серед засобів адаптивного фізичного виховання, які можуть бути застосовані для дітей із затримкою психічного розвитку дошкільного віку, особливе місце посідають рухливі ігри і цікаві вправи. Багато авторів рекомендують у роботі із дітьми із обмеженими можливостями використовувати ігри. Рухливі ігри допомагають дітям з вадами розвитку засвоїти життєво необхідні рухові навички та вміння, розвивають волюві якості, дають можливість спілкування. Це сприяє підвищенню загального життєвого тону профілактиці ускладнень, пов'язаних із тривалою гіподинамією, формуванню рухових компенсацій та допомагає їх адаптації до побутових та соціальних умов.

Різноманіття фізичних вправ, варіювання методів, методичних прийомів, умов організації занять спрямовані на максимальний всебічний розвиток дитини, її потенційних можливостей. Доцільний підбір фізичних вправ дозволяє вибірково вирішувати як загальні, так і специфічні завдання. Такі природні види вправ як ходьба, біг, стрибки, метання, вправи з м'ячем та ін. Володіють величезними можливостями для корекції та розвитку координаційних здібностей, рівноваги, орієнтування в просторі, фізичної підготовленості, профілактики вторинних порушень, корекції сенсорних і психічних порушень.

Для розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку дошкільного віку доцільним є використання наступних засобів адаптивного фізичного виховання:

1. Ходьба. Будучи природною локомодацією, ходьба є основним способом переміщення і складовою частиною багатьох вправ на всіх заняттях. В процесі навчання особлива увага приділяється формуванню правильної постави, постановки голови, плечей, руху рук, розгинання ніг у момент відштовхування.

2. Біг – різноманітні бігові вправи, які спрямовані на засвоєння темпу і ритму рухів, диференціювання зусиль та довжини кроків під час бігу, на розвиток швидкісних якостей.

3. Стрибки. Пропоновані підготовчі вправи не включають класичних стрибків у довжину і висоту, але готують стопу і м'язи ніг. У заняттях з дітьми вони виконують самостійну функцію, розвиваючи різноманітні координаційні здібності, коригування недоліків руху.

4. Лазіння та перелазіння. Програмою передбачено лазіння по гімнастичній стінці і лавці, перелазіння через перешкоду. Ці вправи мають прикладне значення, сприяють розвитку сили, спритності, координації рухів, зміцненню склепіння стопи, формування постави, вміння керувати своїм тілом. Лазіння і перелазіння коригують недоліки психічної діяльності – завищену самооцінку, страх висоти, неадекватність поведінки в складних ситуаціях.

5. Вправи з м'ячем. Універсальність вправ з м'ячем полягає в їх різноманітті впливу не тільки на дрібну моторику, але й на весь спектр координаційних здібностей, окомір, м'язове чуття, диференціювання зусиль і простору, без яких неможливо освоєння багатьох побутових, трудових, спортивних навичок.

6. Вправи для корекції постави. Більшість дітей через загальну функціональну слабкість, гіпотонічного стану м'язів і зв'язкового апарату,

низького рівня розвитку фізичних якостей і координаційних здібностей мають найрізноманітніші порушення постави, включаючи всі найбільш типові її форми.

7. Вправи для профілактики і корекції плоскостопості використовують в наступних вихідних положеннях: лежачи, сидячи, стоячи, в ходьбі, що дає можливість регулювати навантаження на м'язи гомілки і стопи.

8. Мудри – йога пальців. Рівень сформованості дрібної моторики в багатьох випадках визначає успішність засвоєння мистецьких, музично-виконавчих, конструктивних і трудових умінь, оволодіння рідною мовою, розвиток навичок письма. Дрібні м'язи рук подібні вищим відділам кори мозку, який забезпечує роботу мислення і функції мовлення. Слід зазначити, що у дітей із затримкою психічного розвитку дрібні м'язи руки розвинуті на не достатньому рівні, неточні, малорухливі.

9. Йога-терапія. Йога – стародавня система оздоровлення і зміцнення тіла, а також набуття душевного спокою та рівноваги. Вона допомагає досягти легкості, бадьорості, енергійності, покращує роботу всіх органів і систем організму, підвищує тонус, стабілізує травлення, дарує гарне самопочуття і настрій, прояснює розум. Діти стають добрішими, спокійними, зосередженими. У них з'являється впевненість у своїх силах.

10. Корекційно-розвиваючі рухливі ігри. Цілеспрямоване емоційне ігрове навантаження надає стимулюючу дію на організм розумово відсталі дитини і більше, ніж інші засоби, відповідає задоволенню природної потреби в русі. Рухлива гра не тільки протидіє гіпокінезії, але і сприяє відновленню втраченого здоров'я, зміцнення всіх функцій організму, розвитку фізичних здібностей. За допомогою гри в дитини із затримкою психічного розвитку розвивають сприйняття, мислення, увагу, уяву, пам'ять, моторику, мовлення, підвищуючи розумову активність, а отже, пізнавальну діяльність в цілому.

Висновки. Таким чином, корекційний потенціал засобів адаптивного фізичного виховання для розвитку рухової сфери дітей із затримкою психічного розвитку розкривається в процесі стимуляції розвитку моторики дошкільників означеної нозології, вирішення безлічі корекційно-розвивальних завдань, ініціюючи активність самих дітей. Використання засобів адаптивного фізичного виховання, зокрема вправ корекційної спрямованості для покращення природних рухів, вправ для корекції постави та плоскостопості, корекційно-розвиваючих рухливих ігор, стимулюють розвиток особистості в цілому надають засобам адаптивного фізичного виховання особливого значення в розвитку дитини із затримкою психічного розвитку.

Гриценко Ірина Миколаївна
асистент вчителя Косівщинського ЗЗСО І–ІІІ ст.
імені Лесі Українки Сумської районної ради

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ КОРЕКЦІЇ ПСИХОМОТОРНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Актуальність. Впровадження нових форм фізичного виховання в галузі корекційної психопедагогіки має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей з інтелектуальними порушеннями, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умов подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дослідження розвитку рухової сфери, які проведені А. Дмитрієвим, Є. Черник, С. Веневцевим дозволяють стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. Дослідники вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей (показники сили, швидкості, витривалості, гнучкості, точності й статичної рівноваги), координаційних здібностей та дрібної моторики у школярів із порушеннями інтелекту у порівнянні з учнями масових шкіл.

Теоретичний аналіз спеціальної літератури дозволив визначити роль психомоторики у побутовій, прикладній та соціальній сферах людини, а також особливості стану здоров'я, фізичної підготовленості, фізичного та психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Повнота і точність пізнання рухових дій прямо залежать від активності уваги, тобто спрямованості психічної діяльності та зосередженості її на найважливіших елементах рухів і дій, що вивчаються, яка у дітей означеної нозології є недостатньо розвиненою.

Метою роботи є розкриття практичних аспектів організації процесу корекції психомоторної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі фізичного виховання в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку в ході позаурочних занять засобами рухової діяльності доцільно реалізовувати

у кілька етапів: інформаційно-ознайомлювальний; етап виокремленого розвитку елементів психомоторики; етап вдосконалення міжфункціональних взаємодій у структурі компонентів психомоторики.

У рамках усіх етапів розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями у підготовчій частині занять вирішують завдання психоемоційного налаштування на вид діяльності, яка є змістом заняття. Активується діяльність сенсорних систем та когнітивних елементів (зв'язок з минулим заняттям та уроками фізичної культури), повторюються та вивчаються слова чи вирази (назви приладів, спеціальні терміни, поняття і т.ін.), що будуть активно використовуватися при виконанні вправ, виконуються нескладні спеціальні психологічні завдання.

В основній частині заняття поряд з вихованням фізичних якостей здійснюється цілеспрямований розвиваючий вплив на психомоторику та її компоненти. У рамках включених у основну частину 5–10-хвилинних блоків розвивають елементи психомоторики, які у зв'язку з особливостями навчальної програми, не зазнають впливу, або міра впливу є недостатньою. У ході першого етапу психомоторного розвитку вправи окремого блоку виконуються у першій половині заняття, а на двох наступних етапах – у другій.

У заключній частині вирішують завдання розвитку психомоторики за допомогою засобів з мінімальними навантаженнями на серцево-судинну, дихальну системи та опорно-м'язовий апарат, сприяють зняттю зайвого напруження та оптимізації діяльності сенсорики та когнітивної сфери.

Вплив на елементи психомоторики здійснюється також і під час розвитку фізичних якостей. Так, при вихованні фізичних якостей методом безперервної вправи, використовують прийоми, що стимулюють прояв компонентів психомоторної діяльності. Використання методу комбінованої вправи при тренуванні фізичних якостей за допомогою раніше засвоєних засобів, забезпечують формування незвичного координаційного поєднання, що стимулює діяльність сенсорних та когнітивних компонентів.

У процесі реалізації комплексу вправ для корекції психомоторних порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями переважно використовується фронтальний метод організації діяльності, що обумовлено невеликою кількістю учнів у класах та необхідністю підвищення моторної щільності заняття.

Практичні методи реалізують через методичні прийоми, які забезпечують активізацію діяльності сенсорних систем та когнітивної сфери у процесі занять фізичною культурою дітей з інтелектуальними

порушеннями. Так, унаслідок використання одного і того ж прийому при виконанні різних вправ відбувається цілеспрямований вплив на конкретний компонент психомоторики. І навпаки, використовуючи один і той самий засіб, змінюючи при цьому методичні прийоми, сприяють розвитку різних компонентів сенсорики чи компонентів когнітивної сфери. Одночасне застосування декількох прийомів під час використання певного засобу сприяє налагодженню міжфункціональних взаємодій у структурі психомоторної діяльності.

Методичні прийоми, що використовуються у процесі реалізації комплексу вправ для корекції психомоторних порушень, за об'єктом впливу мають як специфічний, так і загальний характер. До першої групи належать ті способи виконання фізичних вправ, використання яких стимулює діяльність окремих компонентів психомоторики. Дія інших стосується окремих груп психомоторних компонентів та їх взаємодії.

Стимулювання розвитку елементів психомоторики у процесі ігрової та змагальної діяльності відбувається через вплив на інтелектуальну сферу учнів, когнітивні компоненти, активізацію міжособистісного спілкування, формування оптимальних умов для сенсорного вдосконалення.

Для розвитку елементів психомоторики у рамках позаурочних занять фізичною культурою ефективним є широке використання умовних позначень, орієнтирів, світлових сигналів, позначень слідів від виконання вправ. Умовні позначення стимулювали мисленеві процеси, активізували пам'ять. Використання світлових сигналів сприяло розвитку уваги. Різного роду орієнтири, виконання вправ по позначених слідах від попереднього виконання формували особливі вимоги до зорового, вестибулярного та м'язового аналізаторів, вимагали постійної концентрації уваги.

Певні рухові порушення учнів дітей з інтелектуальними порушеннями визначаються зниженим рівнем функціонування окремих елементів психомоторики. Тому, розвиваючи пріоритетивний та вестибулярний аналізатори, як елементи сенсомоторної складової психомоторики, паралельно покращується відчуття рівноваги. До того ж, через розвиток м'язового аналізатора вдосконалюється здатність диференціювати зусилля, плавність, чіткість та точність рухів. Поряд з тим, розвиток тактильної чутливості рук покращує дрібні локомоції рук.

Розвиваючи моторний компонент психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається ефективно функціонування вегетативної системи, стабілізація емоційної сфери. Також корекція функціональних можливостей у процесі психомоторного розвитку відбувається засобами

дихальної гімнастики, використання якої сприяє збільшенню показників життєвої ємності легень, нормалізації нервової регуляції дихання, оптимізації діяльності серцево-судинної та дихальної систем.

Корекцію та профілактику порушень функціонування органу зору, як компонента сенсорної діяльності, проводять використовуючи засоби гімнастики для очей та вправ на розвиток центрального і периферичного зору, що підвищували рівень функціонування зорового аналізатора та оптимізували діяльність м'язового апарату ока.

Використовуючи стройові вправи, рухливі та спортивні ігри, лазіння та перелазіння, вправи з предметами, естафети у поєднанні з спеціальними методичними прийомами, покращується розвиток мислення, пам'яті та уваги, за показниками яких діти з інтелектуальними порушеннями відстають від своїх здорових однолітків. Корируючий вплив на психоемоційну сферу мають такі елементи методики розвитку психомоторики як дихальні вправи, вправи на розслаблення, ігрова та змагальна діяльність, яскрава та незвична наочність, індивідуальний підхід до учнів, постановка адекватних завдань, елементи інтегрованого навчання, стимулююче оцінювання.

Ефективність реалізації процесу корекції психомоторних порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку значною мірою визначається дотриманням педагогічних умов організації процесу фізичного виховання, якими є:

1. Комплексний підхід до діагностики та розвитку психомоторики дітей з інтелектуальними порушеннями.
2. Забезпечення позитивного психологічного середовища.

Процес корекції психомоторних порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку передбачає комплексний вплив на їх когнітивну сферу, сенсоріку та моторіку. Високий рівень розвитку цих елементів стане основою ефективного прояву окремих психомоторних здібностей.

Висновки. Таким чином, практичні аспекти організації процесу корекції психомоторної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі фізичного виховання передбачають комплексний розвиток сенсорних систем та когнітивних елементів у ході позаурочних занять. До змісту занять входять групи вправ, які стимулюють розвиток вестибулярного та пропріорецептивного аналізаторів, використовуються з визначеним чергуванням видів рухової активності та з урахуванням стану дітей, сприяють оздоровленню і корекції психофізичного розвитку дітей означеної нозології розвитку їхньої рухової активності.

Гузь Інна Борисівна

аспірантка 2 року навчання
спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКО-ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Актуальність. У нинішній час дошкільна освіта в Україні перебуває в стані модернізації та пошуку ефективних шляхів, технологій, форм щодо забезпечення якості освітніх послуг. Важливого значення в освітньому процесі набуває всебічний розвиток особистості, формування здатності до творчого самовираження, реалізація свого природного потенціалу, підготовка до готовності навчатися впродовж життя, що задекларовано в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту».

Як зазначають сучасні дослідники, сприятливим тлом для здійснення розвитку особистості дитини стає мистецтво – українське та світове, сучасне й класичне, різних видів та жанрів. Дитина засвоює цінності поколінь через власний досвід мистецько-творчої діяльності, але не самотужки, а за мудрої підтримки дорослих та в партнерстві з ними.

Сучасні батьки, під впливом і поширенням інформаційних технологій, опікуються логіко-математичним та мовленнєвим розвитком дитини, використовуючи традиційні прийоми, характерні для початкової школи: навчання читати та писати. При цьому недооцінюють мистецьку діяльність дітей. Адже, саме мистецька освіта дошкільників сприяє становленню духовності, індивідуальному зростанню дитячої особистості, розвитку мистецько-творчих здібностей, збагаченню естетичного сприймання, моральної свідомості та поведінки. Тому, одним із актуальних питань, що стоять перед педагогами, є необхідність розвитку здатності дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату.

Метою цієї публікації є розкриття суті та особливостей мистецько-творчої компетентності дітей дошкільного віку з порушеннями зору.

Виклад основного матеріалу. Дошкільна освіта є невід’ємним складником та першим рівнем у системі освіти, стартовою платформою особистісного розвитку дитини. Зміст та організація освітнього процесу у сфері дошкільної освіти максимально активізує діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізації її творчих задумів та мрій.

Державний стандарт, який визначає вимоги до змісту та результатів освіти дитини дошкільного віку, а також умов, за яких вони можуть бути досягнені, є Базовий компонент дошкільної освіти. Стандарт представляє взаємозв'язок між цінностями дошкільної освіти, напрямками освіти (змістом), процесом формування досвіду дитини в різних видах діяльності, що забезпечує освітній результат – компетентність дитини старшого дошкільного віку [1].

У новій редакції Базового компоненту дошкільної освіти мистецько-творчу компетентність визначено як здатність дитини практично реалізовувати свій художньо-естетичний потенціал для отримання бажаного результату творчої діяльності на основі розвинених емоцій та почуттів, емоційно-ціннісного ставлення до різних видів мистецтва, елементарно застосовувати мистецькі навички в життєвих ситуаціях, під час освітньої та самостійної діяльності. Введення дитини дошкільного віку у світ мистецтва передбачає: розвиток здатності емоційно-чуттєво сприймати об'єкти і явища довкілля; забезпечення умов для самовираження в процесі мистецької діяльності. [3]

Мистецько-творча компетентність як особистісне надбання дитини і результат освітньої діяльності в освітньому напрямі деталізується в таких структурних компонентах: емоційно-ціннісне ставлення дитини до світу мистецтва; сформованість знань у царині мистецтв; навички в різних видах мистецької діяльності; участь батьків: у новому Базовому компоненті дошкільної освіти вперше сформульовані провідні орієнтири для батьків, які несуть солідарну відповідальність з педагогами і громадою за освіту своєї дитини. Така структура освітнього напрямку акцентує увагу на особистісному, ціннісному, інформаційному й діяльнісному вимірах мистецької освіти. [6] в ній педагог обов'язково помітить акценти на окремих видах мистецтва і прямий зв'язок з основними видами дитячої мистецької діяльності – образотворчою (художньо-продуктивною), музичною, театральною, самостійною художньою діяльністю.

Мистецько-творча компетентність дитини, як і будь-яка інша компетентність дошкільнят, має шляхи поетапного формування, такі як: а) набуття мистецького досвіду емоційного сприймання, ознайомлення з твором і дотичною до нього інформацією, утворення початкового ставлення і знання; б) навчання відтворювати, формування навички як індивідуального виконання твору з опорою на традицію, виразного виконавства на основі наслідування усталеного зразка; в) творчість як здатність до інтерпретації під час виконання, власного комбінування вже

засвоєного, імпровізації, вигадування нового в умовах створеної дорослими особливої атмосфери заохочення до творчих дій, підтримання проявів ініціативи.[6] Діяльність дитини, в результаті такого поетапного розгортання, набуває належні знання, навички, формує ставлення, уміння, визначені в завданнях освітнього напрямку.

Науковці в галузі тифлопедагогіки та тифлопсихології (Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, І. Гудим, Т. Дегтяренко, М. Земцова, О. Литвак, І. Моргуліс, Є. Синьова, Л. Солнцева та ін.) довели, що порушення зору негативно впливає на розвиток та формування особистості в цілому. Відомо, що порушення зорового аналізатора мають вплив на сповільнення формування образів (наявність великого числа спотворень, уподібнень, змін одних предметів іншими), неміцність збереження наявних образів у дітей з порушеннями зору, спостерігається недостатність дотикових, слухових і зорових вражень, якими вони можуть користуватися аналізуючи свої сприймання, співвідносячи отримані з зовнішнього світу сигнали з набутим досвідом, недоліки розвитку способів обстеження зовнішнього світу у дітей, труднощі просторового орієнтування, розвиток уявлень про форму і величину предметів, розвиток рухів та малої активності, огляду засобів наочності, і на прояви творчої активності, творчих здібностей. Вченими доведено, що активне включення дітей із порушеннями зору до естетично-творчої діяльності, корекційно спрямована стимуляція їх творчих здібностей мають позитивний результат у розвитку особистості в цілому. [5]

Формування мистецько-творчої компетентності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору в процесі мистецької діяльності здобуває певну своєрідність. Це проявляється, насамперед, утім, що мистецька діяльність дітей з порушеннями зору покликана вирішувати не тільки загальні, але й специфічні завдання, такі як: а) розвиток аналізаторів у дітей з порушеннями зору (слуху, нюху, дотику й ін.) з метою забезпечення ефективного й правильного сприйняття навколишнього світу; б) формування специфічних навичок і способів сприйняття предметів і явищ навколишнього світу; в) розкриття всіх корекційно-компенсаторних можливостей даної категорії дітей. [5]

Мистецька діяльність має корекційний вплив на розвиток особистості дитини з порушеннями зору, оскільки у дитини розвиваються сприймання, почуття, креативне мислення, уява, творчі здібності, впевненість у своїх силах, що допомагає дитині з порушеннями зорового аналізатору почуватися впевненіше, розвиваються її комунікативні здібності тощо. Більше того, беручи участь в мистецькій діяльності дитина з порушеннями зору освоює

не тільки цілий ряд практичних умінь і навичок, але й певні естетично-оцінні категорії: «гармонійно», «оригінально», «виразно», «реалістично» та ін. Різні види мистецької діяльності мають величезний вплив на особистість дитини з порушеннями зору, її подальший розвиток, становлення та соціалізацію. Вони дають можливість більш ефективно стимулювати мотиваційні сторони естетичного розвитку дитини.

Корекційно-педагогічна потреба полягає в тому, щоб навчити дітей із порушеннями зору бачити прекрасне в навколишньому, у житті, природі, у суспільних відносинах людей, емоційно збагатити особистість дитини, якому багато чого недоступно для безпосередньо-почуттєвого сприйняття дійсності.

Висновки. Мистецько-творча компетентність дитини формується як результат реалізації емоційно орієнтованої моделі мистецької освіти. Її основою є діалогічність як спосіб існування та розвитку особистості, що передбачає: емоційну взаємодію з іншою особистістю; здатність створювати художні образи, засновані на особистісній якості образного пізнання світу; спільну діяльність дорослого і дитини в мистецькому середовищі.

Результатом набуття мистецько-творчої компетентності є елементарна обізнаність дитини в специфіці видів мистецтва, цінне ставлення до мистецтва і мистецької діяльності, прагнення сприймати мистецтво тощо. У процесі мистецької діяльності у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору відбувається розвиток творчої активності та креативних здібностей, аналізаторів (слуху, нюху, дотику та інше), формування навичок та способів сприймання та відтворення предметів і явищ навколишнього світу, розкриття всіх корекційно-компенсаторних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / М-во освіти та науки України. URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення 28.04.2021).
2. Вавіна, Л. С. Структура та корекційна спрямованість стандарту освіти для осіб із порушеннями зору (дошкільна і початкова ланки). *Дефектологія*, 2000. № 3. С. 2-6.
3. Методичні рекомендації до оновленого Базового компонента дошкільної освіти. / М-во освіти та науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/605/0be/86b/6050be86b4f68482865820.pdf> (дата звернення 29.04.2021).
4. Половіна О. Дитина в світі мистецтва. *Дошкільне виховання*, 2021. №2. С. 3-8.
5. Синьова Є.П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365с.
6. Шевчук А. Мистецька освіта дітей. Традиції та інновації в оновленому БКДО. *Дошкільне виховання*, 2021. № 4. С. 20-23.

Коваленко Ольга Михайлівна

вихователь-методист

КЗ «Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело»

Запорізької обласної ради

ДО ПРОБЛЕМИ СУПРОВОДУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Гуманістичне оновлення освітнього простору неможливе без актуалізації внутрішнього потенціалу підростаючого покоління у процесі діяльності, яка природно забезпечують саморозвиток дитячої особистості. До школи дитина набуває унікального досвіду ігрової діяльності, як відмічає Н. Кудикіна, яка є своєрідним і незамінним засобом її самовиховання, самонавчання, самопізнання та самореалізації в майбутньому. Зорієнтований на дитину освітній простір прагне цілеспрямовано використовувати гру у навчально-виховному процесі, оскільки вона має глибокий педагогічний потенціал і створює для дітей атмосферу психологічного комфорту [4].

Вагомий внесок у розвиток теорії ігрової діяльності підростаючого покоління зробив вітчизняний психолог і педагог В. Зіньківський. Психолого-педагогічну роль ігрової діяльності науковець називає через забезпечення емоційно-психологічне «вростання» дитини в соціальний світ, накопичення соціальних почуттів. Гру В. Зіньківський також пов'язував з формуванням у дітей соціального досвіду, моральних ставлень та ін. Через гру дитина переймається ідеями, якими живе соціум, навчається їх розуміти, розрізняючи можливе і бажане, завдяки чому і розвивається етично.

Плідні думки про гру, як метод навчання і виховання учнів різних вікових категорій, на основі дослідження Н. Голоти, знаходимо у науковій спадщині відомих педагогів П. Блонського, М. Демкова, П. Каптерева, А. Макаренка, К. Ушинського, В. Сороки-Росинського, В. Сухомлинського та ін. Науковці дійшли висновку про виняткову її цінність для дитини і необхідність цілеспрямованого використання в освітньому процесі [3].

У творчому доробку науковців (Т. Байбара, В. Бондара, М. Вашуленко, І. Гудзик, О. Савченко, О. Хорошковської та ін.), які досліджують педагогічні проблеми змісту і методів дошкільного виховання, знаходимо методичні прийоми ефективного застосування гри як засобу навчально-виховного процесу, забезпечення мотивації навчальної діяльності.

Так, О. Бедакова констатує, що у процесі організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями доцільно спостерігати за рольовою поведінкою дитини. У всіх дітей у ході корекційно-

розвиткового процесу вона починає активно формуватися. Так, більшість вихованців виконують ігрові дії, які відповідають обраному сюжету. Однак, спостерігаючи за вільною грою можна помітити, що їх дії є механічним відтворенням тих дій, образ яких надав вихователь. У вільній грі дошкільнята з особливими освітніми потребами не завжди відтворюють їх правильно, часто дії не розкривають сюжетну лінію, що ускладнює розуміння сенсу взятих дітьми ролей.

У неорганізованій грі діти копіюють ті ж рольові дії, яким їх навчали на заняттях сюжетно-рольової гри. Вихованці стереотипно повторюють зразки поведінки, добре засвоєні в ході цілеспрямованого навчання, не вносячи чого-небудь «свого» у взятую роль. У дітей з інтелектуальними порушеннями рольова поведінка починає формуватися в процесі спеціального навчання сюжетно-рольової гри. Вона зберігає ряд особливостей, які перешкоджають повноцінному оволодінню грою. Необхідне подальше вдосконалення методики навчання сюжетно-рольової гри, пов'язане з можливими шляхами усунення існуючих порушень [2].

У свою чергу Л. Баряєва зазначає, що однією з найголовніших умов ефективності корекційно-освітнього процесу у спеціальному дошкільньому навчальному закладі компенсуючого типу є характер взаємодії дорослого з дитиною відповідно до провідних мотивів і потреб віку. У цьому враховуються специфіка психічного розвитку, характерна для конкретного виду порушення, його структура, а також актуальний і потенційний рівні розвитку дитини. Вікова періодизація, розроблена відносно дітей із нормотиповим розвитком, є для дорослого орієнтиром під час взаємодії його з дітьми, які мають порушення в розвитку. Однак цей дуже важливий процес будується з урахуванням інтелектуального порушення у дитини. Коли об'єктом взаємодії є дитина, розвиток якої в силу певних причин не може протікати нормально, позиція дорослого стає більш відповідальною.

Так, на першому етапі навчання дорослий спрямовує свої зусилля на: задоволення потреби дитини в русі, емоційному насиченні, в предметній новизні; забезпеченні розвитку орієнтовно-діагностичних дій і сенсорно-рухових координацій у процесі маніпулювання і пробудження пізнавальної установки «Що це?»; розвиток наслідування, емоційно-ділового спілкування; пробудження мовленнєвої активності [1].

Виклад основного матеріалу. Дорослий створює умови для розвитку у дитини пізнавальної спрямованості на функціональні властивості об'єктів («Що з ним можна робити? у чому його значення?») і формування структури предметної дії на основі спільної з дитиною діяльності; для збагачення сенсорного досвіду; для виникнення здатності до знакового заміщення

в процесі використання предметних заміників, виникнення асоціативних образів в «малюванні» і оволодіння мовленням; для розвитку ділових мотивів взаємодії з оточуючими. Значущим компонентом змісту взаємодії на цьому етапі дитинства є задоволення потреби дитини у визнанні своїх досягнень, що сприяє формуванню у неї образу Я і Я-свідомості.

Взаємодія дорослого з дітьми на другому етапі будується з орієнтуванням на особливу сензитивність дитини до соціальних впливів. Основною формою комунікації є паритетне, рівноправне співробітництво і спілкування дорослого з дитиною з використанням стимуляції дитячої самостійності та ініціативи. Зміст спілкування пов'язаний з формуванням позитивного емоційного сприйняття однолітка, ігрових і пізнавальних інтересів, пробудження, формування і розвиток яких стає одними з домінуючих завдань педагогів і батьків.

Дорослий задовольняє потребу дитини у визнанні її досягнень (не шукає огріхи і недоліки в малюнках, конструкціях, виробках, не повертає уваги до незграбних рухів тощо), формуючи таким чином у дитини почуття впевненості в собі і гордості за досягнуті результати. У цей час звертають особливу увагу на розвиток ситуативних форм спілкування, сприяють розвитку у дитини сприйняття однолітка на позитивній емоційній основі і на основі засвоєння кооперативних умінь. Дорослий є активним учасником (співучасником) діяльності дітей, як на заняттях, так і поза ними.

У цілому взаємодія дорослого з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, призводить до соціально-особистісного недорозвитку, спрямовано на пробудження і стимулювання виникнення у дитини образу Я [1]. Маємо на увазі усвідомлення себе серед однолітків, у природі, просторі, на формування пізнавальних і творчих здібностей, а також необхідних властивостей особистості (активності, довільності і самостійності, ініціативності, відповідальності).

Висновки. Отже, педагог повинен реалізовувати рольовий аспект діяльності дошкільників у повсякденному спілкуванні, під час організації специфічних для дошкільного віку видів діяльності (ігрової, комунікативної, пізнавальної, предметно-перетворювальної), а також на заняттях як основній формі організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баряева Л. Б., Зарин А. П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития. СПб. : Союз, 2001. 416 с.
2. Бедакова О. Особливості ігрової діяльності дошкільників з інтелектуальними порушеннями. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/osobenosti-igrovoi-dejatelnosti-umstveno-otstalyh-doshkolnikov-579376.html>

3. Голота Н. М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 08. Нац. пед. Ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2000. 215 с.
4. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва // Її величність ГРА: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: зб. статей / за ред. Г.С.Тарасенко. Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 2009. С.8–21.

Кожухметова Гульбаршин Кайратовна

учитель химии и биологии
республиканского учебно-оздоровительного
центра «Балдаурен», Республика Казахстан

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Актуальность. Интегрированное образование сейчас является одним из приоритетов социальной политики демократических стран. В Конвенции ООН о правах ребенка декларируется, что право людей с инвалидностью на интеграцию в общество является основным принципом международных стандартов в области прав человека, и совместное образование – это основа общественной интеграции. В развитых странах интегрированные школы – уже реальность, в нашей стране таких школ пока единицы.

Организация обучения детей с ограниченными возможностями в обычных школах требует определенных усилий. Пока большинство школьных зданий не приспособлены к тому, чтобы в них находились дети с тяжелой формой инвалидности. Кроме того, по отношению к детям-инвалидам существует негативное отношение со стороны других людей, а также стереотипы и заблуждения по поводу возможностей инвалидов: что они могут, а чего нет. Именно учитель может воспитать будущее поколение в духе толерантного отношения к «необычному человеку». Общество должно избавиться от стереотипного представления, что все инвалиды – это просто «больные люди» и воспринимать каждого инвалида как личность.

Традиционно к людям с инвалидностью относятся через призму «медицинской» модели. С точки зрения такого подхода, нарушение, которое имеет человек с инвалидностью, заслоняет собой его личность. На вопрос «что делает человека инвалидом?» человек, смотрящий на мир через призму медицинской модели, ответит: «то, что он не может ходить, видеть или слышать». И через эти «линзы», фокус которых наведен на нарушение и неспособность, мы приходим к тому, что «инвалиды всегда больны», «инвалиды не подпадают под определение нормы и поэтому не могут работать, не могут посещать обычные школы, не должны иметь детей, являются иждивенцами и обузой».

В противоположность медицинской модели, инвалиды и их организации разработали социальную модель, которая более точно рассматривает реальность инвалидности. Через призму этой модели мы видим инвалидность по-другому и намного более позитивно.

Изложение основного материала. Понимание инвалидности с этой стороны помогает нам бороться с барьерами, не позволяющими людям с инвалидностью полноценно участвовать в жизни общества. На тот же самый вопрос, заданный ранее: «Что делает человека инвалидом?», человек, видящий мир через призму социальной модели, ответит: «Люди являются инвалидами из-за физических барьеров в окружающей среде, из-за отсутствия доступа к информации и общению, из-за отсутствия доступа в обычные школы и вузы, из-за того, что не имеют равных возможностей при получении работы, из-за недоступного жилья, транспорта, наконец, из-за негативного отношения к себе и дискриминации со стороны общества». Таким образом, инвалидность — это в основном вопрос, касающийся прав человека. Медицинская модель гласит, что изменять надо людей. Социальная модель гласит, что изменять надо общество и отношение общества к инвалидам.

В последнее время более принятым становится следующее определение инвалидности: «Инвалидность – препятствия или ограничения деятельности человека с физическими, умственными, сенсорными и психическими отклонениями, вызванные существующими в обществе условиями, при которых люди исключаются из активной жизни».

Слово «инвалид» вызывает различные чувства, но в целом, большинство людей считает его приемлемым, поскольку это слово официальное, наиболее часто употребляемое и ставшее абстрактным. В повседневной устной речи термин «человек с ограниченными возможностями» не используется. Во-первых, он слишком длинный, а, во-вторых, не вполне точный: по большому счету, возможности любого человека в той или иной степени ограничены. При разговоре с человеком, имеющим инвалидности, нужно соблюдать принятые правила этикета.

Когда вы разговариваете с человеком с инвалидностью, обращайтесь непосредственно к нему, а не к сопровождающему, родителю или сурдопереводчику.

При знакомстве вполне естественно пожать руку человеку с инвалидностью – даже те, кому трудно двигать рукой, или кто пользуется протезом, вполне могут пожать руку – правую или левую, что вполне допустимо.

Когда вы встречаетесь с человеком, который плохо или совсем не видит, обязательно называйте себя и всех, кто с вами. Если у вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент вы обращаетесь и назвать себя.

Предлагая помощь, подождите, пока ее примут, а затем спрашивайте, что и как делать. Если не поняли, не стесняйтесь – переспросите.

Обращайтесь с детьми-инвалидами по имени, а уже с подростками – как со взрослыми.

Опирайтесь или повиснуть на чьей-то инвалидной коляске – то же самое, что опираться или повиснуть на ее обладателе. Инвалидная коляска – это часть неприкасаемого пространства человека, который ее использует, в том числе и ребенка. Это нужно обязательно объяснить детям.

Разговаривая с человеком, испытывающим трудности в общении, слушайте его внимательно. Будьте терпеливы, ждите, пока он сам закончит фразу. Не поправляйте и не договаривайте за него. Не стесняйтесь переспрашивать, если вы не поняли собеседника.

Когда вы говорите с человеком, пользующимся инвалидной коляской или костылями, постарайтесь расположиться так, чтобы ваши глаза были на одном уровне. Вам будет легче разговаривать, а вашему собеседнику не понадобится запрокидывать голову.

Чтобы привлечь внимание человека, который плохо слышит, помашите ему рукой или похлопайте по плечу. Смотрите ему прямо в глаза и говорите четко, хотя имейте в виду, что не все люди, которые плохо слышат, могут читать по губам. Разговаривая с теми, кто может читать по губам, расположитесь так, чтобы на вас падал свет, и Вас было хорошо видно, постарайтесь, чтобы Вам ничего не мешало и ничто не заслоняло Вас.

Не смущайтесь, если случайно сказали: «Увидимся» или: «Вы слышали об этом...?» тому, кто на самом деле не может видеть или слышать.

В последнее время все шире ведутся поиски путей совершенствования организации, содержания и методик обучения и воспитания детей-инвалидов или детей с ограниченными возможностями. Изменение подходов к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) направлено на формирование и развитие социально-активной личности, обладающей навыками социально-адаптивного поведения. Все чаще говорится о необходимости внедрения инклюзивного образования, то есть совместного обучения «обычных» детей и детей с различными умственными или физическими отклонениями.

«Инклюзия как принцип организации образования является явлением социально- педагогического характера. Соответственно, инклюзия нацелена

не на изменение или исправление отдельного ребенка, а на адаптацию учебной и социальной среды к возможностям данного ребенка».

Понятия «инклюзия» и «интеграция» характеризуют разную степень включенности детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную систему. Интеграция возвращает учащихся с ОВЗ в систему общего образования, так как до этого этапа дети данной категории обучались только в системе специального (коррекционного) образования. При этом важно отметить, что, находясь в системе общего образования, учащиеся с ОВЗ должны в полной мере овладеть программой общеобразовательной школы.

В основе практики инклюзивного обучения и воспитания лежит идея принятия индивидуальности каждого отдельного учащегося и, следовательно, обучение должно быть организовано таким образом, чтобы удовлетворить особые потребности каждого ребенка с ОВЗ. Инклюзивное образование делает акцент на персонализации процесса обучения, на разработке индивидуальной образовательной программы.

Главное отличие процесса инклюзии от интеграции состоит в том, что при инклюзии у всех участников образовательного процесса меняется отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья, а идеология образования изменяется в сторону большей гуманизации учебного процесса и усиления воспитательной и социальной направленности обучения. Поэтому интеграцию можно считать образовательной технологией, а инклюзию социокультурной технологией.

Но еще раз следует отметить проблемы социального характера. Они включают в себя распространенные стереотипы и предрассудки. Многие родители крайне негативно высказываются о совместном обучении детей, опасаясь, что появление в классах «других» детей плохо скажется на общем образовательном уровне. Безусловно, должна меняться позиция родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Родитель должен стать партнером. В настоящее время, он лишен права ответственного выбора. Рекомендации специалистов становятся «приговором», а консультация не открывает возможностей и вариантов поведения. В процессе развития инклюзивного подхода в образовании позиция родителей будет приобретать все большую самостоятельность и активность. Важная задача школьного сообщества состоит в организации продуктивного диалога с родителями в их привлечении к участию и сотрудничеству, к совместному обсуждению условий образования ребенка.

Важная характеристика данного этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов

общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход. Они нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы — это работать с разными детьми, и учитывать это многообразие в своем педагогическом подходе к каждому.

Как показывает практика работы, для детей с особыми образовательными потребностями должны быть созданы следующие основные условия:

- регламентированное нормативно-правовыми документами финансовое и юридическое обеспечение образовательного процесса;

- специально подготовленные для работы с «особыми» детьми педагоги и специалисты (кадровый ресурс ОУ). При этом равные возможности в получении медицинской, коррекционной и психологической поддержки в школе должны быть созданы для всех обучающихся без исключения, что обычно приветствуется как родителями «особых», так и обычных детей;

- материально-техническое оснащение для создания безбарьерной среды (пандусы, подъемники, специально оборудованные туалеты, кабинеты лечебной физкультуры, психомоторной коррекции, комнаты для логопедических и коррекционных занятий с дефектологами и психологами, медицинский кабинет, спортивный зал и пр.);

- адаптированные образовательные программы,

- составление специалистами, педагогами и родителями индивидуальных планов занятий с детьми;

- необходимый раздаточный и дидактический материал для занятий с детьми.

Любой учитель, имеющий опыт обучения детей с различными возможностями в обычном классе, скажет, что включение таких детей — это комплексный и сложный процесс. Чтобы добиться успеха, учителя должны быть высококвалифицированными и мотивированными специалистами. Но это не является аргументом против инклюзии. Высокая квалификация и мотивация учителей необходимы, поскольку инклюзия имеет своей целью эффективное обучение, что, безусловно, очень важно для любой школы. Повышение качества образования через развитие инновационных образовательных практик является основной целью в деятельности каждого учителя и каждой школы.

Выводы. Конечно, вопрос об инклюзии ребенка с ОВЗ в каждом конкретном случае решается исходя из желания родителей, индивидуальных особенностей ребенка и возможностей школы включить его в учебный процесс, но главное, о чем нужно помнить, — это то, что ребенок с нарушенным развитием нуждается в согласованных действиях родителей, педагогов и специалистов.

Для развития инклюзивного образования сегодня важно не только решить организационно-методические и материально-технические вопросы, но и необходимо подготовить самих педагогов, учащихся и родителей к процессу совместного обучения детей, имеющих разные возможности.

И именно со школьной скамьи необходимо воспитывать детей воспринимать мир во всем его многообразии. Понимать, что, какими бы разными дети ни были по национальности или по цвету кожи, по уровню физического развития или здоровья, все должны иметь равные возможности для развития и жизни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алехина С. В. Современный этап развития инклюзивного образования в Москве. *Инклюзивное образование*. Выпуск 1. М. : Центр «Школьная книга», 2010. С. 611.
2. Ковалев Е. Е., Староверова М. С. Образовательная интеграция (инклюзия) как закономерный этап развития системы образования. *Инклюзивное образование*. Выпуск 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. С. 26–36.
3. Осин Е. О проблемах ненормативных детей. М., 2009.
4. «Школа, открытая для всех» : пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами, Москва, 2003.

Конограй Ірина Володимирівна

заступник директора
з навчально-виховної роботи
КЗ «Запорізька спеціальна
загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

ДО ПИТАННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Провідним завданням ступеневої освіти в Україні є становлення освіченої особистості, а також забезпечення пріоритетності розвитку особистості, гуманізації та демократизації соціуму в цілому. Інновації освітнього простору регламентують нове розуміння педагогічного процесу. Згідно із Законом України «Про освіту», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, Концепцією Нова українська школа, є можливість здійснити перехід від традиційного навчання, зорієнтованого на передачу знань, до особистісно-орієнтованого, інноваційного,

технологічного, спрямованого не тільки на засвоєння готових знань, але й на розвиток пошукових, творчих здібностей здобувачів освіти.

Актуальність проблеми щодо впровадження інноваційних форм, методів, принципів, засобів навчання і контролю знань значно посилюється, у зв'язку з впровадженням багатоступеневої системи підготовки сучасного здобувача освіти. Важливою проблемою, вирішення якої є основою сучасного інноваційного освітнього простору, є використання в педагогічному процесі принципу оптимізації навчально-виховного процесу навчального закладу [3].

У науково-педагогічній думці теоретичні проблеми оптимізації навчально-виховного процесу відображені у дослідженнях М. Анохіна, Ю. Бабанського, А. Берга, А. Бударного, М. Данилова, Л. Занкова, В. Лозової, М. Махмутова, І. Огородникова, В. Паламарчука, А. Реана, М. Скаткіна, В. Сухомлинського, Н. Талізїна, В. Шаповаленко та ін.

Останні роки інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, як реального інструменту соціального прогресу характеризуються створенням принципово нових засобів обробки інформації. Окреслене сприяє реалізації перспективних технологій педагогічної діяльності, орієнтованих на інтелектуальне та професійне вдосконалення навчально-виховного процесу. Одна з таких технологій – використання засобів мультимедіа в освітньому просторі. Засобами мультимедіа є програмні комплекси, що складаються з програмних засобів та інноваційного середовища (персональні планшети, ноутбуки, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка та ін.).

Технології створення й використання інноваційних освітніх технологій, їхня змістова і програмна складові розглядаються в дослідженнях А. Ашерова, О. Башмакова, О. Бісікало, В. Бикова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, І. Захарової, В. Ільїна, М. Кадемії, В. Кухаренка, Г. Можяєвої, Є. Полат, І. Роберт, С. Сисоєвої та ін. Проте використання мультимедійних навчальних засобів перебуває на етапі удосконалення та реалізації на рівні методики навчання. Таким чином, необхідно розробити підходи щодо подолання суперечності між необхідністю модернізації освітнього процесу, з одного боку, і відсутністю методичних основ використання мультимедійних засобів у ході навчально-виховного процесу, – з іншого [4].

Виклад основного матеріалу. Утілюючи в науково-виховний простір принцип оптимізації освітнього процесу, педагоги не просто прагнуть до підвищення темпу навчальної діяльності. Учителі дбають за розвиток мислення, інтелектуального рівня, що забезпечує міцність знань, формування відповідних умінь і навичок у здобувачів освіти.

В арсеналі новітніх технологій відомі такі технології, як: технологія рейтингового, проблемного, розвиваючого, комп'ютерного, імітаційного,

тьюторського, дистанційного, діалогового, інтенсивного навчання тощо. Кожна із зазначених технологій має свої особливості в методиці, організації та контролі навчально-виховного процесу.

Серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій найбільш актуальними за поглядами О. Бріжатога, є: особистісно-орієнтовані технології; співробітництва; метод проектів; різнорівневе навчання; індивідуальний і диференційованим підходи до навчання, можливості рефлексії, які реалізуються у всіх перерахованих вище технологіях [2].

У свою чергу Ю. Бабанський і М. Поташник зазначають, що оптимізація – це свідомий, науково обґрунтований вибір найкращого для конкретного варіанту вирішення проблеми [1, с. 8]. Оптимальним у сучасному освітньому просторі є такий процес навчання, що одночасно відповідає декільком критеріям. Відповідно до цього, зміст, структура і логіка функціонування навчально-виховного процесу забезпечує ефективне та якісне вирішення максимальних завдань. Крім того окреслені цілі досягаються шляхом диференційованого підходу. У такому випадку суб'єкт-суб'єктні відносини, модернізація та вдосконалення процесу навчання передбачають використання інновацій. У цьому випадку «модернізація» передбачає оновлення – уведення нового технічного засобу навчання, а «удосконалення» – оволодіння новими формами, методами, що стосуються знань, умінь і навичок здобувачів освіти.

Нові форми та методи навчання переслідують, в основному, дві цілі. Перша – полегшити засвоєння навчального матеріалу. Ще К. Ушинський справедливо стверджував, що «чим більше органів наших відчуттів беруть участь у сприйнятті будь-якого враження чи групи вражень, тим міцніше лягають ці враження до нашої механічної нервової пам'яті, вірніше зберігаються нею та легше потім відновлюються» [4]. За даними ЮНЕСКО, за слухового сприйняття закріплюється 15 % мовленнєвої інформації, за зорового – 25 % візуальної інформації; слухаючи та дивлячись одночасно, людина запам'ятовує 65 % інформації, що їй повідомляється [3]. Друга ціль – індивідуалізація процесу навчання. Зазначені проблеми вирішуються за допомогою застосування сучасних мультимедійних технологій.

Висновки. В умовах, коли навчально-виховний процес спеціального закладу загальної середньої освіти збагачується різноманітними засобами навчання – наочними посібниками, технічними засобами навчання (у першу чергу, сучасними персональними комп'ютерами, ноутбуками, планшетами та ін.), відчувається необхідність в оптимальному виборі засобів та методів навчання. Отже, оптимальний вибір засобів та методів навчання передбачає,

щоб педагог обирав ті, які найбільш ефективно будуть сприяти вирішенню основних завдань та потребують менших затрат часу на їх використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (В вопросах и ответах). К. : Радянська школа, 1982. С. 8–15.
2. Бріжятий О. В. Філософська інтерпретація сучасних інноваційних технологій в освіті. Суми, 2006. 276 с.
3. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: единство и преемственность, профессиональная направленность: Меж вуз. сб. науч. тр. под ред. Е.И. Дибровой. М. : МГЗПИ, 1989. 153 с.
4. Сумський В. І., Сільвейстр А. М. Викладання нового матеріалу за допомогою нових інформаційних технологій // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: І. А. Зязюн, Н. М. Шунда, Н. Г. Ничкало та ін. Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського, 1998. Ч. 2. 277 с.

Лоза Вікторія Вікторівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Актуальність. В умовах координальних соціально-економічних змін перед вітчизняною освітою поставлено завдання не просто дати підростаючому поколінню певний рівень знань, умінь і навичок щодо основних напрямків розвитку особистості, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти та вирішувати життєві проблеми тощо.

З огляду на те, що розвиток мовлення є важливим надбанням освітнього процесу, формування мовлення у дітей із особливими освітніми потребами (ООП) розглядають як процес особистісного становлення кожної дитини відповідно до її індивідуальних можливостей, що забезпечує успішність соціальної інтеграції школяра в самостійне життя.

В сучасних умовах особливого значення набуває пошук інноваційних шляхів формування, корекції та розвитку мовлення у дітей із порушеннями психофізичного розвитку особливе місце серед яких займають діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Феномен затримки психічного розвитку досліджували багато вчених: Л. Блінова, І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Єнікеєва, Т. Ілляшенко, В. Лубовський, К. Лебединський, І. Марковська, М. Певзнер, Г. Сухарева, Т. Сак, С. Тарасюк, І. Ульяновка та ін.

Ця проблема активно вивчалася в загальному психолого-педагогічному напрямку (Т. Андрющенко, А. Богуш, Т. Карабанова, Н. Максимова, Н. Менчинська, Є. Мілютіна, Л. Носкова, В. Піскун, В. Ямницький та ін.), розроблялися методи компенсуючого навчання (Г. Кумаріна, О. Мастюкова та ін.), визначалися засоби реабілітації розумової працездатності дітей (К. Корольова, М. Раттер та ін.).

Деякі питання корекції порушень психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми психологічної готовності дітей до школи та труднощів шкільного навчання (І. Агафонова, М. Безруких, С. Громбах, І. Дубровіна, С. Єфімова, Н. Коцур, Б. Круглов, В. Степанов, А. Фурман та ін.).

Ряд досліджень присвячені етіології ЗПР, перебігові, пошуку засобів корекції (Л. Вавіна, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Єгорова, Т. Ілляшенко, К. Лебединська, Т. Сак); на проблемі вивчення пізнавальної діяльності дітей зосередили свою увагу Г. Жаренкова, В. Кудрявцева, Н. Стадненко, І. Ульєнкова, В. Тарасун та ін. Дослідженнями вчених В. Лубовського, С. Шевченко, Р. Трігер та ін. доведено можливість і необхідність ранньої діагностики дітей із ЗПР та створення для них спеціальних сприятливих умов навчання, виховання та адаптації.

Діти з ЗПР складають особливу категорію дітей з порушеннями мовлення, яким властиві порушення та зниження мовленнєвої активності (Б. Гріншпун, В. Воробйова, Г. Жарєнкова, Н. Жукова, В. Ковшиков, Р. Левіна та ін.). Чисельні дослідження вказують на порушення програмування мовленнєвого висловлювання, несформованість динамічного стереотипу (Т. Барменков, В. Воробйова, Г. Гуменна, Є. Соботович та ін.), недостатність здатності до моделювання (Н. Січкачук, Л. Халілов, М. Шеремет та ін.), заміщення та символізацію умовленнєвій діяльності (Л. Єфіменкова, О. Юртайкін та ін.); труднощі при формуванні лексико-граматичної сторони мовлення (О. Боряк, Н. Жукова, О. Мастюкова, Н. Січкачук, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Трауготт, Т. Філічева, М. Шеремет та ін.). Усі дослідження особливостей організації корекційно-педагогічного процесу вказують на необхідність створення спеціальних умов для розвитку мовлення у дітей із ЗПР молодшого шкільного віку.

Останнім часом в Україні значно збільшився інтерес до спільного навчання дітей з ООП в закладах загальної як дошкільної так і середньої освіти разом з дітьми з нормо типовим розвитком. На зміну спеціальному навчанню приходять нові, більш прогресивні форми здобуття освіти – інклюзивна форма навчання.

Виклад основного матеріалу. У результаті ґрунтовного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури було з'ясовано,

що значну кількість серед дітей із особливим освітніми потребами складають діти з затримкою психічного розвитку (ЗПР), які мають стійкі порушення пізнавального і мовленнєвого розвитку. Порушення мовлення у цих дітей характеризується порушенням формування всіх компонентів мовленнєвої системи, що належать до її звукової і смислової сторони.

Зазначено, що в школярів із ЗПР недостатня мовленнєва активність, яка з віком, без спеціального навчання, різко падає.

На сучасному етапі розвитку освіти розрізняють кілька підходів до надання освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку (ООП). Основні з них – інтеграція, інклюзія. Інклюзивне навчання як альтернативна форма здобуття освіти, соціального досвіду, життєвої компетенції дітьми з особливими потребами, може існувати як варіативна форма навчання.

У ході дослідження було визначено критерії та показники розвитку мовлення у школярів із ЗПР перших класів, а саме: **комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення (діалогічного, монологічного)**: достатній розвиток культури мовленнєвої поведінки, ініціативність у спілкуванні, вміння будувати діалог, підтримувати розмову, спілкуватися на різні теми, вміння описувати предмети, малюнки, діяльність, свої відчуття та емоції, складати розповіді творчого характеру, вміння переказувати текст, наявність в мовленні простих та складних безсполучникових речень, імпровізаційний та реактивний характер висловлювань, активне застосування шаблонів, мовленнєвих стереотипів, сталих формул спілкування.

Відтак, у залежності від способу виконання й оцінки завдань за визначеними критеріями та показниками, стан розвитку мовлення ми ранжували за чотирма рівнями: *високий рівень* – володіє в повному обсязі вікової норми знаннями, вміннями, навичками усного мовлення, яке використовує самостійно, діє активно й творчо при виконанні завдань, сформовані компоненти експресивного мовлення (фонетико-фонематичі процеси, лексика, граматики, зв'язне мовлення); *достатній рівень* – володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, який використовує самостійно, у діях виявляє впевненість, здатність приймати допомогу дорослих, виконує всі або більшість завдань, може пояснити хід роботи, вступає в діалог; *середній рівень* – володіє знаннями, вміннями, навичками, досвідом, але не завжди використовує їх у практичній діяльності та новій ситуації, інколи відмовляється від виконання завдань, не завжди сприймає і використовує допомогу, найчастіше виконує завдання за конкретною вказівкою і допомогою; *низький рівень* – не володіє знаннями, вміннями, навичками,

досвідом практичної діяльності, інколи відмовляється від виконання завдань, не сприймає та не використовує допомогу, найчастіше не може виконати завдання за конкретною вказівкою та допомогою, форми зв'язного мовлення не сформовані.

На етапі констатувального етапу дослідження, під час впровадження діагностичної методики було виявлено, що за показниками розвитку складових компонентів мовленнєвої діяльності дітей з *високим і достатнім рівнями* розвитку мовлення серед обраної категорії не виявлено, 28,5 % показали *середній рівень*, 71,5% дітей – *низький рівень*.

При цьому треба зазначити, що серед інших дітей молодшого шкільного віку, які перебували разом з зазначеною категорією дітей порушень у розвитку мовлення виявлено не було. Тому порівнювати результати дітей без порушень у розвитку і дітей із ЗПР перших класів ми вважаємо не доцільним.

У ході дослідження було визначено педагогічні умови розвитку мовлення школярів із ЗПР перших класів в умовах інклюзивного класу, зокрема *психолого-педагогічні умови*, головною з яких є створення навчально-корекційного й комунікативного середовища; *загально-дидактичні* – наступність, етапність і системність у змісті розвитку мовлення, здійснення диференційованого підходу з урахуванням характеру та форми мовленнєвого порушення, реалізація комплексного підходу командою спеціалістів: вчителем, дефектологом, логопедом.

Визначено дидактичний зміст та основні етапи їх впровадження: *діагностико-організаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-комунікативний*. Вони мають єдину мету, власний зміст, принципи, методи, форми організації у відповідності до рівнів розвитку мовлення: імпресивної і експресивної форми.

На етапі формувального експерименту були апробовані педагогічні умови розвитку мовлення як комплексної системи методичного впливу, що забезпечує формування комунікативних умінь і навичок у різних формах мовленнєвої діяльності. Статистичні обчислення результатів експерименту підтвердили значущість та достовірність виявлених відмінностей між станом розвитку мовлення у дітей в експериментальній і контрольній групах.

Висновки. У ході дослідження визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено основні напрямки роботи з розвитку мовлення вчителем в інклюзивному класі: детальне роз'яснення елементів уроків за потребами дітей; проведення вправ на закріплення навчального

матеріалу; впровадження спеціальних технік, які пропонує вчитель; ведення записів та інформування вчителя щодо них; спостереження та інформування вчителів про те, наскільки обрані програми, форми, методи освітньої діяльності гальмують чи позитивно впливають на досягнення учнів з особливими освітніми потребами – затримкою психічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борякова Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. (Организационный аспект). М.: В. Секачев, ИОИ, 2004. 66 с.
2. Буковцова Н. И. Формирование фонематического анализа и синтеза у дошкольников с задержкой психического развития. *Логопед в детском саду*. 2004. №1. С. 47–52.
3. Войтко В. В. Особистісний підхід науковців до характеристики затримки психічного розвитку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 289-294.
4. Волинець О. П. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з різними формами ЗПР. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 222-228.
5. Галущенко В. І. Корекційна робота з формування просодичного компонента мовлення удітей із ЗПР. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 30. С. 29-33.
6. Дем'яненко Б. Т. Психологічні особливості соціалізації дітей з затримкою психічного розвитку. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 37-41.
7. Дікова-Фаворська О. М. Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедура оцінювання : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. 416 с.

Матюха Катерина Євгенівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. Модернізація системи освіти висуває нові вимоги до організації навчально-виховного процесу, а, отже, і до пошуку ефективних методів навчання дітей. Сучасне суспільство ставить перед педагогами завдання підготовки учня, здатного самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці. Вирішення цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів навчання, що забезпечують більш широкі можливості розвитку особистості.

Беручи до уваги ці особливості, важливо враховувати нерівномірність проявів пізнавальної активності дитини і спиратися на ті види психічної

діяльності, в яких найлегше викликається ця активність. Тобто необхідно шукати види завдань, які максимально підвищують інтерес і активність дитини.

З огляду на освітні потреби дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, дослідники обґрунтовано ставлять на перше місце використання практичних і наочних методів, які формують основу уявлень і понять про пізнавальну дійсність [5].

Для більш успішного навчання дітей сьогодні застосовуються інформаційні інтерактивні технології. Використання таких технологій обумовлено тим, що комп'ютер, володіючи величезним потенціалом ігрових і навчальних можливостей, робить значний вплив на сучасну дитину. Оскільки 80 % інформації людський мозок засвоює через органи зору, мультимедійне обладнання стає ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити освітній процес [2, с. 22].

Переваги інформаційних технологій в тому що, представлення інформації на екрані в ігровій формі викликає у дітей величезний інтерес, матеріал несе в собі подібний тип інформації, привертає увагу дитини і стає стимулом пізнавальної активності дітей. Окреслені питання стали темою досліджень Л. Вавіної, Т. Власової, Т. Висковатової, М. Шеремет, С. Миронової, А. Колупаєвої, В. Лубовського, Т. Сак, Е. Соботович, В. Тарасун, С. Шевченка та ін.

Мета – проаналізувати специфіку кейс-технологій в навчальному процесі учнів з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Використання інновацій в освіті дає можливість моделювати різні ситуації, які не можна побачити в повсякденному житті, здійснювати контроль і підводити підсумки. Оцінка результатів діяльності дитини здійснюється за допомогою мультиплікаційних образів, свідомо виключається негативна оцінка з метою створення ситуації успіху та формування у дітей позитивного настрою на подолання труднощів. Крім того під час використання інформаційно-комунікаційних технологій реалізується діяльнісний підхід (дитина має можливість самостійно або за допомогою педагога виконувати маніпуляції з образним матеріалом на інтерактивній дошці), що сприяє більш ефективному засвоєнню і закріпленню пропонованого матеріалу.

Одним із нових ефективних видів інформаційних інтерактивних технологій, що використовуються для інтелектуального, мовленнєвого розвитку школярів з особливими освітніми потребами є кейс-технологія. На нашу думку, кейс-технологію успішно можна застосувати для розвитку монологічного мовлення дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня. Вибір кейс-технологій був

обумовлений їх спрямованістю не стільки на засвоєння уявлень, скільки на формування у дітей самостійності, активності, колективної діяльності.

У процесі використання кейс-технологій не тільки активізується індивідуальна інтелектуальна активність кожної дитини, а й розвиваються міжособистісні відносини, діти навчаються долати комунікативні бар'єри в спілкуванні, формуються умови для саморозвитку особистості кожної дитини. Інтерактивна діяльність в процесі кейс-технологій передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, взаємодію, спільне рішення загальних і значущих для кожного учасника завдань. Особливо актуальне використання кейс-технологій для дітей з особливими освітніми потребами [3, с. 125].

Активна мовленнєва взаємодія дітей, багаторазове обговорювання матеріалу в спільній діяльності сприяє розвитку мовлення, мислення і психічних функцій, сприяє соціалізації дітей. Назва «кейс» походить від латинського терміна «casus» – заплутаний або незвичний випадок.

Поняття *кейс-технологія* визначається фахівцями як інтерактивна технологія навчання, на основі реальних чи вигаданих ситуацій, спрямованих не стільки на засвоєння знань, скільки на формування нових якостей і умінь, зокрема на формування вміння міркувати, тобто на розвиток монологічного мовлення [1].

Кейс-технологія має великий вплив на сенсорний, інтелектуальний і мовленнєвий розвиток дитини. Психологами (П. Гальперінім, А. Запорожцем, О. Леонтєвим) доведено взаємозв'язок розвитку сприймання, мислення й мовлення. Адже під час називання дитиною вголос сприйнятих предметів, вони розрізняються і осмислюються швидше, з'являється можливість активізувати і закріпити словник, прийняти правильне рішення. Кейси допомагають прийняти правильне рішення дитині шляхом міркування вголос [1].

Особливо актуальне використання кейсів для учнів з особливими освітніми потребами, зокрема порушеннями інтелектуального розвитку. Кейс-технологія актуальна, відповідає вимогам сучасної державної освітньої політики, націлена на особистісно орієнтоване діяльнісне навчання, сприяє реалізації комплексного підходу, розвитку особистості дитини, її вищих психічних функцій.

Кейс-технологія активізує освітній процес, долає класичний дефіцит традиційного навчання, запропонований на кейсах матеріал цікавий дітям і викликає у них емоційний відгук. Основною перевагою кейс-технології, що дозволяє використовувати її в роботі, є можливість опрацьовувати різні

проблеми і знаходити їх рішення використовуючи вже наявні знання, розвивати здатність взаємодіяти з однолітками і дорослими. Іншими словами, в процесі роботи над кейсом спільними зусиллями група аналізує якусь конкретну або абстрактну проблемну ситуацію і виробляє практичне рішення поставленої проблеми або життєвої ситуації [3, с. 57].

Кейс-технології дозволяють дитині засвоювати певні знання в новій для себе ситуації і перенести їх на себе, що є найбільш актуальним при роботі з матеріалом абстрактного характеру (правила і норми поведінки, моральні принципи тощо). Особливості використання кейс-технології в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями обумовлено, з одного боку, особливістю використання цих технологій (необхідність сформованості певних умінь і навичок: вміння висловлювати свою точку зору, грамотно і правильно будувати висловлювання, сприймати точку зору співрозмовника, вміння домовлятися, вибирати серед кількох варіантів найбільш прийнятний у конкретній ситуації). Із іншого боку – особливостями розвитку даної категорії дітей (недостатній розвиток всіх компонентів мовлення, перш за все – зв'язного, мислення: складності у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, слабка сформованість комунікативних навичок тощо). Але особливістю впровадження сучасних освітніх технологій у навчально-виховний процес є необхідність адаптувати кейс-технологію до умов корекційно-виховного процесу в роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

Існує кілька видів кейсів: метод ігрового проектування – процес створення або вдосконалення об'єктів; метод програвання ролей (інсценування) – пропонується у вигляді інсценування створити ситуацію і дати можливість оцінити вчинки; дебрифінгу – зв'язок початкових цілей з оглядом остаточних результатів; метод інцидентів – пошук інформації для прийняття рішення; метод «інформаційного лабіринту» – полягає в умінні зайняти позицію людини і впоратися із завданнями; метод ситуаційного аналізу (конкретної ситуації, кейс-ілюстрації, фото-кейс) – пропонується картинка і текст з описом ситуації, що склалася, завдання, що вимагає рішення [4, с. 46].

Найбільш доцільним, на наш погляд, у роботі з формування усного зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня буде використання технології фото-кейс. У фото-кейс входять: фотографія (фотографії), сюжет якої відповідає реальності, або змодельований і відображає будь-яку проблему; текст до кейсу, який характеризує певний період або подія, ситуація, описує

сукупність взаємопов'язаних факторів і явищ, роздумів і надій персонажів; завдання (правильно поставлене питання), яке мотивує учнів аналізувати даний випадок, виявити проблему, шукати альтернативні рішення та приймати оптимальне рішення проблеми. Плануючи роботу з кейсом, доцільно дотримуватися етапів технологічної карти. Зміст тем може варіюватися в залежності від поставлених цілей, завдань.

Висновки. Отже, кейс-технологія, з одного боку, вимагає наявності у дітей певних знань і умінь, а з іншого – сприяє їх розвитку. Зокрема розвитку комунікативних навичок, а точніше усного зв'язного мовлення. Дитина вчиться формулювати, визначати, аналізувати запропоновану ситуацію, а потім доводити свої думки щодо конкретного випадку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аугене Д. И. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации. *Дефектология*. 1987. № 4. С. 76–80.
2. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пос. М. : Астрель, 2007. 158 с.
3. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: сб. методических рекомендаций / сост. Р. И. Лалаева ; под общ. ред. С. Д. Ермолаева. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 240 с.
4. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. М., 1989.
5. Янківська О. П. Дидактичні ігри в дитячому садку. К., 1985. 202 с.

Меташоп Ольга Григорівна

вихователь, спеціаліст вищої категорії
комунального закладу «Новопрязька спеціальна
школа Кіровоградської обласної ради»

ВИХОВАННЯ ДУХОВНО-ЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗДАТНИХ ДО САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В СОЦІУМІ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНИМИ ЗАСОБАМИ

Актуальність. Сучасний етап розвитку суспільства регламентує перед освітою завдання щодо посилення уваги до виховання й розвитку особистості, підготовці її до самостійного життя. Безперечно, проблема ще більше загострюється, коли мова йде про підготовку до самостійного життя дітей з порушеннями інтелекту.

Проблема формування в здобувачів освіти духовно-етичних якостей розроблялася як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями: А. Андрущенко, В. Василенко, О. Дробницьким, Л. Божович, Л. Виготським, С. Рубінштейном, Г. Тарасенко. Окремі аспекти виховання духовно-етичного потенціалу здобувачів освіти морально-ціннісними засобами у навчально-

виховному процесі відображені у працях Т. Баранової, О. Колонькової, О. Кононко, А. Лазарука, А. Лазурського, К. Чорної та ін.

У зазначених вище дослідженнях цінності набувають соціального значення, реалізуються і здійснюють вплив на свідомість і поведінку особистості лише в тому разі, якщо вони глибоко усвідомлюються і сприймаються індивідом, як ціннісні орієнтації в світі соціальних потреб і, передусім, моральних. Відповідно до цього, ціннісна орієнтація – це вибір особистістю такого типу поведінки, в основі якого лежать певні, з тією чи іншою глибиною усвідомлені цінності. Можна сказати, що цінності і ціннісні орієнтації, що виникають на їх основі, відображають певні усталені відносини в суспільстві, детерміновані (причинно зумовлені), насамперед, тим чи іншим характером суспільних відносин [1, с. 57]. Якщо для одних людей загальнолюдські цінності самоочевидні та вони схильні в своїй поведінці орієнтуватися саме на них цілком усвідомлено, то для інших ці цінності можуть бути незрозумілими, недосяжними. Саме лінія поведінки, моральне самопочуття особистості дають достатню підставу стверджувати, що морально-ціннісна орієнтація свідомості стійкіше виражає моральний сенс ціннісних координат у виборі вчинків і дій особистості, ніж окремі спонукання чи оцінки [4, с. 20].

Виклад основного матеріалу. Концепція «Нова українська школа» проголошує духовне збагачення здобувачів освіти, формування загальнолюдських цінностей, вироблених українським народом упродовж віків. Організуючи освітній процес, навчальні заклади покликані забезпечити оволодіння підростаючим поколінням загальнолюдських цінностей. У концепції «Нова українська школа» наголошується, що метою діяльності освітніх закладів є виховання через призму загальнолюдських гуманістичних цінностей: ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності тощо. Завдання українського національного виховання не лише в тому, щоб прищепити у здобувачів освіти любов до рідної землі, але і сформуванню в них моральну готовність і вміння боротися зі злом, розвінчувати його і з цих позицій оцінювати свої вчинки, шанобливо ставитись до національних цінностей [2].

Провідним складником системи загальнолюдських цінностей, як зазначає О. Михайлова, є морально-етична, яка проголошує: а) цінність людського життя, його недоторканість, повагу до особистості; б) ідеали свободи, справедливості, честі, совісті і правдивості; в) милосердя, доброту. Система ціннісних орієнтацій сучасних учнів є досить суперечливою і мінливою на різних вікових етапах. Очевидно, причини цього криються

в існуючій дисгармонії між різними сферами суспільного життя. Водночас на діяльність навчальних закладів негативно впливає духовна криза суспільства, втрата ним багатьох ціннісних орієнтирів. Це виявляється в низькій культурі сучасної молоді, в її бездуховності, цинізмі, байдужості та ін. Тому таким необхідним є повернення до загальнолюдських, морально-етичних цінностей, які виробляються в процесі взаємостосунків людей, у процесі їхнього спілкування. Однією з найважливіших умов формування стосунків між людьми є їх долучення до спільної діяльності, що відбувається в освітньому процесі [3, с. 11].

Одним із важливих компонентів моральної вихованості школярів є мотиваційно-ціннісний, який передбачає наявність системи мотивацій для здійснення позитивних вчинків, а також сформованість ціннісного ставлення до навколишнього світу, яке в свою чергу охоплює наступні напрями:

- ставлення до себе (адекватна самооцінка: бачення власних переваг та недоліків, готовність працювати над вирішенням проблем самовиховання, самовдосконалення);

- ставлення до друзів, однолітків (уміння розуміти та співчувати, готовність допомогти, проявити терпимість до порушень інших, здатність пожертвувати своїми переконаннями, інтересами заради друга);

- ставлення до старших (батьків, вчителів), незнайомих людей (уважне ставлення до старших та оточуючих людей незалежно від обставин, вияв поваги до батьків, учителів);

- ставлення до праці та громадських доручень (виконання запропонованого громадського доручення, надання допомоги батькам);

- ставлення до природи (прояв любові та поваги до природи, активне піклування про її збереження, відчуття єдності з природою);

- ставлення до суспільства, держави, мистецтва та ін.

У свою чергу, О. Михайлова, ґрунтовно вивчаючи проблему моральних цінностей, підходить до формулювання умов, на наш погляд, з максимальним урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти та глибоким розумінням сутності поняття «цінність» [3, с. 12]. Науковець визначає такі необхідні педагогічні умови формування моральних цінностей здобувачів освіти, базовими положеннями яких є особливості морального розвитку:

- поширення ціннісного простору індивіда в особистісно-значущій діяльності;

- організація діяльності, яка сприяє переживанню здобувачами освіти ціннісного ставлення до явищ дійсності та усвідомлення особистісного смислу цінностей;

– включення особистості в колективну творчу діяльність, яка спрямована на актуалізацію цінностей [3, с. 14].

У ряді досліджень, присвячених проблемі формування морально-ціннісного ставлення, обґрунтовуються й перевіряються комплекс педагогічних умов, у яких по-різному простежуються основні структурні компоненти категорії «ставлення» й враховуються когнітивна, мотиваційна, емоційна, діяльнісна та рефлексивна складова. Зокрема підхід Т. Юркової до формулювання педагогічних умов ціннісного ставлення до природи носить організаційно-узагальнюючий характер [5, с. 16]. Дослідниця вважає необхідними умови, які не враховують усі компоненти ціннісного ставлення, а відображають деякі особливості виховної системи взагалі:

– забезпечення загальної спрямованості навчально-виховного процесу школи на розв'язання завдань формування в здобувачів освіти ціннісного ставлення;

– інтеграційний підхід до усвідомлення особистістю цінностей у процесі викладання навчальних дисциплін та урочної та позаурочної виховної роботи зі здобувачами освіти;

– пріоритетність вибору форм і методів здійснення педагогічного процесу, що володіють значним емоційно-мотиваційним потенціалом впливу на особистість;

– формування в здобувачів освіти особистісних стратегій поведінки [5, с. 18].

Сучасному вихованню має бути повною мірою властива випереджувальна роль, воно має стати засобом розвитку особистості, стимулом пробудження високих моральних якостей та творчої ініціативи тощо; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності підростаючого покоління; запорукою лагоди в соціумі.

Висновки. Отже, основою сучасного освітнього процесу є людина як найвища цінність. Провідною тенденцією виховання стає формування духовно-етичного потенціалу здобувачів освіти здатних до самореалізації а соціумі морально-ціннісними засобами. Набирає сили тенденція гармонійного розвитку здобувачів освіти: особистостей, котрі прагнуть до вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; соціуму, зусилля якого спрямовуються на всебічний розвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб підростаюче покоління зростало громадянами-патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у європейській спільноті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аболіна Т. Г. Етика : навч. пос. К. : Либідь, 1992. 328 с.
2. Концепція Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

3. Михайлова Е. Педагогические условия формирования нравственных ценностей у младших школьников во внеурочной деятельности : авт. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2007. 20 с.
4. Омельченко Ж. О. Формування загальнолюдських цінностей як мети виховання в працях видатних мислителів. *Педагогіка і психологія*. 1993. № 3. С. 18–24.
5. Юркова Т. Формування у підлітків ціннісного ставлення до природи в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : авт. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2008. 20 с.

Мирошниченко Олена Миколаївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ
У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Актуальність. Проблема екологічної освіти і виховання в Україні надзвичайно актуальною і має велике значення для сьогодення та майбутнього. Тому, враховуючи великий досвід громадських організацій, науковців і педагогів, необхідно об'єднати зусилля з досвідом установ системи освіти у розв'язанні проблем екологічної освіти та виховання у державі.

Проблема формування активної екологічної позиції у підлітків з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної школи є актуальною, на що вказують виявлені протиріччя між елементарними екологічними знаннями, засвоєними учнями означеної нозології, і несформованістю дбайливого ставлення до природи в результаті інтенсивного накопичення ними негативного екологічного досвіду при стихійній взаємодії з соціумом.

Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюють процес формування активної екологічної позиції в спеціальній школі, не дозволяють їм вивчити в повному обсязі таку складну, багатоаспектну науку як екологія, побудовану на причинно-наслідкових залежностях, що спирається на розуміння законів природи та вимагає засвоєння складних понять.

В даний час проблема екологічної освіти та виховання дітей, які не мають відхилень у розвитку, є досить пріоритетним і відображається у змісті різних екологічних програм, окремі структурні компоненти яких в адаптованому варіанті доступні учням з інтелектуальними порушеннями, однак не враховують їх індивідуальних і типологічних особливостей, специфіки процесу навчання в спеціальних закладах освіти.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження сформованості екологічних уявлень та еколого-усвідомленого ставлення до об'єктів

навколишнього середовища в учнів з інтелектуальними порушеннями, їхніх батьків та педагогів спеціальної освіти; аналіз програмно-методичного забезпечення процесу формування екологічної культури у спеціальних закладах освіти обумовлюють необхідність визначення напрямів реалізації процесу формування екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Метою роботи є розкриття шляхів реалізації процесу формування активної екологічної позиції у підлітків з інтелектуальними порушеннями в процесі позаурочної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Основою методики формування активної екологічної позиції є емоційно-ціннісний етап її формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями. Емоційно-ціннісне ставлення до природи тлумачимо як особливий вид ставлення, що зовнішньо виражається у позитивних (чи негативних) емоціях. Ціннісне ставлення до природи характеризується емоціями і є метою виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи. Емоційно-ціннісне ставлення до природи – особливий вид суб'єктивного ставлення до цінності природи, що виявляється в емоціях радості-суму, задоволення-незадоволення, захоплення-зневаги.

Ураховуючи складність впливу на емоційно-ціннісну сферу особистості, її багатокomпонентну структуру, необхідно дотримуватися принципу поетапного формування даної якості та принципу взаємозалежності елементів її структури (потреби, емоції, оцінки, мотиви, дії, вчинки). Врахування названих підходів у формуванні активної екологічної позиції підлітків з інтелектуальними порушеннями дозволяє виокремити два взаємопов'язаних та взаємозумовлених субетапи формування емоційно-ціннісних установок підлітків на взаємодію з природою, які забезпечують певну послідовність та сприяють корекції внутрішніх спонукань особистості до взаємин з природою. Перший субетап передбачає корекцію потребово-мотиваційного поля, формування внутрішньої необхідності налагодження «суб'єкт-суб'єктної» поліфонії у спілкуванні учнів означеної нозології з природою. Другий – сприяє збагаченню особистісного досвіду підлітків з інтелектуальними порушеннями у взаєминах з природою.

Субетап «Розширення потребово-мотиваційного поля» спрямований на корекцію емоцій, потреб, мотивів внутрішніх установок підлітків з інтелектуальними порушеннями на активну взаємодію з природою. Для того, щоб викликати позитивне ставлення, необхідно створити атмосферу єднання з природою: природа чи окремий її об'єкт має викликати почуття любові, співпереживання, необхідності дбайливого ставлення, реагування на болючі проблеми.

У межах даного етапу учням доцільно пропонувати завдання, які сприятимуть активізації емоційної складової, розвитку позитивних емоційних установок, естетико-екологічного світовідчуття. Такі завдання допомагають учням розслабитися, або ж, навпаки, зосередившись, мобілізувати свої внутрішні сили. Такі вправи дають змогу створити усі необхідні умови для нагромадження досвіду, викликають потребу у спілкуванні з природою, пробуджують переживання, почуття радості, піднесені настрої, бажання продовжити ці хвилини емоційного єднання з природою.

Однією з умов формування дбайливого ставлення підлітків з інтелектуальними порушеннями до природи є забезпечення «живого» спілкування з природою. Поставити себе на місце того чи іншого природного об'єкта, зануритись у його простір, ситуацію чи обставини допомагали розроблені ігрові ситуації, основу яких складала екологічна ідентифікація. Такі завдання стимулюють процеси психологічного моделювання стану природних об'єктів, сприяли тому, що учні втілювались у той чи інший образ, поглиблювали власні уявлення про природний об'єкт. Прийом екологічної ідентифікації актуалізує сприятливу поведінку ставлення до природних об'єктів.

Субетап «Збагачення особистісного досвіду у спілкуванні з природою» є логічним продовженням попереднього етапу. З цією метою використовують спеціальні завдання, розв'язуючи які діти потрапляють у реальну ситуацію морального та естетичного вибору ставлення, проектування певної позиції або власної дії в природі. Це дає змогу створити конкретну ситуацію, коли учневі необхідно було приймати рішення і обґрунтувати свій вибір. Ураховуючи психологічні особливості дітей з інтелектуальними порушеннями, доцільно пропонувати завдання, якими передбачено не лише вплив на емпатійні процеси, а й на детальний аналіз власних і чужих дій і вчинків, поведінки в природі.

В ході проведення занять необхідно зосереджувати зусилля на організації виховної роботи екологічного змісту, ефективність якої залежить від її змісту, форм і методики реалізації в освітньому процесі спеціальної школи. Чільне місце у системі такої роботи займає пізнавальний компонент, який забезпечує системну поінформованість дітей про навколишнє природне середовище, сприяє розвитку інтересів, ерудиції, допомагає підліткам з інтелектуальними порушеннями в усвідомленні себе невід'ємною ланкою у складній системі взаємозв'язків «природа-людина-суспільство», а головне – сприяє формуванню здатності дитини до реалізації програми порятунку природи, наданню їй безкорисливої допомоги як основи дбайливого ставлення до її об'єктів.

Субетап «Підвищення рівня екологічної компетентності підлітків» має на меті забезпечення інтелектуальної сфери підлітків з інтелектуальними порушеннями необхідними знаннями дієво-практичного характеру про природу та взаємозв'язки у системі «природа-людина-суспільство».

В межах даного етапу необхідно максимально розвивати здатність підлітків з інтелектуальними порушеннями усвідомлювати необхідність знань про природу. Адже, щоб надати кваліфіковану допомогу будь-якому природному об'єкту, треба знати, як це потрібно зробити, і вміти це робити. Зусилля повинні бути спрямовані на те, щоб учні вчилися аналізувати природні об'єкти, явища, ситуації, виділяти проблему, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також проектувати модель своєї поведінки у природі, здійснювати по відношенню до неї дбайливі вчинки.

Субетап «Розвиток здатності підлітків використовувати засвоєні знання у конкретних ситуаціях» спрямований на безпосереднє застосування засвоєних знань у спеціально створених навчально-виховних ситуаціях. Відбувається підготовка підлітків з інтелектуальними порушеннями до здійснення конкретних дій та вчинків у природі. В її основу покладено процес переносу знань учнів.

Формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями активної екологічної позиції передбачає не лише розвиток емоційно-ціннісної та інтелектуальної сфери особистості. Як підтверджують результати дослідження, лише у процесі активної діяльності уданих учнів починає формуватися певний тип ставлення до природи. Так, дитина може знати правила поведінки у природі, співчутливо ставитись до її об'єктів, які «потрапили в біду», але її дії будуть спрямовані не на користь природі.

Важливим етапом роботи є створення психологічного середовища, орієнтованого на екологічні цінності, залучення підлітків з інтелектуальними порушеннями до туристично-краєзнавчої діяльності, збагачення діяльності дітей грою, творчістю тощо. Забезпечення комплексного впливу на емоційно-ціннісну, інтелектуальну, практичну сферу особистості учня відбувається за допомогою використання ефективних і неординарних форм позаурочної виховної роботи, таких як театралізовані дійства, вистави, у яких головними діючими особами є самі учні.

Висновки. Таким чином, шляхи реалізації процесу формування активної екологічної позиції підлітків з інтелектуальними порушеннями в процесі позаурочної діяльності в умовах спеціального закладу освіти підпорядковані єдиній меті – навчити дитину любити, цінувати рідну

природу і, відповідно, дбати про неї. Духовно освячена творча праця дітей у природі є більш кориснішою, ніж сотні бесід, проведених з ними у процесі навчальної діяльності.

Москалець Юлія Анатоліївна

Логопед Вирівського ЗЗСО І–ІІ ст.

Попівської сільської ради

Конотопського району Сумської області

ЗАСОБИ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА НАРОДОЗНАВЧОЮ ЛЕКСИКОЮ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Етнокультурознавчий компонент розглядається як один із складових змісту навчання рідної мови, який повинен бути інтегрованим за своїм змістом і містити найважливіші відомості з народознавства, пов'язані з історією, культурою, звичаями, побутом українського народу.

Дослідження низки науковців (Л. Граціанської, Т. Дем'янюк, С. Домбровського, П. Ігнатенко, В. Ковальської, Л. Крицької, В. Кузьменка, О. Потапенка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, К. Щербини та ін.) довело нам, що у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку спостерігається дуже повільний розвиток лексичної сторони мовлення, обмеженість словникового запасу, своєрідність лексики, не сформованість узагальнюючих понять та родо-видових співвідношень, недорозвиток синонімічних і антонімічних засобів мови.

Результати аналізу практики формування народознавчої лексики у старших дошкільників із ЗПР дозволили виявити недостатність цілеспрямованої уваги з боку вихователів у цьому напрямі. Народознавчий матеріал використовувався епізодично, безсистемно, без відповідного збагачення змісту і методів навчання і виховання. Педагоги не орієнтуються у засобах формування словника народознавчою лексикою і тому обмежуються лише використанням малих фольклорних жанрів та казками.

Метою роботи є теоретичний аналіз засобів збагачення словника народознавчою лексикою старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Провідною формою навчання дітей рідної мови, розвитку мовлення і, зокрема, формування народознавчої лексики є заняття на народознавчу тематику різних типів. Прикладами таких занять можуть слугувати такі: «Писанка», «Українська хата», «Народна казка в гості прийшла», «Національні символи», «Українська іграшка», «Традиції мого народу», «Без верби і калини нема України», «Обереги нашого краю» та ін.

Окрім фронтальних освітніх занять з розвитку мовлення, проводяться і індивідуальні заняття вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом (олігофренопедагогом) у завдання яких входить також формування і корекція порушень мовлення, мовленнєвої діяльності. При цьому, фахівці у своїй роботі використовують народознавчий матеріал, що несе важливе змістове, емоційне й естетичне навантаження, оскільки в ньому зберігаються загальнолюдські й національні цінності, генетичний код етносу, який сприяє формуванню народознавчої лексики у дітей із затримкою психічного розвитку.

Ефективними фольклорними жанрами для розвитку народознавчої лексики виявилися *лічилки і мирилки*, які діти легко запам'ятовували і активно використовували у своїй ігровій діяльності, комунікуючи з іншими дітьми, при цьому опосередковано відбувалося збагачення і активізація словника народознавчою лексикою.

Для формування лексичної сторони мовлення, зокрема збагачення словника, нами широко використовувалися *загадки*. Використання загадок сприяло розвитку мовлення дітей, збагаченню його експресивами, навчанню розрізняти і доречно використовувати емоційно забарвлену лексику під час побудови висловлень різних типів.

У процесі роботи у різних видах дитячої діяльності нами як засіб формування словника дошкільників із ЗПР народознавчою лексикою широко використовувалися *прислів'я, приказки і казки*, через які дитина оволодівала знаннями, правилами поведінки, спілкуванням, взаємовідносинами і, як наслідок, засвоювала найважливіші етичні правила української культури.

Знайомлячись з народними казками, діти засвоювали правильні моральні цінності («Дід, баба і вовк-співак», «Цап та баран», «Дерево до неба», «Кобиляча голова», «Про вірного товариша», «Свого не цурайся», «Кривенька качечка», «Казка про липку і зажерливу бабку» та ін.). За допомогою казок дитина знайомилася із культурою свого народу, збагачувала відповідний словник.

Не менш важливим засобом формування словника дитини народознавчою лексикою були українські *народні пісні* – ліричні поетично-музичні твори, у яких відбиті почуття, переживання, думки людини, пов'язані з її особистим життям, подіями в сім'ї, родинними стосунками

Особливе значення в розвитку мовлення ми надавали *колисковій пісні*. Через колискові діти вслухалися і пізнавали звуки рідної мови. На основі текстів колискових пісень відбувалося збагачення мовлення дітей пестливими словами, виховувалася ніжність, доброта, лагідність. Колискові пісні збагачували словник дітей за рахунок того, що містили широке коло

відомостей про навколишній світ, і саме про ті предмети, що були близькі їх досвіду і приваблювали своїм зовнішнім виглядом.

У якості засобу формування народознавчої лексики виступали і *українські мультфільми*, перегляд яких пропонувався дошкільникам із затримкою психічного розвитку як у групі, так і вдома з подальшим їх обговоренням з метою поповнення словника дітей та закріплення етнокультурознавчих понять у процесі та після їх перегляду («Чарівний горох», «Іванко та Воронячий цар», «Івасик Телесик», «Котигорошко», «Як козаки...», «Солом'яний бичок», «Як козак щастя шукав» та ін.).

У процесі занять та у вільний час нами пропонувалися *дидактичні ігри*, спрямовані на збагачення словника дітей народознавчою лексикою, такі як: «Рушнички», «Бабусина скриня», «Нагодуємо ведмедика», «Іноземці», «Опиши предмет», «Казка ланцюжком» та ін.

Цікавим та ефективним засобом для збагачення словника народознавчою лексикою дошкільників із затримкою психічного розвитку були українські народні *рухливі ігри* («Я лисичка, я сестричка», «Гуси», «Галя по садочку ходила...», «Жили у бабусі...», «А ми просо сіяли, сіяли...», «Як у нас біля воріт», «Ой на горі жито» та ін.). Ще одним засобом формування народознавчої лексики була участь дітей із затримкою психічного розвитку у *святах і обрядах рідного народу*, що сприяло практичному пізнанню його культурно-історичного досвіду. Окрім перелічених вище засобів формування народознавчої лексики нами пропонувалося проводити й інші форми та засоби: *екскурсії, розгляд ілюстрацій і картин, інсценування, народні прикмети, легенди* тощо.

Висновки. Таким чином, систематичне цілеспрямоване використання у режимі дня підібраних засобів сприяло формуванню народознавчої лексики, збагаченню словникового запасу і його активізації, удосконаленню граматичного ладу мовлення, підвищенню рівня вимовної культури, підвищенню грамотності, всебічному національному вихованню дітей із затримкою психічного розвитку, збагаченню їхньої мови зразками народної мудрості, виробленню вміння свідомо ставитись до слова, послідовно і логічно викладати думку, вживати слова у властивому для них значенні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А., Лисенко Н. Українське народознавство в дошкільному закладі. К.: Вища школа, 2002.
2. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. К.: Видавничий дім «Перше вересня», 2005. 428 с.
3. Каліш В. А., Собко В. О. Загадка як засіб мовно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. Вип. 27. С. 166–170.

Овчаренко Наталія Михайлівна

вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії
комунального закладу «Новопразька спеціальна
школа Кіровоградської обласної ради»

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ РОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. У системі різних напрямків корекційно-розвиткової роботи арт-терапія розглядається як сукупність психологічних методів впливу, що використовуються з метою лікування, психокорекції, психопрофілактики, реабілітації і тренінгу осіб з особливими освітніми потребами. Більшістю вітчизняних авторів (Л. Виготський, З. Золотоверх, М. Кисельова, О. Копитін, З. Ленів), які розглядали в своїх публікаціях тему арт-терапії, термінологія зазначеного корекційного впливу розкривається як система здоров'язберігаючих технологій, або як одна з форм психотерапії, що ґрунтується на творчій діяльності [3; 4].

У науково-педагогічній літературі арт-терапія визначається як засіб, який дозволяє піклуватися про емоційний стан та психічне здоров'я людини, групи, здобувачів освіти засобами художньої діяльності (Г. Буряковський, Л. Гисневич А. Захарова, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, О. Лебедева, Г. Назолоян, Р. Хайкін та ін.). На сучасному етапі арт-терапевтична робота здійснюється удвох напрямках: перший напрямок – це арт-терапевтична допомога здобувачам освіти з особливими освітніми потребами зі збереженим інтелектом; другий напрямок – це арт-терапевтична допомога особам, які мають інтелектуальні порушення [2].

На практиці арт-терапія не завжди пов'язана з лікуванням у суто медичному розумінні слова. Therapeia (від грец. – турбота, догляд) – турбота про людину та лікування, розуміється як соціально-психологічне лікування, корекція стереотипів поведінки та підвищення адаптаційних можливостей особистості засобами художньої діяльності. Під засобами мається на увазі використання образотворчої діяльності, музики, танцю, експресивних рухів, художнього слова, драматичного мистецтва та інших форм творчої активності особистості [2].

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія використовує творчий процес для розвитку та покращення психологічного, емоційного здоров'я людей будь-якого віку. Цей процес допомагає людям самовираженню, сприяє у вирішенні та виявленні внутрішніх конфліктів, розвиває міжособистісну комунікацію, знімає стрес. Арт-терапевти глибоко розуміють особливості

творчого процесу, володіють професійними навичками невербальної, символічної комунікації і прагнуть створювати для особистості таке середовище для роботи, в якому кожен може почувати себе достатньо захищеним від того, щоб виражати сильні переживання. Основою арт-терапевтичної взаємодії є вираження несвідомого психічного матеріалу внаслідок художньої експресії.

Арт-терапія – метод зцілення за допомогою творчості, що застосовується у психотерапії, спеціальній освіті та в соціальній сфері. Говорячи про арт-терапію, найчастіше мають на увазі терапію художньою творчістю. Хоча в наш час інтенсивно розвиваються й інші напрямки арт-терапії (танцювально-рухова, піскова терапія, музикотерапія та ін.).

Метою арт-терапії є формування навичок творчого самовиявлення. Через будь-яку творчість людина відображає безпосередньо саму себе – свої думки, почуття, бажання та ідеали, й опосередковано – суспільство: його потреби, можливості, інтереси. Творчість дає можливість кожній людині реалізувати себе, виразити себе як особистість через будь-які засоби мистецтва [1, с. 86].

У науково-педагогічному розумінні арт-терапія розглядається як метод розвитку та зміни особистості, групи здобувачів освіти за допомогою різних видів і форм мистецтва та творчості. Хоча творчі цілі й мають велике значення, перше місце в арт-терапії все ж таки відводиться терапевтичним, корекційним цілям.

Види арт-терапії, представлені у психології, педагогіці, зокрема спеціальній, та медицині, відповідають існуючим видам мистецтв. Виділяють власне арт-терапію (терапія методом створення образів за допомогою глини та ін.), ізотерапію (терапія малюнком), музикотерапію (терапія засобами музики), танцювальну терапію, драмотерапію, казкотерапію, бібліотерапію, маскотерапію, мануальну терапію (створення різноманітних виробів, використовуючи при цьому «все, що є під руками»), ігротерапію, кольоротерапію, фототерапію, куклотерапію, оригамі тощо. Кожен із видів може поділятися на підвиди. Наприклад, до бібліотерапії входить казкотерапія, до кінезітерапії входить танцетерапія, хореотерапія, корекційна ритміка та ін. Крім того, кожний із цих видів та підвидів має безліч арт-терапевтичних технік, які застосовуються для вирішення внутрішніх і міжособистісних конфліктів, кризових ситуацій, вікових криз, травм, невротичних і психосоматичних порушень та ін.

Відповідно до зазначеного, терапія засобами мистецтва – арт-терапія – це синтез декількох галузей наукового знання (мистецтва, медицини

і психології). У лікувальній і психокорекційній практиці це – сукупність методик, видів мистецтва у своєрідній символічній формі, що дозволяють за допомогою стимулювання художньо-творчих (креативних) проявів людини здійснити корекцію порушень розвитку [4, с. 108].

Цілі і напрямки арт-терапевтичної роботи були сформульовані А. Леонтьєвим, Л. Виготським, А. Венгером, Д. Ельконіним, О. Каравановою та визначаються наступними принципами: системності занять; гуманістичної спрямованості арт-терапевтичного процесу, який визначає необхідність гармонічного сполучення цілей соціуму й особистості, орієнтації арт-терапевтичного процесу на особистісні можливості дитини, її інтереси і потреби; єдності діагностики і корекції, які відображають цілісність процесу надання арт-терапевтичної допомоги у процесі розвитку дитини.

Ці принципи реалізуються у наступних аспектах: по-перше, перед початком здійснення арт-терапевтичних занять потрібно провести комплексне діагностичне обстеження, яке дозволяє виявити характер і порушення у поведінці здобувача освіти, і на підставі такого висновку сформулювати цілі і завдання арт-терапевтичної роботи; по-друге, реалізація арт-терапевтичної роботи потребує від фахівців постійного контролю динаміки змін в особистості індивіда, його поведінки і діяльності, динаміки зміни всіх емоційних станів, почуттів, переживань. Такий контроль дозволяє зробити необхідні корективи у завдання, перевірити методи і засоби арт-терапевтичного впливу на особистість. Арт-терапевтична робота будується на основі принципу врахування структури порушення і потенційних можливостей («зони найближчого розвитку» за Л. Виготським), тобто врахування задатків здобувача освіти, який має будь-яку структуру порушення, а у процесі співробітництва з терапевтом може освоювати і засвоювати нові способи дій [3, с. 147].

Під час впровадження арт-терапевтичних методик зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами вирішуються такі завдання: адаптація і використання спеціальних арт-терапевтичних методик у системі психокорекційної допомоги індивідам зазначеної категорії; виявлення індивідуальних особливостей і визначення ефективних методик арт-терапії в процесі психокорекційної роботи з особистостями з особливими освітніми потребами; розробка арт-терапевтичних технологій, які б забезпечували корекцію порушень психічного розвитку; корекція вторинних порушень у розвитку здобувача освіти, гармонізація і соціальна адаптація в цілому.

Психокорекційний напрям арт-терапії складається з двох аспектів: психосоматичного (лікувальний вплив на функції організму) та

психотерапевтичному (корекція порушень у психоемоційному стані особистості) [5, с. 63].

Висновки. Таким чином, арт-терапія є найпопулярнішою формою корекційно-розвиткового впливу на здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, якою можна користуватись для зняття накопиченої психічної напруги, для розвитку в цілому. Творчість здобувача освіти, як дитини, так і дорослого, реалізована у процесі арт-терапії, дає можливість висловити та відтворити внутрішні почуття, переживання, сумніви, конфлікти та сподівання, у символічній формі переживши ще раз важливі події, адже спонтанна творча діяльність здатна виражати неусвідомлюваний зміст психічного життя. Арт-терапія є тим видом роботи з особистостями з особливими освітніми потребами, за допомогою якого вони мають можливість формувати і розвивати знання, навички та вміння з метою інтеграції у соціум.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании М. – Академія, 2001. 248 с.
2. Арт-терапия или терапия искусством. URL: http://www.koob.ru/art_therapy/
3. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Педагогика, 1987. 250 с.
4. Ленів З. П. Погляди вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів на використання мистецтва як засобу розвитку та корекції дітей з особливими потребами. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2007. Вип. 7. С. 106–111.
5. Стадненко Н. М., Матвеева М. П., Миронова Н. М. Нариси з психології розумово відсталих дітей. Кам'янець-Подільський : Кам'янець- Подільський державний пед. Університет, 1999. 200 с.

Олефіренко Тетяна Василівна

вчитель-дефектолог, вчитель української мови та літератури, спеціаліст вищої категорії, методист комунального закладу «Новопразька спеціальна школа Кіровоградської обласної ради»

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ

Актуальність. В умовах модернізації системи освіти в Україні розробці інноваційних педагогічних технологій приділяється значна увага. Це стосується дітей з особливими освітніми потребами, зокрема інтелектуальними порушеннями. Адже значну частину серед інших нозологій складають порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема легкого ступеня.

У Державному стандарті спеціальної освіти зазначені концептуально-змістовні основи навчання дітей з особливими освітніми потребами. Так, визначено основні освітні компетенції, серед яких основною визнана комунікативна / мовленнєва компетентність. У школярів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня формування мовленнєвої компетентності передбачає наступне. Перш за все, розвиток мовлення, оскільки логіка мислення дитини і успішність когнітивного і емоційного розвитку трансформується через мовленнєву систему (Л. Вавіна, Т. Власова, Т. Висковатова, А. Колупаєва, В. Лубовський, Т. Сак, Е. Соботович, В. Тарасун, С. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

У даний час в практиці роботи спеціальних закладів загальної середньої освіти не вистачає педагогічних технологій. Останні враховували сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення. Крім того були б розроблені на основі інтегративної та навчальної діяльності. Адже це є основою навчально-виховного процесу учнів з особливими освітніми потребами.

Особливості комунікативного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями різноаспектно вивчалися дослідниками. Так, на особливості граматичної структури вказували Е. Соботович (1984), Г. Рахманова (1987), Р. Тригер (1987). Виділяли порушення мовної активності, парціальність порушень, збідненість і недиференційованість словникового запасу відзначали А. Слепович (1987), В. Тарасун (1998), С. Шевченко (1983, 1994). У свою чергу фонемним недорозвитком за зниженої пізнавальної діяльності вивчали С. Карнов (1974), А. Колупаєва (1995), Р. Тригер (1981). Розвитку комунікативних навичок та усного зв'язного мовлення учнів присвячені дослідження І. Марченко (2001), А. Савчук (2006) та ін.

Наукові дослідження Н. Нікішиної, В. Лубовського, Т. Єгорової, М. Іпполітової констатують у дітей зазначеної категорії нестійкість уваги, недостатність фонематичного слуху; порушення сенсорного сприйняття, оптико-просторової орієнтації; зміни у моторній і сенсорній сторонах мовлення; порушення довгострокової і короткострокової пам'яті; труднощі у зорово-моторній координації; порушення автоматизації рухів і дій.

Так, у дітей зазначеної у дослідженні категорії визначають порушення аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та абстракції, тобто недостатній рівень сформованості всіх основних інтелектуальних операцій. Таким чином, узагальнення дітей розпливчасті і слабо диференційовані. Найбільш характерною особливістю дітей визначають невідповідність рівнів мислення – словесно-логічного та інтуїтивно-практичного. Зокрема мисленнєва діяльність учнів досліджуваної категорії характеризується

поверховістю. Це знаходить вираження в абстрагуванні і узагальненні даних, недостатній гнучкості процесів, здатності до стереотипних рішень [1, с. 33].

Виклад основного матеріалу. Дослідження визначають, що у дітей зазначеної категорії не сформований інтерес до освіти. Відповідно до цього учні не відразу включаються в роботу, не дають відповіді на запитання педагога, ніби не чують, про що йде мова. Якщо ж учні включаються в роботу, то відразу зупиняються, коли виникають труднощі. Учні не завжди засвоюють програмний матеріал, не можуть зосередитися на роботі чи діяльності. Учні не можуть оцінити результативність роботи, не звертають уваги на помилки, які вказує вчитель. У них не виникає усвідомлення оцінки вчителя.

Комунікативна діяльність дітей зазначеної категорії також вирізняється специфікою. По-перше, учням властивий бідний словниковий запас; поняття звужені, розпливчасті, помилкові; істотні труднощі в оволодінні граматики; своєрідне формування словотвору; порушення формування монологічного мовлення [2, с. 56].

Подані вище особливості комунікативної діяльності утруднюють формування та розвиток усного зв'язного мовлення. Діти представленої у дослідженні категорії мають труднощі у складанні опису як репродуктивного, так і продуктивного, ніж їх однолітки з нормотиповим розвитком. Цілісність і смислову організацію тексту порушує зміна порядку слів у реченні і пропуск однієї з мікротем. Для творів найтипівіші порушення послідовності опису.

Аналіз творчих письмових робіт визначає труднощі учнів у виділенні структурних компонентів продуктивних і репродуктивних текстів. У творчих роботах учні допускають помилки, наприклад, композиційної структури: у більшості творів відсутній вступ, висновки та ін. Вивчення міжфразного зв'язку у письмових роботах учнів показує, що значна частина творів є простим набором речень, які пов'язані між собою. Крім того учні використовують безглузді конструкції, штампи та ін. Найхарактернішим для робіт учнів є такі види зв'язків, як лексичний повтор і / або займенникова заміна [3, с. 88].

Основними завданнями уроків мови та читання для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня є підвищення рівня сенсорного та інтелектуального росту. Має вагомий значення збагачення і систематизація словника, розвиток усного діалогічного та монологічного мовлення. Відповідно до цього розвиток зв'язного мовлення у дітей зазначеної категорії є важким процесом, що вимагає використання

методичних прийомів з особливою метою. Учні мають навчитися не тільки користуватися певною лексикою, а й повинні озброїтися засобами, що дозволяють самостійно розвивати мову в процесі спілкування і навчання. Розвиток зв'язного мовлення дітей спирається на формування пізнавальних процесів, на вміння спостерігати, порівнювати і узагальнювати явища оточуючої дійсності [5, с. 78].

Адже учні зазначеної категорії швидко відволікаються, втомлюються, не тримають у пам'яті дані, не можуть довести розпочату роботу до кінця. Усі ці специфічні риси не можуть не позначатися на розвитку комунікації учнів із порушеннями інтелекту. У ході організації корекційно-розвиткової роботи в спеціальному закладі загальної середньої освіти основна увага має звертатися на: формування монологічного мовлення; складання конструкцій різного виду. Найбільш доцільними є такі прийоми розвитку зв'язного мовлення у дітей окресленої категорії, як:

1. Розповідь із демонстрацією – цей прийом навчає уважно спостерігати, зберігати в пам'яті послідовність дій, підбирати коректні граматичні категорії.

2. Розповідь із опорою на серію сюжетних картинок – у ході його застосування педагог має враховувати можливості образної пам'яті, здатність встановлювати логічні зв'язки та ін.

3. Розповідь за однією сюжетною картинкою – забезпечується послідовність етапів викладу; розпочинається дуже важка, але необхідна робота над творчим розповідями [3, с. 92].

Модернізація системи освіти висуває нові вимоги до організації навчально-виховного процесу, а, отже, і до пошуку ефективних методів навчання дітей. Сучасне суспільство ставить перед педагогами завдання підготовки учня, здатного самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці. Вирішення цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів навчання, що забезпечують більш широкі можливості розвитку особистості. Беручи до уваги ці особливості, важливо враховувати нерівномірність проявів пізнавальної активності дитини і спиратися на ті види психічної діяльності, в яких найлегше викликається ця активність. Тобто необхідно шукати види завдань, які максимально підвищують інтерес і активність дитини.

З огляду на освітні потреби дітей з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, дослідники обґрунтовано ставлять на перше місце використання практичних і наочних методів, які формують основу уявлень і понять про пізнавальну дійсність. Для найбільш успішного навчання

дітей сьогодні застосовуються інформаційні інтерактивні технології. Використання таких технологій обумовлено тим, що комп'ютер, володіючи величезним потенціалом ігрових і навчальних можливостей, робить значний вплив на сучасну дитину [4, с. 22]. Оскільки 80 % інформації людський мозок засвоює через органи зору, мультимедійне обладнання стає ефективним технічним засобом, за допомогою якого можна значно урізноманітнити освітній процес, зокрема на уроках мови і читання.

Висновки. Отже, головним завданням розвитку зв'язного мовлення учнів виступає формування мовленнєвих умінь на основі співвідношення мовної теорії і практики. У цьому плані особливого значення має визначення змісту і характеру мовних вправ; відбір мовного матеріалу; застосування відповідних методів і прийомів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилушкина О. П., Соколова Н. Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников: кн. для воспитателя. М. : Просвещение, 1985. 72 с.
2. Гнездилов М. Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников. М. : Педагогика 1947. 135 с.
3. Игнатъева С. А., Блинков Ю. А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. М. : Владос, 2004. 304 с.
4. Кадемія М. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : Навчальний посібник / М. Кадемія, І. Шахіна – Вінниця, ТОВ «Планер». 2011. 220 с.
5. Комарова С. В. Формирование коммуникативных умений у детей с глубокими интеллектуальными нарушениями. *Логопед.* 2004. № 2. С. 76–82.

Пашковець Наталія Олександрівна

вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії
комунального закладу
«Новопразька спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В КУРСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УЧНЯМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується пошуком найефективніших умов організації навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема на уроках історії. Проблема вдосконалення процесу навчання в спеціальному закладі загальної середньої освіти була і залишається актуальною в зв'язку з тим, що під впливом мінливих умов життя постійно підвищується рівень вимог до освіти учнів з особливими освітніми потребами. Так, процес удосконалення навчання зазначеної категорії школярів доцільно організувати за допомогою використання інтеграції навчального матеріалу з різних дисциплін.

На основі досліджень М. Жигоревої, Н. Ситдикової, Л. Дроздової та ін. Визначаємо, що учні з порушеннями інтелекту не можуть самостійно встановлювати взаємозв'язок між знаннями, отриманими з різних навчальних предметів. Учні зазначеної категорії не можуть застосовувати знання в нових умовах, тому викладання навчальних предметів необхідно будувати на міжпредметній, тобто інтеграційній основі. Інтеграція навчального матеріалу допомагає вчителю-предметнику виробити систему знань і вмінь в учнів, активізувати їх інтелектуальну діяльність та ін. [4, с. 11].

Метою роботи є аналіз питання інтеграції навчального матеріалу в курсі вивчення історії учнями з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Проблему ефективного застосування інтеграції навчального матеріалу з навчальних дисциплін у різних аспектах досліджували Е. Вайнруб, В. Воронкова, В. Синьов, Г. Плешканівська, І. Єременко, Л. Румянцева, С. Миронова, С. Мирський, Н. Павлова та ін. Науковці в своїх роботах розкривали можливості засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями, указуючи на необхідності зв'язку навчального матеріалу з життям і практикою. Зазначені дослідники вказували на можливості оволодіння знаннями учнями спеціального закладу загальної середньої освіти та перспективи розвиваючого впливу інтеграції навчального матеріалу з різних дисциплін на пізнавальну діяльність учнів із порушеннями інтелекту у навчанні.

На думку І. Єременка, здійснення інтеграційних процесів у навчанні дітей із порушеннями інтелекту з метою формування у них цілісної системи знань, розвитку вміння перенесення в інші умови, забезпечення зростання узагальнення, є одним із найважливіших напрямків розвитку спеціальної освіти [3, с. 24].

У свою чергу Е. Вайнруб, Г. Плешканівська визначають, що аспекти психофізичного розвитку учнів спеціального закладу загальної середньої освіти, змісту навчання, специфіка організації навчання дітей зазначеної категорії – розширюють сферу дослідження використання інтеграційних принципів у сфері спеціальної освіти [1, с. 36].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що найчастіше в зазначених вище дослідженнях, розглядаються питання здійснення інтеграції навчального матеріалу з різних дисциплін, зокрема трудового навчання та історії. Особлива увага до цього аспекту проблеми обумовлено значенням трудової підготовки в подальшій соціально-побутової адаптації учнів, її залежність від уміння залучати й практично використовувати знання з різних навчальних дисциплін. Інтегроване засвоєння матеріалу

з його практичним застосуванням має корекційно-розвиваюче значення, забезпечує міцне і усвідомлене засвоєння матеріалу, сприяє формуванню умінь перенесення знань у нову ситуацію [1, с. 37].

На думку Х. Замського, важливою умовою досягнення усвідомленості і міцності засвоєння знань і умінь в учнів із порушеннями інтелекту, досягнення дієвості у дітей означеної категорії – є забезпечення варіативності умов закріплення, повторення і застосування інформації. Науковець, вказуючи на варіанти повторень, що сприяють підвищенню рівня знань, відмічав виконання практичних завдань, які вимагають застосування знань із різних навчальних дисциплін в умовах, що змінюються та варіюються [5, с. 127].

Відомі дослідники Г. Дульнев, В. Лубовський, В. Петрова рекомендували в корекційній роботі з учнями з порушеннями інтелектуального розвитку інтенсивніше знаходити такі форми завдань, які розвивали інтелектуальну активність, потребу в пізнавальній діяльності. Зокрема Г. Дульнев вважає, що праця є не тільки полем практичного застосування отриманих теоретичних знань і критерієм відбору змісту освіти цієї категорії учнів, а й засобом формування загальноосвітніх знань, умінь і навичок. При цьому дослідник виступав проти повного злиття змісту навчання історії та інших загальноосвітніх предметів, так як в цьому випадку не можуть бути ефективно вирішені завдання специфічні для кожного предмету.

У ході реалізації інтеграції навчального матеріалу з різних дисциплін у процесі навчання учнів із порушеннями інтелекту, їх взаємодія має бути двосторонньою. Підготовка до вивчення історії не тільки вимагає залучення знань з інших дисциплін, а й сама сприяє формуванню узагальнених навчальних умінь, необхідних для розвитку навичок читання, письма та усного мовлення. Автор вважав, що міжпредметні зв'язки є однією із важливих умов для формування вміння «уявляти образ предмета». Здійснення подібних зв'язків в процесі навчання розглядається як специфічний прийом, спрямований на корекцію і розвиток інших видів діяльності. Г. Дульнев відстоював позицію, що забезпечення взаємозв'язку навчальних предметів є одним із найважливіших моментів у формуванні вміння бачити і розуміти причинно-наслідкові зв'язки предметів і явищ навколишньої дійсності учнями з порушеннями інтелекту [2, с. 43].

Аналіз робіт Л. Вавіної свідчить про важливість встановлення інтеграції навчального матеріалу на уроках трудового навчання, української мови та літератури з історією, які, на їхню думку, мають значний корекційно-розвиваючий вплив на учнів із порушеннями інтелекту у плані вдосконалення

моторики, просторового орієнтування, встановлення логічних зв'язків та інших якостей, що сприяють оволодінню усним та писемним мовленням. На переконання багатьох дослідників найбільший обсяг матеріалу для інтеграції навчального матеріалу мають уроки математики, історії, читання, розвитку мовлення, трудового навчання, образотворчого мистецтва та соціально-побутової орієнтації. Для встановлення інтеграції навчального матеріалу з різних дисциплін проводиться відбір змісту програми і підручників з цих предметів. Обсяг навчального матеріалу в них невеликий. Це – частина параграф або навіть тільки визначення поняття, ілюстрації, завдання, опис дослідів тощо. Зміст цього обсягу має стосуватися знань учнів накопичених у зв'язку зі спостереженнями, власним досвідом та ін. [6, с. 15].

Учителі повинні ознайомитися з підручниками інших предметів з вмістом опорних знань, ілюстраціями, завданнями до відповідних параграфів незалежно від того, який обсяг з них буде використаний на своїх уроках і в якому вигляді. Важливе значення інтеграції навчального матеріалу полягає в тому, що вони є основою для отримання нових знань і навичок, їх удосконалення. Міжпредметні зв'язки відіграють важливу роль у ході здійснення загальних і спеціальних завдань в навчально-виховному процесі учнів спеціального закладу загальної середньої освіти [6, с. 17].

Виховна функція інтеграції навчального матеріалу виражена в її сприянні усім напрямкам виховання школярів в навчанні. Учитель, спираючись на зв'язки з іншими предметами, реалізує комплексний підхід до виховання. Тому важливо, щоб у школярів із порушеннями інтелекту складалося цілісне сприйняття світу за вивчення шкільних предметів. Учні часто не в змозі застосувати знання однієї з дисциплін до знань іншого, наприклад взаємозв'язок історії та української літератури, історії та музики, історії та образотворчого мистецтва, історії та географії, історії та розвитку мовлення тощо. З іншого боку необхідно обережно поєднувати шкільні предмети в одне ціле, тому, що вони втрачають свою індивідуальність.

На нашу думку, інтегровані уроки необхідно давати періодично, щоб учні з порушеннями інтелекту побачили взаємозв'язок між навчальними дисциплінами і зрозуміли, що знання в одній дисципліні полегшує розуміння процесів, що вивчаються в інших областях. Наприклад, історія тісно пов'язана з багатьма науками, що дозволяє здійснювати, як опорні, так і перспективні, міжпредметні зв'язки. Ці уроки ефективні незалежно від того, чи вивчають учні новий або узагальнюють вже пройдений матеріал.

Висновки. Таким чином, використання інтеграції навчального матеріалу на уроках в спеціальному закладі загальної середньої освіти – це

сучасний спосіб навчання в спеціальному закладі, який впливає на відбір і структуру навчального матеріалу цілої низки навчальних предметів, посилюючи системність знань учнів, активізуючи методи навчання, орієнтуючи педагогів на застосування комплексних форм організації навчання, забезпечуючи єдність навчально-виховного процесу та здійснюючи корекційно-розвивальне навчання учнів із порушеннями інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнруб Е. М., Плешкановская Г. М. Оптимизация работоспособности учащихся вспомогательной школы : учебно-метод. пос. К. : Радянська школа, 1989. 96 с.
2. Дульнев Г. М. Труд как средство компенсации при аномалии умственного развития ребенка. М. : АПН РСФСР, 1958. 67 с.
3. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика. К. : Вища школа, 1985. 328 с.
4. Жигорева М. В., Ситдикова Н. Д., Дроздова Л. Ю. Опыт реализации интегрированного подхода к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями развития. *Коррекционная педагогика*. 2007. № 6. С.6–14.
5. Замский Х. С. История олигофренопедагогика. М. : Просвещение, 1974. 392 с.
6. Методические рекомендации по использованию дидактического материала на уроках русского языка и чтения в 5 классе вспомогательной школы / сост.: А. П. Смирнова, Л. С. Вавина. К. : РУМК, 1990. 52 с.
7. Ягупов В. Педагогіка : навчальний посібник. К. : Либідь, 2002. 560 с.

Пісоцька Тетяна Миколаївна

логопед-дефектолог Міжнародної логопедичної онлайн-школи «Говоріка»

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Актуальність. У наукових дослідженнях останніх років відмічається тривожна тенденція зростання кількості дітей з відхиленнями фізичного та психічного здоров'я, які зумовлюються біологічними, екологічними, соціально-психологічними та іншими чинниками, а також їх поєднанням.

Значну частину серед цих дітей займають діти із затримками психічного розвитку (ЗПР), яких на фоні загального погіршення дитячого здоров'я стає дедалі більше.

Проблема ЗПР дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку гостро постала перед психолого-педагогічною наукою вже давно. Питаннями діагностики та корекції цієї вади першими почали займатися дефектологи (Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, В. Лубовський, І. Марковська, В. Мачихіна, М. Певзнер, М. Рождественська, Т. Сак, С. Тарасюк, У. Ульяновка, Н. Ципіна та інші).

Ця проблема активно вивчалася і в загальному психолого-педагогічному напрямку (Т. Андрющенко, А. Богуш, Т. Карабанова, Н. Максимова, Н. Менчинська, Є. Мілютіна, Л. Носкова, В. Піскун, В. Ямницький та інші).

Деякі питання корекції психічного розвитку дітей розглядалися в контексті проблеми розвитку психічних пізнавальних процесів, психологічної готовності дітей до школи та труднощів шкільного навчання (І. Агафонова, М. Безруких, С. Громбах, І. Дубровіна, С. Єфімова, Н. Коцур, Б. Круглов, В. Степанов, А. Фурман та ін.).

Теоретико-методичні та практичні аспекти використання арт-терапевтичних технологій як компонента навчальної діяльності представлені у дослідженнях українських науковців О. Вознесенської, О. Деркач, Т. Берник, А. Колупаєвої, В. Кондратенко, В. Синьова, Л. Фірсової, Т. Яценко.

Мета нашої роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності розвитку пізнавальних процесів у дітей дошкільного віку із ЗПР засобами арт-терапії.

Виклад основного матеріалу. У дошкільному віці під впливом навчання та виховання в дитини відбувається інтенсивний розвиток всіх пізнавальних процесів. Це стосується сенсорного розвитку, відчуттів, сприймання, наочних уявлень. Збільшується обсяг уваги, вона стає більш стійкою. Істотні зміни відбуваються у розвитку мислення, явлень, пам'яті.

Дошкільний вік – це період, упродовж якого відбувається збагачення й упорядкування чуттєвого досвіду дитини, опановування специфічно людськими формами сприйняття та мислення, бурхливий розвиток уяви, формування основ довірливої уваги та смислової пам'яті.

Затримка психічного розвитку – це уповільнений темп розвитку, що в дошкільному віці проявляється як недостатній запас знань, обмеженість світогляду, незрілість мислення, низька інтелектуальна цілеспрямованість, при якій переважають ігрові інтереси та відбувається швидке перенасичення в інтелектуальній діяльності.

Арт-терапія в Україні є новим методом, яка не вимагає від учасника діяльності навичок малювання чи іншої творчої діяльності. Завдання полягає не в тому, щоб створити високоякісний художній продукт. Важливо через віконце мистецтва визирнути зі своєї внутрішніх переживань.

Арт-терапія є прекрасною можливістю відключитися від повсякденних турбот, вивільнити емоції, отримати величезне задоволення від самого процесу, що сприяє процесам усвідомлення й адекватної оцінки своїх почуттів, спогадів, переживань. Водночас вона має цілу низку переваг перед іншими психотерапевтичними напрямками.

Одним із засобів арт-терапії є камінці Марблс – різнокольорові кульки зі скла, глини, сталі або агату, що використовуються в різних іграх, що носять загальну назву «марблс».

Проведення дослідницько-експериментальної роботи з проблеми дослідження проводилось у декілька етапів і включало в себе первинну діагностику, розробку та проведення корекційно-розвиткових занять з використанням методів арт-терапії (камінці Марблс) та проведення контрольного діагностичного обстеження.

Експериментальне діагностичне дослідження рівня пізнавальних процесів проводилось індивідуально з кожною дитиною. Для проведення обстеження використовувались такі методики: «Запам'ятай 10 слів» та «Назви малюнки» (варіант тесту З. Істоміної) – для вивчення рівня розвитку пам'яті; методика «Переплетені лінії» (Ю. Гільбух, В. Георгіївська) – для діагностики рівня розвитку стійкості та концентрації уваги; «П'ятий зайвий», «Історія в малюнках» (Ю. Гільбух, В. Георгіївська) – для вивчення рівня елементів словесно-логічного та наочно-образного мислення. Результати дослідження фіксувались для подальшої обробки.

До констатувального етапу експерименту були залучені вихованці інклюзивної групи для дітей з особливими освітніми потребами 6-го року життя, 10 осіб (5 хлопчиків, 5 дівчаток).

У ході констатувального етапу експериментального дослідження було отримано такі результати: 60% (6 дітей) мають середній рівень розвитку вербальної пам'яті, у 40% (4 вихованців) низький рівень розвитку слухової пам'яті. Респондентів з високим рівнем виявлено не було; 10% (1 вихованець) має високий рівень розвитку зорової пам'яті, у 60% (6 дітей) середній рівень, 30% (3 респонденти) мають низький рівень розвитку образної пам'яті; 40% (4 дитини) мають середній рівень розвитку уваги, у 60% (6 вихованців) діагностовано низький рівень. Учасників дослідження, які мають високий рівень стійкості та концентрації уваги не виявлено; 10% (1 дитина) має високий рівень розвитку елементів словесно-логічного мислення, 40% (4 респонденти) мають середній рівень розвитку основних мисленневих операцій, 50% (5 дітей) мають низький рівень здатності до узагальнення та абстрагування; 10% (1 дитина) мають високий рівень розвитку елементів словесно-логічного мислення, у 50% (5 вихованців) діагностовано середній рівень, 40% (4 дошкільники) мають низький рівень розвитку елементів словесно-логічного мислення.

Результати проведених діагностичних методик було враховано на наступних етапах експериментального дослідження та при складанні корекційно-розвиткової програми.

Ігри з камінцями Марблс – одна з тих технік, що дозволяють розкрити індивідуальність кожної дитини, розв'язати її психологічні проблеми,

розвинути здатність усвідомлювати свої бажання і знаходити можливості їх реалізації. Вони сприяють розвитку уваги, пам'яті та є відмінним засобом для профілактики і корекції гіперактивності, агресивності, сором'язливості та труднощів у розвитку;

Корекційно-розвиткова програма «Чарівні камінці», яку ми розробили, розрахована на дітей старшого дошкільного віку, складається з 9 занять, які проводилися 2 рази на тиждень. Тривалість 25-30 хвилин, кількість дітей у групі – 2 підгрупи по 5 осіб (з урахуванням вікових, індивідуальних, психофізичних особливостей дітей).

Під час аналізу результатів контрольного експерименту було встановлено, що показники високого рівня слухової пам'яті зросли на 20 %, середнього – на 10 %, показники низького рівня зменшились на 10 %.

На основі результатів зміни показників рівня стійкості та концентрації уваги можна зробити висновок про покращення показників високого та низького рівнів відбулося на 10 %.

Результати повторної діагностики рівня розвитку мисленнєвих операцій свідчать про підвищення показників високого рівня на 10 %, а низький рівень знизився на 10 %.

Висновки. Підсумовуючи результати дослідження на основі аналізу й узагальнення даних, можна констатувати, що в ході проведеної роботи в дітей, які брали участь в корекційно-розвивальній програмі «Чарівні камінці» з використанням камінців Марблс, як методу арт-терапії, підвищився рівень розвитку пам'яті, уваги та мислення. Підвищився рівень пізнавального розвитку у дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Рябченко Вікторія Миколаївна

вчитель-дефектолог

Конотопського навчально-виховного

комплексу: ЗОШ I ступеня ДНЗ

ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Згідно з концепцією Нової української школи виняткового значення набуває освітня діяльність на засадах особистісно-орієнтованої моделі. У рамках цієї моделі навчальний заклад максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Дослідження свідчать, що суттєво покращують результати навчання такі засоби персоналізації навчального досвіду, як робота за

індивідуальними планами, окремими навчальним траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проєктів. Освітню діяльність доцільно організувати з урахуванням навичок XXI століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних). У навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. Для цього запроваджується двоциклова організація освітнього процесу на рівнях початкової та базової загальної середньої освіти [2].

Якісно новий підхід до системи освіти пов'язаний із тим, що під впливом мінливих умов сучасного життя постійно підвищується рівень вимог до загальноосвітньої і трудової підготовки учнів, зокрема з особливими освітніми потребами. Одним з варіантів вирішення проблеми вдосконалення навчально-виховного процесу є формування освітніх знань із міжпредметною основою. Технологія використання міжпредметних зв'язків полягає в тому, що в освітній процес включається епізодичний матеріал інших предметів, але при цьому зберігається самостійність кожного навчального предмета [13].

За останні роки в Україні значно розширився спектр досліджень з проблем інтегративного навчання, тобто застосування в освітньому процесі міжпредметних зв'язків. У ряді наукових пошуків (В. Воронкова, Е. Ковальова, С. Мирський, Н. Павлова, Л. Румянцева та ін.) розкрито можливості оволодіння учнями з інтелектуальними порушеннями загальноосвітніми знаннями з використанням міжпредметних зв'язків.

Метою роботи є висвітлення особливостей застосування міжпредметних зв'язків в освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проблему використання міжпредметних зв'язків у навчанні осіб з особливими освітніми потребами розкрито у роботах К. Акдобацької, А. Капустіна, В. Липи, С. Миронової, В. Бондаря, І. Дмитрієвої, І. Єременка, Т. Сак, В. Синьова, Л. Одинченко, О. Хохліної та ін. Дослідники відмічають необхідність широкого запровадження міжпредметних зв'язків у освітньому процесі спеціального закладу загальної середньої освіти. Учені рекомендують брати до уваги рівень розвитку школярів, їх вік, суміжні теми навчальних предметів конкретного освітнього закладу.

Використовуючи міжпредметні зв'язки, учитель може підготувати учнів до сприйняття нових понять, закріпити раніше вивчене, дати додаткові відомості, показати взаємозв'язок, виділити загальне і визначити відмінності між досліджуваними об'єктами [7].

Успіх інтегрованого підходу багато в чому залежить від вибору методів і прийомів навчання, від доцільності і правильності використання їх учителем в навчальному процесі. Практика роботи в спеціальному закладі загальної середньої освіти показує, що реалізація загальноосвітніх, корекційно-розвивальних і виховних завдань, поставлених учителем на уроці, можлива лише здійснюючи тісний зв'язок з іншими навчальними предметами, а також спираючись на життєвий досвід учнів [3].

Уроки з використанням міжпредметних зв'язків дозволяють учням з інтелектуальними порушеннями встановити взаємозв'язок між отриманими знаннями, перенести ці знання в нові умови і актуалізувати їх. На інтегрованих уроках знання з предметів збагачуються, доповнюються, використовуються в практичній діяльності і повсякденному житті школярів з порушенням інтелекту, світ пізнається в різноманітті і єдності, така форма навчального процесу спонукає до активного пізнання, а також сприяє розвитку мовлення і відповідно – соціалізації в майбутньому.

Використання різних видів роботи підтримує на уроках увагу учнів на високому рівні. Нестандартні уроки захоплюючі, цікаві; знімають напругу, знижують стомлення, служать розвитку уваги, мислення, пам'яті. Уроки з використанням міжпредметних зв'язків можна проводити регулярно, у залежності від теми. Міжпредметні зв'язки передбачають узгодженість термінів вивчення тих чи інших матеріалів, що входять в програму різних дисциплін, і опору під час занять на знання і вміння учнів, отримані на уроках з інших навчальних дисциплін.

Різні форми міжпредметних зв'язків активізують пізнавальну діяльність учнів із порушеннями інтелектуального розвитку, роблять урок змістовним, ефективним, розширюють кругозір учнів. Усе це сприяє сприйняттю навчання, як єдиного освітнього процесу, а не розрізненого предметного навчання [6].

В. Синьов, С. Миронова, О. Мороз та інші науковці наголошували на провідній ролі педагога у застосуванні міжпредметних зв'язків. Адже коли штучно обмежитися лише інформаційною стороною навчальної дисципліни, можна показати, що діяльність педагога і учня неоднакові. Роль учителя у наданні учням знань, вияві логічних зв'язки між частинами теми, використанні цих зв'язків для отримання нових знань учнями у ході навчання. Роль учня у засвоєнні цих знань, набутті індивідуального досвіду пізнання, самостійності у застосуванні знань та ін. Освітній процес протікає під керівництвом педагога, підкреслюючи відмінність запропонованих видів діяльності [4].

Учені виділяють два етапи встановлення міжпредметних зв'язків: початковий (підготовчий) та основний. Підготовчий етап – до початку вивчення навчальної теми на широкій міжпредметній основі. У межах цього етапу формується загальна орієнтація учнів у змісті навчальної теми, психологічна готовність до вивчення окремої теми на міжпредметній основі. Педагог спочатку проводить роботу щодо усвідомлення учнями інтеграційного характеру змісту теми, розкриває її провідні положення щодо використання знань із інших предметів, розуміння організаційних моментів роботи. Як результат, педагог разом з учнями визначає перспективність у вивченні теми на широкій міжпредметній основі.

Основним етапом передбачено безпосереднє розкриття провідних положень теми на міжпредметній основі. Так, відповідно до розробленого педагогом навчального плану, будується основний етап із безпосереднього розкриття провідних положень теми. У ході освітнього процесу педагог має за мету опрацювання змісту провідних ідей навчальних предметів, використовуючи все ширші контактні зв'язки. Як результат, робота щодо здійснення міжпредметних зв'язків не обмежується уроками, у такий спосіб організуються міжпредметні семінари, екскурсії, письмові роботи, конференцій різного рівня та ін.

Науковці наголошують на невід'ємному значенні високого рівня міжпредметних знань у теорії та вмінь і навичок на практиці у педагога. У педагога мають бути сформовані: розуміння значення міжпредметних зв'язків у формуванні світогляду учнів; концептуальний стиль мислення. За дослідженнями О. Падалки, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак, педагог має володіти знаннями програмних засобів, методів і прийомів. Зазначені засоби сприяють реалізації міжпредметних зв'язків. У свою чергу педагог має володіти вміннями застосовувати знання на практиці, тобто володіти відповідною технікою, навичками ведення педагогічного дослідження [5].

Висновки. Таким чином, міжпредметні зв'язки – це відображення об'єктивно вираженого зв'язку між окремими науками, а також теоретичного матеріалу з практичним направленням. Міжпредметні зв'язки дозволяють виокремлювати головні елементи освітнього процесу, передбачати розвиток ідей, понять, прийомів навчальної діяльності, можливості комплексного застосування знань в освітньому процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капралова О. П. Реализация межпредметных связей на уроках филологического цикла в специальной (коррекционной) школе VIII вида. URL: <http://festival.1september>
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

3. Кошмина И. В. Межпредметные связи в начальной школе. М. : ВЛАДОС. 1999. 144 с.
4. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компактний навчальний курс : навч. пос. Кам'янець-Подільський, 2008. 204 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник. Вид. 2-ге, виправл., доповн. К. : Академвидав, 2007. 560 с.
6. Харина Е. М. Особенности межпредметных связей в обучении школьников с нарушением интеллекта на уроках истории и профессионально трудового обучения. *Вестник ЧГПУ*. 2012. № 10. С. 189–195.
7. Хитрюк В. В. Межпредметные связи как средство формирования знаний у умственно отсталых школьников. URL: <http://bibliotekaknig>.

Сіденко Юлія Олександрівна

доктор філософії зі спеціальної освіти,
асистент кафедри дошкільної освіти
Криворізького державного
педагогічного університету

МЕТОД PECS ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність. Вивчаючи та аналізуючи сучасні літературні джерела, можна відзначити, що науковий пошук у вітчизняній спеціальній педагогіці та психології в останнє десятиліття характеризується підвищеною активністю дослідження проблем розвитку, навчання та соціалізації дітей з розладами аутистичного спектру таких науковців та практиків: Н. Базима, А. Душка, Н. Івашура, Х. Качмарик, С. Конопляста, Я. Крет, С. Максименко, І. Марцинковский, К. Островська, Л. Рибченко, М. Рождественська, Х. Сайко, В. Синьов, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Теоретичний аналіз показав, що для дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного необхідно застосовувати корекційні технології, які б враховували нейропсихологічні, психолого-педагогічні характеристики та підвищували рівень пізнавальної готовності до навчальної діяльності.

Метою роботи є визначення та обґрунтування ефективності застосування методу альтернативної комунікації PECS як засобу формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Пізнавальну готовність дітей з особливостями психофізичного розвитку до школи розглядали дослідники спеціальної педагогіки та психології:

– наукові положення А. Басова, І. Гілевич, К. Коровіна, Б. Корсунської, Є. Леонгард, Л. Носкова, Н. Морозової, Е. Речицької, М. Шеремет та ін. про

психолого-педагогічне вивчення та підготовку дітей з порушеннями слуху, їх відбір у спеціальні заклади та підготовку до інтеграції у середовище дітей із збереженим слухом;

– дослідні роботи М. Іполітова, Е. Мастюкової, Н. Сімонової та ін. щодо формування психолого-педагогічних передумов навчальної діяльності у дошкільників із дитячим церебральним паралічем;

– практичні вивчення Т. Дегтяренко, Л. Вавіної про значення дошкільного виховання, розвитку та корекції психологічних передумов підготовки дітей із порушеннями зору до навчання у школі;

– погляди В. Лубовського щодо проблеми інтеграції осіб з глибокими та комплексними порушеннями у загальну та спеціальну освіту;

– наукові праці А. Воронкової, І. Козіної, О. Усанової, щодо психолого-педагогічного вивчення дошкільників з мовленнєвими вадами, розвитку у них психічних процесів, позитивної мотивації до пізнавальної діяльності;

– теоретичні та практичні дослідження В. Бондаря, О. Гаврилушкіної, Г. Капустіна, С. Летуновської, Н. Морозової, В. Синьова, С. Шевченко, І. Чумакової та ін. щодо різних аспектів (змістових, мотиваційних та дійових) навчання, виховання та підготовки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до школи, а також формування необхідних передумов даного процесу у різних видах діяльності та під час навчальних занять;

– положення про готовність дитини з особливими освітніми потребами, дітей з розладами аутистичного спектру до навчання в інклюзивній школі (К. Островська, А. Хворова, А. Чуприкова, Д. Шульженко та ін). Проте проблему формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку в сучасному корекційному процесі комплексно не досліджено.

Сутність поняття «пізнавальна готовність» визначається, як готовність, яка формується і розвивається на базі пізнавальної потреби у різних видах діяльності, забезпечує рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності та характеризується наявною пізнавальною орієнтацією дошкільника. Методика формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру немає узгодженості, враховуючи спектр особливостей розвитку компонентів пізнавальної готовності (пам'ять, увага, сприйняття, мислення, уява, мовлення).

Одним з найбільш визнаним корекційним методом, який сприяє формуванню пізнавальної готовності до навчальної діяльності старших

дошкільників з розладами аутистичного спектру є система альтернативної комунікації PECS.

Система PECS (Picture Exchange Communication System) дає змогу спілкуватися з іншими людьми, а саме: передавати своє прохання, відповідати на питання, робити коментарі, описувати навколишнє середовище тощо. PECS – альтернативна система комунікації, спрямована допомогти набуту комунікативні вміння дітям з обмеженою комунікативною здатністю. У цій системі діти для комунікативних цілей використовують символи, зображені на картках. Систему PECS розробили A. Bondy та L. Frost спеціально для дітей з розладами спектру аутизму та іншими комунікативними порушеннями. Оволодіння системою PECS передбачає, що дитину вчать використовувати символ (малюнок на картці з відповідним підписом) для того, щоб просити бажаний предмет.

Доведено, що хоча PECS застосовують для дітей, у яких нема вербальної комунікації, зорового контакту, здатності до імітації, називання предметів, унаслідок навчання дитина починає виявляти ініціативу у спілкуванні та включається в соціальну взаємодію. Головне у навчанні комунікації: дитина має зрозуміти, що для вираження своєї потреби можна іншій людині вказати на потрібну картку, і треба діяти саме так, а не плакати чи демонструвати істеричну поведінку. Як тільки дитина починає розуміти сенс комунікації, є надія, що вона почне використовувати звичайне мовлення з тією самою ціллю. Ще один позитивний момент у використанні PECS. Часто діти з особливостями розвитку мають вади мовлення, і тому навколишні люди погано їх розуміють. а повідомлення на картках зрозуміле всім, навіть незнайомим людям.

Оволодіння системою PECS передбачає, що дитину з розладами спектру аутизму старшого дошкільного віку вчать використовувати символ (малюнок на картці з відповідним підписом) для того, щоб просити бажаний предмет. Під час формування пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з розладами аутистичного спектру старшого дошкільного віку застосування системи альтернативної комунікації PECS покращує:

- зоровий контакт;
- концентрацію уваги;
- гнучкість мислення;
- міцності запам'ятовування назв предметів;
- готовність до сприйняття інформації;
- здатність до комунікації.

Висновки. Таким чином, в ході роботи визначено, що використання методу альтернативної комунікації PECS покращує налаштування взаєморозуміння «дитина – вчитель», дозволяє упорядкувати систему запропонованих завдань, розробити розклад видів діяльності та зменшити рівень тривожності; сприяє формуванню пізнавальної готовності до навчальної діяльності: розвитку довільної уваги, слухової пам'яті, продуктивної уваги, логічного мислення, зорового сприйняття старших дошкільників з розладами аутистичного спектру.

Шугайов Валентин Володимирович
вихователь, спеціаліст комунального закладу
«Новопразька спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТКУ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. За концепцією «Нова українська школа» передбачено створення оптимальних умов для зміцнення здоров'я учасників освітнього процесу. Із цією метою необхідно використовувати такі форми і методи роботи, які б сприяли формуванню, розвитку та реалізації здорового способу життя, тобто оздоровчі технології навчання. Основною метою зазначених технологій є забезпечення учнів знаннями щодо збереження свого здоров'я в період навчання в освітньому закладі, а також здоров'я своїх однолітків; формування необхідних знань, вмінь і навичок щодо здорового способу життя; навчання використовувати отримані знання в житті [1].

Підвищення ефективності навчально-виховного процесу учнів із порушеннями інтелекту в ракурсі формування і розвитку здорового способу життя передбачає пошук ефективних підходів до організації оздоровчої роботи, реалізації завдань, які потребують перебудови свідомості учасників освітнього процесу, мобілізації усіх життєвих ресурсів, усвідомлення необхідного дотримання здорового способу життя та вироблення особистої позиції щодо зміцнення стану свого здоров'я впродовж всього життя, із урахуванням інтересів та вікових особливостей дітей.

Виклад основного матеріалу. Проблеми формування і розвитку здорового способу життя учнів із порушеннями інтелекту у спеціальній освіті вивчали Г. Мерсіянова, І. Дмитрієва, І. Піскунова, І. Шишова, Л. Дробот, Н. Денисенко та ін. Виявлено, що в сучасному інноваційному освітньому просторі є необхідність у формуванні в учнів із порушеннями інтелекту свідомого ставлення до власного здоров'я, формування і розвиток готовності

до активних дій у плані забезпечення власного здоров'я та здорового способу життя своїх однокласників, прагнення виконувати фізичні вправи, необхідні для підтримки свого здорового способу життя.

Серед причин низького рівня здоров'я учнів із порушеннями інтелекту Є. Павлютенков, Н. Денисенко називають наступні: недостатність фізичної активності; специфіка проведення уроку та оцінювання знань; неможливість до реалізації індивідуального підходу з урахуванням психологічних, фізіологічних особливостей кожного учня; недотримання елементарних гігієнічних і фізіологічних норм організації освітнього процесу; слабо сформований рівень культури здоров'я учнів та їх родин [2, с. 8].

Аналіз зазначених вище наукових дослідників дозволяє продемонструвати взаємозв'язок способу життя та здоров'я особистості, що є складником поняття «здоровий спосіб життя». На думку зазначених вище дослідників, здоровий спосіб життя, виражає певну орієнтованість діяльності особистості у напрямку зміцнення та розвитку свого фізичного стану і здоров'я [2, с. 9]. Як зазначає науковець, здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження і покращення здоров'я. Здоровий спосіб життя забезпечує гармонійний розвиток індивіда, високу працездатність і реалізацію генетично визначеної тривалості життя.

Для здорового способу життя недостатньо зосередити зусилля лише на подоланні факторів ризику виникнення різноманітних хвороб, але і важливо виділити та розвивати всі тенденції, які працюють на формування здорового способу життя людини. Як зазначає В. Панасюк, «здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я» [3, с. 132]. Його основними складовими вони називають: рівень культури суспільства й особи; місце здоров'я серед потреб людини; мотивація збереження і зміцнення здоров'я; установка на довге здорове життя; навчання засобів збереження і зміцнення здоров'я.

У формуванні та розвитку здорового способу життя вагомим значення має особистість педагога. Адже вчитель навчального закладу, зокрема спеціального закладу загальної середньої освіти, повинен знати пізнавальні можливості кожної дитини, щоб ефективно використовувати ті чи інші педагогічні методи і прийоми, відповідно до індивідуальних можливостей особистості. Оптимальні умови для реалізації цих можливостей повинні створюватися з урахуванням індивідуального підходу до навчання і виховання кожного дитини з порушеннями інтелекту. Одним з провідних напрямків роботи в індивідуальних підходах є мотивація. Мотивація щодо формування здорового способу життя містить: 1) мотиви, які пов'язані

зі збереженням власного здоров'я і здоров'я інших; 2) мотиви, які пов'язані з необхідністю отримання знань про здоровий спосіб життя; 3) мотиви, які пов'язані з цінностями людського життя, здоров'я, сприйняття людини як особистості.

Відповідно до цього зазначаємо, що стан здоров'я учнів з порушеннями інтелекту нерозривно пов'язаний з якістю освітнього процесу у спеціальних закладах загальної середньої освіти. Факторами ризику, що впливають на стан здоров'я дітей зазначеної категорії є: постійна психоемоційна напруга; гіподинамія і гіпокінезія; незбалансоване харчування, надмірна вага; нераціональна організація внутрішньо шкільного середовища; уживання різних активних речовин та ін. Тому робота щодо здорового способу життя має включати: розробку методологічних основ валеологічної освіти; організаційно-педагогічні умови збереження здоров'я учнів; визначення стратегій педагогічної діяльності; розробка теоретичних-методичних основ педагогічних знань та ін. [4, с. 67].

Напрямами формування і розвитку здорового способу життя в учнів з порушеннями інтелекту дослідники визначають наступні:

- оздоровчий (загально-розвиваючі вправи, рухливі ігри, танцювальні, ритмічні вправи, спортивні свята);
- пізнавальний (дидактичні ігри з рухами, розвиваючі ігри);
- сюжетно-рольові ігри;
- використання карток (картки з фізичними вправами);
- пантомімічна гімнастика [5, с. 47].

У свою чергу вчителі-предметники спеціальних закладів загальної середньої освіти мають застосовувати різні прийоми на своїх уроках щодо формування здорового способу життя учнів із порушеннями інтелекту. Однак, робота в окресленому напрямку потребує постійної систематизації, активного впровадження і оновлення. Незважаючи на те, що існує безліч форм роботи щодо формування і розвитку здорового способу життя учнів із порушеннями інтелекту, часто педагоги концентрують свою увагу на використанні тільки одного або двох прийомів роботи, не беручи до уваги умови їх застосування, наприклад, використовують лише фізкультхвилинки. Крім того організація освітнього процесу не завжди відповідає сучасним вимогам іздебільшого зводиться до проведення основних режимних моментів, позакласних заходів, прогулянок та самопідготовки.

Разом із тим кожен урок спеціального закладу загальної середньої освіти має певні дидактичні можливості для формування і розвитку здорового способу життя учасників навчального процесу. Із цією метою

необхідною є організація педагогами такої пізнавальної діяльності, за якої діти не будуть втомлюватися, перебувати у стресових ситуаціях, а продуктивність їхньої діяльності значно зростає [5, с. 93].

Слід урахувати, що процес формування і розвитку здорового способу життя в учнів із порушеннями інтелекту повинен здійснюватися на основі застосування комплексного підходу, який припускає перетворення освітнього середовища в **ціннісний** життєвий простір. Аналіз існуючих сучасних педагогічних технологій в роботі з учнями з порушеннями інтелекту, їх ефективність, легкість застосування дає змогу стверджувати, що тільки в комплексі, поєднуючи їх між собою, можна позитивно впливати на фізичний розвиток учнів зазначеної категорії, зміцнювати стан їхнього здоров'я, самопочуття, настрої та ін.

Висновки. Таким чином, у спеціальному закладі загальної середньої освіти доступними до активного використання в освітньому процесі є наступні напрями формування і розвитку здорового способу життя його учасників: розробка різних програм, організація діяльності за міжнародними оздоровчими програмами, організація школи здоров'я, заходи щодо збереження і зміцнення здоров'я, які максимально створюють можливість для фізичного розвитку учнів із порушеннями інтелекту, сприяють зміцненню їхнього здоров'я, формуванню ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я та здорового способу життя, до міжособистісних стосунків з однолітками, до вироблення здорових навичок у родині, спілкуванні з дорослими, розвитку в учасників освітнього процесу толерантності, поваги до інших, бажання творити, бути активним учасником усіх суспільних процесів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Павлютенков Є. М., Денисенко Н. Ф. Формування здорового способу життя у дітей з особливими потребами як складової їхньої життєвої компетентності. *Управління школою*. 2004. № 35. С. 7–10.
3. Панасюк В. Г. Формування навичок здорового способу життя у дітей та підлітків. К., 2001. 264 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підруч. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. Ч. I. 238 с.
5. Солопчук Д. М. Формування здорового способу життя молодших підлітків у позаурочній фізкультурно-спортивній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. К., 2007. 169 с.

РОЗДІЛ 6

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Зименко Людмила Миколаївна
вчитель-логопед комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр»
Попівської сільської ради Сумської області

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ РУЧНОЇ ПРАЦІ

Актуальність. Формування активної особистості, особливо в умовах глобальних соціально-економічних перетворень сучасного суспільства, є завданням актуальним, оскільки акцентує увагу на підготовку дітей не тільки до соціальної адаптації, а й до активного засвоєння і перетворення ситуації соціальних змін. Основою пізнавальної активності, її внутрішніми стимулами виступають пізнавальні потреби, тобто потреба в набутті нових знань, у поглибленні тих, що вже набуті, в тому, щоб досягти духовну культуру суспільства, потреби в самовиявленні.

Пізнавальна активність дітей з інтелектуальними порушеннями має свої особливості, а саме: байдужість до навчання; уникання виконання завдань, пов'язаних з подоланням труднощів; інтелектуальна пасивність, відсутність інтересу до мисленнєвої діяльності; відсутність уваги і будь-якого інтересу до предмета або діяльності, неухважність, відсутність зосередженості. Необхідна така організація педагогічного процесу, яка спонукала б дітей з інтелектуальними порушеннями керуватись у своїх діях мотивами, породженими їх власними потребами й інтересами.

Всі ті вимоги, які суспільство пред'являє до дитини з інтелектуальними порушеннями, не перетворюються у її власні потреби, інтереси, прагнення. Тому вони виконуються без напруження та вольових зусиль. Незрілість особистості, недорозвиненість самовладання та розумного опрацювання зовнішніх вражень призводять до численних примітивних безпосередніх реакцій.

З'ясовано, що позитивний вплив на розвиток пізнавальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями здійснює трудове навчання, особливе значення мають корекційно-розвиваючі заняття з урахуванням: індивідуального та диференційованого підходу до дитини, врахування особливостей розвитку; комплексного підходу до сприйняття; психодинамічного розвантаження.

Метою роботи є висвітлення практичних аспектів організації та змісту процесу розвитку пізнавальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ручної праці.

Виклад основного матеріалу. Одним із актуальних завдань сучасної спеціальної освіти є розвиток творчого, нестандартного просторового мислення та застосування його у практичній діяльності. Інноваційні підходи до застосування засобів ручної праці з метою розвитку пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями передбачають позитивний вплив на активізацію їхнього інтересу до навколишнього світу, розвиток почуття розуміння і співпереживання одноліткам, розвиток довільності поведінки, її регуляцію та саморегуляцію, розвиток рефлексії, усвідомлення емоцій, їх прояву в себе і оточуючих, забезпечення стану емоційного комфорту, внутрішнього благополуччя, почуття певної захищеності.

Інноваційним засобом ручної праці для розвитку пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є паперопластика – це конструювання об'ємних та напівоб'ємних форм з паперу шляхом його механічної обробки та трансформації.

Застосування паперопластики на уроках трудового навчання дає широкі можливості для розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку, зокрема уміння уявляти, фантазувати, розвивати конструктивне мислення, рухову та зорову пам'ять, дрібну моторику пальців рук та сприяє корекції емоційно-вольової сфери дітей. При використанні методики паперопластики відбувається не тільки всебічний розвиток, а й розвиток пізнавальної активності дитини.

Складовими експериментальної методики паперопластики є засоби ручної праці з картоном та папером, які реалізовувались через наступні прийоми:

1. Згинання і складання паперу. Ці прийоми роботи використовуються в основній частині уроку, в практичній діяльності учнів. Вплив цих прийомів на розвиток пізнавальної активності дитини зумовлюється тим, що учень з легкістю використовує цей прийом, усвідомивши те, що в нього це вийшло. Учень сам створює собі ймовірну «ситуацію успіху», яка надихає його на наступні дії та дарує позитивний настрій на роботу.

2. Скручування паперу – скручування смужок паперу певним чином для виготовлення об'ємних або плоских композицій, якими найчастіше щось прикрашають. Скручування використовується в основній частині уроку, в практичній діяльності учнів. Корекційна роль цього прийому зумовлюється тим, що учню надається можливість самостійного вибору кольору, що сприяє виявленню власних емоцій та почуттів, зняттю емоційної напруги.

3. Обривання паперу – прийом роботи з папером, способом обривання його частин, з метою виготовлення рваної аплікації чи її деталей. Обривання паперу відбувається в основній частині уроку, в практичній діяльності учнів. Роль цього прийому роботи для розвитку пізнавальної активності дитини полягає у його легкості, а отже дитина підтверджує свою змогу щось зробити, бути для когось корисним.

4. Розгладжування паперу – прийом роботи, який найчастіше використовується за допомогою спеціального інструменту – гладилки. Важливою умовою ефективності цього прийому є інтелектуалізація практичної діяльності учнів, зокрема, розвиток вмінь орієнтуватися у завданні, свідомо планувати свою роботу, співвідносити свою роботу із зразком, оцінювати свою діяльність.

5. Зминання паперу – найпростіший прийом роботи з папером. Він використовується в основній частині уроку, в практичній діяльності учнів. Вплив цього прийому на розвиток пізнавальної активності дитини зумовлюється тим, що учень з легкістю використовує цей прийом, усвідомивши те, що в нього все вийшло, після чого в учня підвищуються настрої, самооцінка та з'являється інтерес до навчання.

6. Вирізання паперу – прийом роботи, який завжди використовується за допомогою спеціального інструменту – ножиць. На уроках ручної праці діти удосконалюють техніку різання, вирізування, надрізування ножицями. Вплив цього методу на розвиток пізнавальної активності дитини здійснюється завдяки тому, що вчитель показуючи спочатку всі дії при роботі з гладилкою на уроках ручної праці, а потім поетапне її виконання, що дає змогу дитині зрозуміти способи виконання дій; попереджуючи, при цьому такі негативні прояви, як: агресивність, підвищена збудливість, небажання працювати.

В процесі занять із застосуванням засобів ручної здійснюється розвиток творчих здібностей, уяви, просторового мислення, почуття прекрасного; відбувалась стимуляція розвитку пам'яті, дрібної моторики, окоміру, відчуття кольору, композиції; виховання навичок спостереження, формування співчуття, бажання працювати.

Головною умовою впровадження корекційно-розвиваючих вправ є створення неформальної обстановки під час занять, що давало змогу учням відчувати себе «вільно», позитивно впливало на встановлення емоційного контакту вчителя з учнями. В неформальній атмосфері діти краще засвоюють навчальний матеріал та почувають себе більш спокійніше, що в свою чергу сприяє навчально-виховному процесу та створює більш сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності учнів.

Виготовлення глиняних іграшок – це особлива галузь керамічної справи. Практика свідчить, що учні молодших класів люблять ліпити, їм дуже цікавий процес створення в об'ємі власного задуму. Але саме головне, як свідчать численні педагогічні дослідження, до ліплення дітей заохочує те, що вони можуть зі шматка пластиліну чи глини неодноразово виліплювати фігурки, змінювати їх, переробляти. Цей вид творчої роботи дає можливість відчувати об'ємність, пластику і навіть рухомість як матеріалу, так і створених фігурок, іграшок. Створені дітьми об'ємні фігурки в дитячій уяві і в ігровій формі набувають живих рис. В руках дитини вони рухаються, «розмовляють», сміються тощо. Тому дітям дуже цікаво займатися ліпленням саме з глини.

Процес розвитку пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями – це доцільно організована система педагогічних впливів. Основними напрямками зазначеного процесу є пом'якшення емоційного дискомфорту удітей в школі; підвищення їх активності і самостійності в умовах навчального закладу; усунення вторинних особистісних реакцій, обумовлених емоційними порушеннями, такими, як агресивність, підвищена збудливість, тривожна недовірливість; корекція самооцінки, рівня самосвідомості, формування емоційної стійкості і саморегуляції на певному етапі розвитку.

Корекційний вплив використання методики паперопластики відбивається не тільки на всебічному розвитку, а й на розвитку пізнавальної активності дитини. Методика впровадження інноваційних засобів ручної праці для розвитку пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку на підґрунті використання прийомів роботи з картоном та папером «Азбука паперової пластики» навчає дітей самостійно знаходити кольорове вирішення, яке допомагає скоригувати власний емоційний стан, налаштувати позитивний настрій, дотримуватися послідовності в створенні виробу, а отже коригувати власну вольову сферу, проявляючи оригінальність та акуратність. В процесі використання «Азбуки паперової пластики» на уроках ручної праці в учнів з інтелектуальними порушеннями коригуються такі негативні прояви, як агресивність, підвищена збудливість безініціативність.

Висновки. Таким чином, висвітлені практичні аспекти організації та змісту процесу розвитку пізнавальної активності дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ручної праці констатують їхній позитивний вплив на духовний розвиток, процес пізнання оточуючого світу, формування світогляду, виховання моралі, а також підвищення рівня морально-етичних цінностей дітей означеної нозології та сприяє підвищенню рівня етичної культури.

Кашуба Людмила Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
спеціальної та соціальної освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка

Фалинська Зоряна Зенонівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
та соціальної роботи Львівського національного
університету імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Актуальність. Одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі вищої освіти є інтеграція системи вищої освіти України у світову систему освіти при збереженні і розвитку досягнень та національних традицій, що передбачає конкурентоспроможність фахівця та підвищення мобільності студентів. Це можливо лише за умови реформування та модернізації професійної підготовки майбутнього фахівця. Виникає необхідність формування нової генерації спеціальних педагогів, які здатні надавати кваліфіковану допомогу особистості з порушеннями психофізичного розвитку у створенні умов для її успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає якісну фахову педагогічну, медичну та психологічну підготовку на рівні вимог вищої школи.

Вирішення цих завдань пов'язане з вивченням груп дисциплін професійно орієнтованого циклу, які розглядають сучасні тенденції розвитку світового і вітчизняного досвіду корекційної допомоги, проблеми та проблемні аспекти її новітніх проявів, ознайомлюють із різноманітними концепціями та методиками проведених досліджень у галузі загальної і корекційної педагогіки, загальної і спеціальної психології та медицини.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей професійної підготовки студентів-дефектологів в процесі євроінтеграції, участі викладачів та студентів у міжнародних проектах.

Виклад основного матеріалу. Інтегративність освітнього процесу, як один із базових факторів розвитку та розкриття потенційних можливостей особистості, знайшло своє відображення в роботах, присвячених підготовці вчителів різних профілей у системі вищої освіти.

Слід зазначити, що в сучасній системі професійної підготовки педагогів-дефектологів існують протиріччя:

– *соціально-педагогічні*: між змінними вимогами до якості підготовки педагогів, зумовлені гуманізацією освіти, її орієнтацією на соціалізацію,

освітню інклюзію та особистісний розвиток вихованців із психофізичними порушеннями, необхідністю трансляції деонтологічних норм в соціум, перехід на багаторівневу вищу освіту і недостатнім рівнем деонтологічної готовності випускників одного з важливих компонентів професійної компетентності та умов особистісно-професійного становлення вчителя;

– *науково-педагогічні*: між необхідністю формування деонтологічної компетентності майбутніх педагогів-дефектологів і недостатньо підготовленими методологічними основами організації деонтологічної підготовки, що стають неможливим без досліджень та їх цілеспрямованої реалізації;

– *науково-методичні*: між необхідністю організаційно-методичного забезпечення деонтологічної підготовки спеціальних педагогів і його відсутністю.

Вказані протиріччя дозволяють вченим бути в постійному пошуці методологічних основ підготовки спеціальних педагогів в багаторівневій спеціальній освіті та розроблювати її організаційно-методичне забезпечення.

Слід зазначити, що в умовах швидко мінливого змісту знань, постійного його збільшення все більше зростаючими темпами, в усіх країнах іде реформування вищої школи. Про це свідчить практичний досвід країн Європи, з яким ми мали можливість ознайомитися в проектах «Інклюзивна освіта в Україні», «Ерасмус+». а також безпосередньо ознайомитися з умовами забезпечення дуальної освіти в Словаччині, Германії, Португалії, Італії, Польщі, Австрії.

Основними напрямками реформування вищої освіти в Європі визначені наступні чинники: безперервність; диверсифікованість; підвищення фундаментальності; інтегрованість; гуманітаризація; демократизація; гуманізація; інтеграція з наукою й виробництвом; комп'ютеризація.

Ми переконані, що фахівець спеціальної освіти сьогодні – це людина із широкими загальними й спеціальними знаннями, здатний швидко реагувати на зміни в науці та техніці, що відповідають вимогам нових технологій, які неминуче будуть упроваджуватися; йому потрібні базові знання, проблемне, критичне, аналітичне мислення, соціально-психологічна компетентність, інтелектуальна культура [1].

Такі пріоритети обумовлені двома (соціальними й економічними) факторами: великим потоком інформації в усіх сферах знань та усвідомленою потребою сучасного суспільства в гнучких, адаптивних системах освіти, що передбачають можливість досить швидкої професійної переорієнтації та підвищення кваліфікації, саморозвиток людини на будь-якому відрізку її життя.

Проте, можна зазначити, що сьогодні недостатня кількість фахівців-дефектологів відповідає вимогам суспільства, а підготовка нових фахівців

загальмована в питаннях щодо подальшої самоосвіти людини, тобто навчанню упродовж життя. Якість освіти фахівця та професійний рівень певною мірою залежить від його вмінь самостійно працювати та самоорганізовуватися, мається на увазі ефективно управляти своєю діяльністю.

Отже, питання управління та самоуправління професійною діяльністю фахівця залишається актуальним.

У вищому навчальному закладі, де формуються професійні компетенції майбутнього фахівця, питання управління та самоуправління можна розглядати стосовно викладача, студента та їхньої взаємодії. Визначення умов, що впливають на їх взаємодію може привести до ефективної спільної роботи, тобто більш якісного формування необхідних професійних компетенцій.

Таким чином, при визначенні психолого-педагогічних чинників, що впливають на продуктивність навчання, знаходженні ефективного механізму, за допомогою якого, можна ввести зміни в навчальний процес та управляти цим процесом, якість підготовки фахівців покращиться.

Виокремлення психолого-педагогічних факторів щодо управління професійною діяльністю особистості ґрунтується на чинниках, які були визначені в науковій літературі. Принципи розвитку особистості та положення про соціальну детермінованість і творчу сутність особистості розглядали П. Рудик, О. Петровський, В. Яблонко та ін.

Сучасні проблеми, шляхи та засоби комплексного соціально-психологічного забезпечення професійної діяльності спеціалістів різних галузей визначали М. Корольчук, В. Крайнюк, Л. Подоляк, В. Юрченко та ін. Вивчення ціннісних орієнтації – Д. Леонтьєв, М. Рокич та ін. Управлінські засади в освітянській сфері висвітлювали такі провідні вчені та практики, як В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна та ін.

Проте, виокремлення психолого-педагогічних чинників щодо ефективного управління якістю освітянських послуг, пошук нових технологій щодо вдосконалення системи управління професійною діяльністю викладача ВНЗ, навчальною і самостійною роботою студентів не достатньо висвітлені в науковій літературі та є актуальними для сьогодення.

Висновки. Отже, в сучасних євроінтеграційних умовах підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти, необхідно вивчати потреби і запити роботодавця, куди йдуть працювати випускники педагогічних факультетів; удосконалювати зміст, форми і методи організації педагогічної практики студентів, співвідносити їх з метою, завданнями та місією конкретного освітнього закладу.

Тісна співпраця між закладом вищої освіти і роботодавцем дозволить не тільки випускати конкурентноспроможних фахівців, але і роботодавцю

надати їм робоче місце, знаючи, що вони володіють необхідними йому компетенціями. Успішне працевлаштування і кар'єрне зростання буде кінцевим підсумком, критерієм результативності освітньої діяльності закладу вищої освіти та показником ефективного використання професійного та особистісного потенціалу молодого фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Українська педагогічна освіта в європейському просторі. *Педагогіка і психологія вищої школи*. Київ: Вища школа. 2007. Т.4.

Ситнік Анна Сергіївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Проблема соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями полягає у тому, що наявний дефект призводить до порушення зв'язків з соціумом, культурою, як джерелом розвитку, утрудненнями в самообслуговуванні, спілкуванні, навчанні, оволодінні соціальними навичками. Тому така дитина не в змозі сприйняти соціальні норми і вимоги. Освоєння соціального досвіду, включення їх в систему суспільних відносин вимагає від суспільства додаткових заходів, засобів та зусиль, адже соціалізація є фундаментальним напрямком виховання «особливої» дитини.

Процес засвоєння естетичних норм є складнішим, коли об'єктом виступає особа з інтелектуальними порушеннями. Процес формування морально-етичних цінностей учнів означеної нозології містить широке коло питань, який передбачає не тільки формування моральної свідомості, моральних почуттів, а й навичок, звичок поведінки. На шляху вирішення цього завдання виникає багато труднощів, зумовлених особливостями дітей з інтелектуальними порушеннями. Своєрідність формування морально-етичних цінностей в спеціальній школі визначається особливостями розвитку даної дитини, а саме: особливостями пізнавальної діяльності; особливостями емоційно-вольової сфери; особливостями формування характеру.

Дитина з інтелектуальними порушеннями не володіє достатнім запасом моральних уявлень і понять для аналізу норм і правил поведінки. Вона не може порівняти свою поведінку з поведінкою оточуючих, ясно собі уявити наслідки того чи іншого вчинку, дати правильну оцінку моральним

спонуканням. Все це нерідко призводить до порушення норм поведінки, до аморальних вчинків.

Однак у процесі навчання, у зв'язку з розвитком мислення, мовлення, інтересів і пізнавальних здібностей, дитина з інтелектуальними порушеннями морально розвивається. Чим більшим колом знань вона опановує, тим більш правильно орієнтується в житті, розуміє її зв'язки і відносини. До кінця навчання в спеціальній школі дитина, як правило, усвідомлює своє місце в житті, засвоює основні норми поведінки в колективі.

Метою роботи є обґрунтування процесу використання засобів театралізованої діяльності у формуванні естетичної культури молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Формування естетичної культури у дітей молодшого шкільного віку успішно відбувається у навчальному процесі через організацію його змісту, добору вчителем форм, методів та прийомів навчання. Не менш важливе значення у вирішенні цього завдання має позаурочна робота, яка здійснюється через використання різних форм індивідуальної та групової діяльності вихованців. Важливе значення у цій системі відведено формам виховної роботи, в яких використовуються елементи театралізованої діяльності.

Виховні можливості театралізованої діяльності різноманітні. Беручи участь у ній, учні знайомляться з навколишнім світом у всьому його різноманітті через образи, фарби, звуки, а вміло поставлені питання змушують їх думати, аналізувати, робити висновки і узагальнення. З розумовим розвитком тісно пов'язана виразність реплік персонажів, непомітно активізується словник дитини, удосконалюється звукова культура її мови, її інтонаційний лад. Виконувана роль, вимовлені репліки ставлять учня перед необхідністю ясно, чітко, зрозуміло висловлюватися. У нього поліпшується мова, її граматичний лад. Крім того, театральна діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань, відкриттів дитини, залучає її до духовних цінностей. Це – конкретний, зримий результат. Але не менш важливо, театралізовані заняття розвивають емоційну сферу дитини, примушують її співчувати персонажам, співпереживати подіям, які розігруються. Театралізована діяльність дозволяє учневі вирішувати багато проблемних ситуацій опосередкованих від особи будь-якого персонажа. Це допомагає долати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість.

Важливою умовою роботи дитячих театрів як засобу формування естетичної культури є удосконалення змісту їхньої діяльності, що

спрямований на розкриття перед підлітками необхідної для кожної особистості системи цінностей та сприяння їх глибокому засвоєнню. Найголовнішим завданням є не перетворення школяра в артиста, а використання засобів театраль-но-виконавського мистецтва для формування розвинутої, гармонійної особистості.

Однією з умов формування естетичної культури є удосконалення структури діяльності дитячих театрів. Вона не повинна обмежуватися лише підготовкою вистав. Важливе значення має залучення дітей до широкої суспільно-громадської діяльності, що створює можливості для перевірки особистої значущості позитивно сприйнятих цінностей, випробування їх на силу та стійкість. Для цього необхідно спрямовувати учнів на участь у суспільно-мистецьких, екологічних акціях, на роботу в дитячих громадських організаціях, на організацію диспутів, зустрічей з діячами культури.

Необхідним елементом структури театральної роботи з дітьми є розширення їхніх знань про суспільно-культурні процеси, насамперед ті, що пов'язані тематично із підготовкою спектаклів. Ефективним в цьому плані є поєднання театральної самодіяльності з вивченням певної навчальної дисципліни. Більшість навчальних предметів можна вивчати з активним використанням театралізації, зокрема через навчальні уроки-спектаклі.

Важливою умовою функціонування дитячого театру як засобу залучення школярів до духовних цінностей є організація його роботи на засадах виховної технології. Технологічність стає сьогодні домінуючою характеристикою діяльності педагога, означає перехід на якісно новий щабель ефективності, оптимальності освітнього процесу. Технологізація методів виховання передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівень моральних цінностей колективу, типові особливості середовища.

Організація дитячого театру як виховної технології має насамперед відповідати її принципам. Ними є: цілеспрямоване створення емоційно-збагачених виховних ситуацій; особистісно розвиваюче спілкування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; систематичний аналіз власних і чужих вчинків. Ці принципи мають бути основними у діяльності дитячого театру.

Дитячий театр як виховна технологія передбачає системність діяльності, яка знаходить своє вираження: у відображенні в змісті роботи системи цінностей, що дає можливість учням розвивати ієрархію особистісних цінностей, здійснювати свідомий ціннісно-смысловий вибір; в організації занять на принципах цілісності та поліцентричної інтеграції

знань, використання різних видів та засобів діяльності для розкриття певного тематичного блоку (концентру), що сприяє більш повному сприйняттю дітьми навколишнього світу; у роботі з репертуарними творами і над сценічними образами на принципах наступності і послідовності.

Організація роботи дитячого театру з метою засвоєння учнями соціально-духовних цінностей вимагає використання різноманітних методів і прийомів, що спрямовані на розвиток компонентів ціннісних орієнтацій особистості: когнітивного, емоційно-сислового, мотиваційно-діяльнісного. Здійснюючи групування методів, прийомів на основі їхніх можливостей у розвитку конкретних компонентів ціннісних орієнтацій, хочемо зауважити, що таке групування є певною мірою умовним, адже кожний з них сприяє формуванню цілісної ціннісно-сислової структури особистості.

Важливе значення як для формування естетичної культури, так і для розвитку театральних здібностей учнів має когнітивний компонент, що відображає рівень знань про цінності та об'єм ціннісного досвіду особистості. Збагачення досвіду дитини новими враженнями, поняттями, уявленнями – головна умова розвитку її уяви, фантазії, стійка основа творчості. Дієві методи формування когнітивного компонента – словесні, які, на думку дослідників, є провідними у процесі формування свідомості особистості.

Формування емоційно-сислового компонента, який є найважливішим у ціннісній структурі особистості, передбачає розвиток емоційно-почуттєвої сфери школярів, виховання у дітей таких емоцій, які підносять красу, вартість життя, зміцнюють любов і прихильність до людей, постійно примушують шукати чогось прекрасного поза межами буденного життя. Це потребує насамперед розширення у дітей досвіду людських почуттів і переживань. На заняттях театрального колективу учні залучаються до світу інших людей через виконувані ними ролі персонажів п'єс. Діти відкривають для себе гаму нових почуттів, збагачуються певним ставленням до навколишнього середовища, у них розширюється реєстр людських переживань, відбувається усвідомлення необхідності оволодіння власними емоціями.

Діяльність дитячого театру як виховної технології передбачає діагностування та коригування педагогічної дії на відповідних етапах його роботи. При цьому слід зважувати на те, що в театральній самодіяльності школярів важливі не абсолютні цифрові результати, а певні тенденції. Впливові мистецтва властива відносна «невідчутність», точніше – не негайний видимий результат: коли людина опановує художні цінності,

неможливо відчутти віддачу зразу ж, оскільки нагромадження особою духовного потенціалу відбувається поступово.

Висновки. Таким чином, обґрунтовано процес використання засобів театралізованої діяльності у формуванні естетичної культури молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, який забезпечується атмосферою педагогічної підтримки дитячої театральної творчості, збільшенням кількості суб'єктів виховної дії, включенням учнів до різноманітних видів діяльності, використанням виховної технології, спрямованої не тільки на ознайомлення дітей з цінностями та розвиток їх емоційного сприйняття і осмислення, але і на створення можливостей перевірки дієвості особистісних цінностей, здатності дітей до творчості, самостійності, ініціативності, відповідальності, що і визначає ефективність формування естетичної культури.

Телевна Інна Павлівна

вихователь Конотопського дошкільного
навчального закладу (ясла-садок) № 5 «Сніжок»
управління освіти Конотопської міської ради

СУТНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Здоров'язберігаючі технології, за своєю суттю є наскрізним напрямом, який пронизує усі сфери навчання, виховання, соціалізації і присутній в будь-якому закладі як дошкільного навчання, так і шкільного навчання, позашкільного навчання. Підтримка здоров'я – також є досить складним на сьогодні процесом і водночас має певні вектори вирішення. Тому що діти з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР), потребують значно більшої опіки, підтримки, супроводу з точки зору збереження / зміцнення їхнього здоров'я. З самого початку свого життя вони мають певні особливості, які спричинені різними обставинами, це і органічні ураження, й можливо вторинні / третинні нашарування. Тому саме завдання, вчителів-дефектологів – підтримати не лише дітей з ПІР, але й самих себе.

Метою роботи є визначення та обґрунтування сутності технології формування збереження здоров'я дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Категорія «здоров'я» у преамбулі Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) трактується, як стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя за відсутності хвороб і фізичних дефектів. За глосарієм ВООЗ (1948 р.) стан хвороби визначається як «будь-яке суб'єктивне або об'єктивне відхилення

від нормального фізіологічного стану». З огляду на категорію дітей яка визначена межами роботи, про стан повного фізичного благополуччя, зрозуміло, не йдеться. Проте в наукових доробках науковців зустрічаємо тези про те, що дитина з ППР здатна досягти соціальних стандартів властивих дітям із нормо типовим розвитком, а для цього вона повинна бути соціально благополучною, позбавлена ситуацій стресу / дезадаптації (в межах роботи щодо технології здоров'язбереження, обираємо саме соціальну складову здоров'я дошкільників з ППР – соціальне благополуччя). Використовуючи знання про означені стани, саме вчитель-дефектолог ЗДО може допомогти попередити їх, навчити батьків дітей з ППР, використовувати також здоров'язберігаючі технології. Україй важливою є провідна роль вчителя-дефектолога в забезпеченні адекватного соціального благополуччя дошкільників з ППР, що відповідає їхньому стану в межах закладу дошкільної освіти.

Під здоров'язберігаючими технологіями, розуміємо комплекс психолого-педагогічних впливів, здійснених вчителем-дефектологом й спрямованих на розвиток / посилення соціального благополуччя дошкільників з ППР, що враховують особливості освітнього середовища / умов життя дитини.

Вчитель-дефектолог, фахівець, який займається вивченням, навчанням, вихованням та соціалізацією дітей, що мають порушення у своєму розвитку. В цьому аспекті доцільно буде навести посадові обов'язки вчителя дефектолога в спеціальному ЗДО. Відповідно до Довідника кваліфікаційних характеристик професій (від 25.01.2016 р. № 45).

Функції вчителя-дефектолога в спеціальному закладі дошкільної освіти:

- планування і проведення навчальної, виховної, корекційно-розвиткової, реабілітаційної роботи з дітьми, які мають вади у фізичному або розумовому розвитку;

- забезпечення умов для засвоєння дітьми відповідних навчальних і корекційно-розвиткових програм з урахуванням порушень, вікових, індивідуальних особливостей дітей, сприяє їхній соціальній реабілітації та адаптації, профорієнтації;

- вивчення та фіксація динаміки розвитку дітей, вироблення оптимальної педагогічної стратегії, визначення напрямів навчання, виховання, реабілітації та соціальної адаптації кожної дитини;

- вибір ефективних форм, методів, засобів, прийомів навчально-виховного, корекційно-реабілітаційного процесу;

- утвердження поваги до принципів загальнолюдської моралі, батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, країни походження, дбайливе ставлення до навколишнього середовища;

– підготовка вихованців до життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, дотримується педагогічної етики;

– підтримка зв'язків з батьками, іншими фахівцями, надання їм консультативної педагогічної допомоги з питань освіти, фізичного і психічного розвитку їхніх дітей;

– систематичне підвищення рівня своєї професійної кваліфікації, педагогічної майстерності та загальнокультурної компетентності.

Наведений перелік функціональних обов'язків вчителя-дефектолога виходить за межі традиційних видів роботи педагогічних працівників, оскільки охоплює корекційно-розвиткову, реабілітаційну, консультативну роботу. Загалом, вищевикладена інформація узгоджується із посадовими обов'язками вчителя-дефектолога спеціального ЗДО, в аспекті турботи над соціальним благополуччям дітей зазначеної категорії, з відповідним пошуком здоров'язберігаючих технологій в цьому напрямі.

Технології навчання здоров'ю (для дітей дошкільного віку):

1. Гігієнічне навчання (правильне харчування, догляд за зубами).
2. Навчання життєвим навичкам (управління емоціями, вирішення конфліктів тощо).
3. Профілактика травматизму.

Вчитель-дефектолог, плануючи свою діяльність із вихованцями з ПІР, по суті може комбінувати, обирати певні технологічні вектори, саме здоров'язберігаючі, і поєднувати їх з освітніми технологіями при навчанні.

Висновки. Нами було визначено сутність здоров'язбережувальних технологій, актуальних для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *Навчання гігієні*, це найперше, що дитина дошкільного віку з ПІР повинна вміти. Вона повинна знати своє тіло, знати себе, ідентифікувати себе в соціумі і таким чином доглядати за собою (не нашкодь собі, а допоможи своєму організму, своєму тілу, собі особисто зростати здоровим, це і гігієна харчування і догляд за зубами). є певні програми, де за кожним таким аспектом можна продумати і заняття, і урок.

Навчання життєвим навичкам – це також дуже важливо, тому що діти знаходяться в соціальному оточенні. Люди – соціальної істоти, від народження, в нас домінує саме соціальний аспект. І коли діти спілкуються з однолітками, з дорослими, їм треба вміти відчувати свої емоції, вміти їх повідомити (це найпростіші аспекти), а далі ще й управляти своїми емоціями, тобто в довільній поведінці треба себе підпорядковувати суспільним вимогам, певним нормативним правилам тощо. Вчити дітей не конфліктувати або у разі конфлікту – вирішувати конфлікти соціально-прийнятним / адекватним шляхом.

Профілактика травматизму – важливий аспект, оскільки, дошкілля – це досить активний період. Тут можемо спостерігати анатомо-фізіологічний травматизм де дитина може впасти або пошкодити собі пальчик, ручку або вдаритись. Такі моменти дійсно неприємні, але треба вчити дитину, що є небезпечні місця, ігри, небезпечне спілкування, яке теж може призвести до бійки або ще якихось моментів, які також можуть нашкодити і принести певні негативні відчуття. Відповідно, профілактика травматизму досить важлива. Фізкультурно-оздоровчий напрям, інтегровані заняття в цьому аспекті досить актуальні. Саме під час таких занять можна пояснювати дошкільникам з ПІР про безпеку пішохода, велосипедиста, про безпеку в ЗДО. Тобто ці моменти досить актуальні і їх можна тематично поєднувати, інтегрувати в будь-яке заняття і в будь-який урок.

Шкурупій Катерина Ігорівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

Актуальність. Розвиток творчого самовираження особистості, особливо в умовах глобальних соціально-економічних перетворень сучасного суспільства, є завданням актуальним, оскільки акцентує увагу на підготовку дітей не тільки до соціальної адаптації, а й до активного засвоєння і перетворення ситуації соціальних змін.

Сучасна соціокультурна ситуація характеризується численними негативними явищами, які відображають різні аспекти кризи духовності у суспільстві. У цих обставинах особливо актуальним постає пошук шляхів і способів духовно-морального становлення підростаючого покоління, що, в свою чергу, є найважливішою складовою розвитку держави. В умовах реформування сучасної освіти освітні установи залишаються основним соціальним інститутом, який забезпечує виховний процес і реальну інтеграцію різних суб'єктів виховання.

Навчально-пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями на всіх етапах процесу навчання (сприймання навчального матеріалу, його засвоєння та застосування набутих знань на практиці) характеризується певною своєрідністю. Під час сприймання навчального матеріалу у дітей даної категорії відбувається уповільнений темп його

засвоєння, що спричинює фрагментарний, неповний обсяг накопичення знань, внаслідок чого утворюється обмежений досвід щодо змісту й обсягу матеріалу та накопичення неповних безпосередніх вражень про предмети і явища навколишньої дійсності. Зменшена можливість та неповноцінність отриманих уявлень, що формуються на звуженій чуттєвій основі, потребують корекції, додаткового розвитку і спеціальної організації навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями з урахуванням їх психофізичних особливостей.

Важливу роль в процесі розвитку творчого самовираження дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального освітнього закладу відіграє наявність пізнавального інтересу у даних учнів. Зазначену проблему доцільно вирішувати за рахунок запровадження раціональної організації внутрішньо-шкільної гурткової роботи, що сприятиме більш глибокому і всебічному розвитку учнів, буде допомагати позитивно вирішувати завдання корекції і компенсації різних дефектів розвитку.

Метою роботи є визначення змісту процесу розвитку творчого самовираження в учнів з інтелектуальними порушеннями в процесі гурткової роботи.

Виклад основного матеріалу. Процес процесу розвитку творчого самовираження в учнів з інтелектуальними порушеннями середнього шкільного віку в процесі гурткової роботи повинен передбачати її раціональну організацію, що сприяє більш глибокому і всебічному розвитку учнів, допомагає позитивно вирішувати завдання корекції і компенсації різних дефектів розвитку. Зазначений процес повинен реалізовуватись через низку взаємопов'язаних умов, таких як здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі освітньої роботи, емоційна насиченість змісту поданого матеріалу, створення емоційно-позитивного фону навчання.

Система освіти має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів та потреб, сучасного світогляду, навичок самостійного наукового пізнання, оволодіння засобами практичної та пізнавальної діяльності. Позаурочна робота спрощує особистий підхід до учнів, створює сприятливі умови для розвитку в них самостійності. Під час уроків нереально задовольнити всі питання учнів, тому позаурочна робота у взаємозв'язку з навчальною служить тим діючим засобом, що мобілізує активність учня в пошуку знань і допомагає повніше задовольнити інтереси школярів.

Діяльність позакласних гуртків сприяє формуванню і розвитку творчої особистості. За правильної постановки гурткової роботи, значно зростає пізнавальна, наукова і творча активність учнів, вищим стає рівень їхнього

виховання. Зустрічі у гуртку дають можливість у спілкуванні один з одним, можливість виявити свої здібності, відчутти себе рівноцінним, і врешті-решт набути навички елементарних робіт. Колективна праця завжди сприяє активному спілкуванню дітей, встановленню дружніх стосунків. В процесі роботи гуртка повинна досягатися основна ціль – виготовлення речей потрібних у побуті.

У позанавчальний час необхідно організовувати спеціальну роботу, яка відіграє важливу роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей. Практична значимість цієї роботи полягає у розробці програми гуртка та методиці його проведення.

Заняття гуртка проводяться у просторому світлому приміщенні шкільної майстерні, у якій є наочні приладдя. Навчальне обладнання кабінету включає комплект меблів, інструменти і пристосування, що необхідні для організації заняття, зберігання і показ наочних посібників. Кімната провітрюється, має нормативне освітлення, відповідає санітарно-гігієнічним вимогам. За кожним учнем закріплюється індивідуальне робоче місце й інструменти. Перелік й обсяг матеріалів варто передбачити заздалегідь.

На заняттях з дітьми необхідно акцентувати увагу учнів не на виготовлення конкретного виробу, а на її конструктивній побудові, загальній закономірності пристрою виробу цього типу, показати варіанти, щоб діти змогли б вдома самостійно зробити потрібний виріб. Такий підхід, як свідчить практика, значно підвищує інтерес до знань. а це є головною відмінністю від уроків трудового навчання.

Дана програма розрахована на 20 годин, складається зі вступу, трьох розділів та підсумкового заняття. Мета та основний зміст гурткової роботи із застосуванням особистісно-орієнтованого підходу зводиться до наступних положень:

- розвивати у дітей інтерес до занять з деревом та її матеріалами;
- оволодіти трудовими навичками;
- залучати дітей до творчості по роботі з природним матеріалом;
- ознайомити дітей з основами обробки деревини;
- засвоїти основні відомості про інструменти, обладнання;
- засвоєння технічної грамоти;
- сприяти самоствердженню дитини при виконанні самостійних робіт;
- виховання технічно грамотного, із розвинутим художнім смаком, людини-патріота своєї країни.

Щоб гурткова робота мала суспільно-корисне спрямування, щоб учням було цікаво працювати потрібно заздалегідь врахувати їх потреби, можливості тощо. З цією метою варто провести серед учнів анкетування.

На першому занятті учні ознайомлюються з планом роботи гуртка, особливістю організації та обладнанням робочого місця у майстерні, з правилами внутрішнього розпорядку та безпечної праці в шкільній майстерні з обробки деревини. Також ознайомлюються з будовою та призначенням інструментів, які необхідні для подальших занять.

При засвоєнні змісту і розділу учні продовжують поглиблювати свої знання про деревину та матеріали, які виготовляються з неї, їх властивості та застосування. Вони отримують докладну інформацію про особливості технологічних процесів роботи з фанерою: пиляння, випилювання лобзиком, обпилювання та шліфування, свердління, оздоблення виробів фарбуванням та випалюванням. На практичних заняттях в учнів формують навички роботи з фанерою та інструментами для виготовлення виробів (макетів кухонних дошок для нарізання харчових продуктів).

Зміст II розділу спрямований на ознайомлення учнів із особливостями роботи з деревиною, етапів її обробки: пиляння, обпилювання та шліфування; з вимогами до якості заготовок. На заняттях даного блоку школярі навчаються виготовляти заготовки до виробів більш складних конструкцій (ящиків для розсадки квітів та годівниць для птахів). Крім того, завдання учням по майструванню виробів надаються за рівнем складності, виходячи з особливостей їх практичних можливостей.

III змістовий розділ присвячений закріпленню практичних знань та вмінь учнів по виготовленню виробів з різних матеріалів. Перед ними ставиться більш складні завдання, зокрема створення декоративних виробів (підставка для кімнатної квітки, браслет з дерев'яних брусків).

Оскільки усі необхідні якості особистості можна розвивати тільки з урахуванням індивідуальних особливостей кожного гуртківця, у запропонованій програмі застосовується особистісно-орієнтований підхід впродовж усього часу проведення занять в гуртку.

При розробці програми гуртка визначають необхідність включення до неї теоретичних і практичних занять. У процесі підготовки до кожного заняття, продумано зміст роботи гуртківців, підібрано необхідні інструменти та матеріали. На основі програми роботи гуртка розроблено план цих занять.

Пояснення нового матеріалу гуртківцям під час занять відбувається різноманітними способами. Переважно, інформація подається в ході вступної бесіди з мобілізацією і систематизацією попередньо набутих знань, демонструючи наочні посібники, моделі, пояснюючи і показуючи прийоми і способи виконання практичних дій чи застосування інструментів.

Пояснення теоретичного матеріалу і практичних завдань супроводжується демонстрацією різного роду наочного матеріалу. Демонстрація

послідовності виконання конкретного завдання дає найбільш повне уявлення про процес роботи над виробом, про його зовнішній вигляд, форму та оформлення.

Висновки. Таким чином, розроблений зміст процесу розвитку творчого самовираження в учнів з інтелектуальними порушеннями середнього шкільного віку в процесі гурткової роботи сприяє формуванню світогляду, а також підвищенню рівня соціальної активності. У процесі роботи дітям надається більше самостійності, їх творча діяльність спрямовується на розвиток творчих здібностей, інтересу та формування вмій та навичок у трудовій діяльності.

Янчукова Ірина Олександрівна

вихователь, спеціаліст вищої категорії
комунального закладу «Новопразька спеціальна
школа Кіровоградської обласної ради»

ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК ОСНОВНИЙ ФАКТОР ІНТЕГРАЦІЇ В СОЦІУМ

Актуальність. Сьогодні компетентнісний зміст освіти, який продукує концепція «Нова українська школа», проходить наскрізною лінією через освітній процес, маючи результативне, особистісне і соціально значуще втілення. У трудовому навчанні компетентнісний підхід полягає у формуванні технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної соціальної позиції в умовах сучасного суспільства. Формування життєво необхідних знань, умінь і навичок мають вагомий значення для соціалізації особистості, забезпечення умов для професійного самовизначення учнів у майбутньому, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці та ін. [2].

Пріоритетним напрямом державної політики щодо розвитку освіти є компетентнісний підхід, що знайшло своє відображення у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, концепції «Нова українська школа». Виховання основних освітніх компетентностей – це суттєвий фактор розвитку і формування особистості в умовах навчального закладу. У світлі цього значно підвищується необхідність формування в учнів спеціальних навчальних закладів трудової компетентності, як необхідної передумови успішності їх подальшої інтеграції в соціум [2].

У цьому контексті актуальною проблемою сьогодення є формування трудових компетентностей у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами щодо перспективи їх подальшої соціально-трудова інтеграції.

Спеціальний заклад загальної середньої освіти покликаний допомогти учням з особливими освітніми потребами оволодіти трудовою професією і адаптуватись до суспільного середовища, активно соціалізуватися у ньому.

Виклад основного матеріалу. Дослідники цього питання наголошують на необхідності створення такого навчального середовища, яке сприяло би своєчасному та повноцінному розвитку всіх сторін особистості та максимального врахування особистісних якостей здобувачів освіти у відповідності до принципів гуманізації та індивідуалізації системи навчання. Ось чому дослідники, які займалися вивченням цієї проблеми, зокрема В. Бондар, О. Білецька, Є. Гурьянов, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Синьов, В. Карвяліс, В. Левицький, С. Мірський, Г. Мерсіянова, С. Миронова, О. Хохліна, В. Турчинська приділяли велику увагу трудовому навчанню та вихованню, професійній орієнтації та ін. Однак, більшість дослідників звертають увагу на формування трудових компетентностей у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами як основний фактор інтеграції їх в соціум [1, с. 87].

Досвід і дослідження науковців на сучасному етапі переконливо свідчать про можливість широкої участі здобувачів освіти з особливими освітніми потребами в різних видах професійно-трудової діяльності. Оскільки правильно організовані умови, форми і зміст професійно-трудової підготовки здатні забезпечити цій категорії випускників оволодіння професійними знаннями, трудовими навичками та вміннями, сприяють формуванню загальної культури особистості, її соціалізації і вирішення супутніх проблем: соціально-побутових, морально-етичних, культури дозвілля та ін.

На систему формування трудових компетентностей у системі спеціальної освіти покладаються нові завдання – формування особистісних якостей, професійно-трудових навичок, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці, оновлення соціальних пріоритетів особистості, які мають на меті допомогти здобувачу освіти з особливими освітніми потребами знайти своє місце в суспільстві, реалізуватися як особистість [4, с. 237].

Зростаючі вимоги до професійної підготовки випускників спеціальних закладів освіти дають змогу зробити висновок щодо необхідності тривалого психолого-педагогічного дослідження підготовки здобувачів освіти зазначеної категорії. Аналізуючи можливості працевлаштування випускників з особливими освітніми потребами, можемо зазначити, що здобувачі освіти можуть з великими труднощами працевлаштуватися. Необхідна спеціальна система заходів, спрямованих на підготовку здобувачів освіти старшого до свідомого вибору професії, формування в них необхідних професійних знань та навичок засобами трудового та виробничого навчання.

Освітній процес сучасного спеціального закладу загальної середньої освіти має віддзеркалювати реальний характер життєвого простору, його суперечності, позитивні фактори, формувати загальнолюдські цінності і забезпечувати розширення світогляду, підвищуючи культурний рівень учнів. У такий спосіб освітній заклад переходить на принципово нову особистісну парадигму, основною метою якої є розвиток життєзабезпечуючих якостей кожного учня з особливими освітніми потребами. У рамках цієї парадигми потрібно зробити перехід від підтримуючого навчання до інноваційного, що значно покращує формування професійних та загальних компетентностей учнів [5, с. 22].

Завдання кожного виду трудової діяльності – сприяти фізичному, інтелектуальному і моральному вихованню здобувачів освіти. Трудове навчання, як навчальний предмет, відіграє важливу роль у формуванні особистості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, світогляду, практичних та професійних навичок. Однак для того, щоб трудова діяльність у спеціальній школі сприяла навчанню та вихованню, вона повинна відповідати певним вимогам.

С. Миронова звертає увагу на те, що важливою умовою такої трудової діяльності є залучення здобувачів освіти до активного пізнавального пошуку. Уся діяльність учнів має будуватись на основі самостійного використання набутого досвіду, самостійного пошуку способів розв'язання завдань. За таких умов зв'язок загальноосвітніх знань і трудової діяльності дітей стає стимулом до активізації виховного і навчального процесу, максимально сприяє корекції порушень психофізичного розвитку і подальшої інтеграції у соціум [3, с. 51].

Розвиток трудових компетентностей здобувачів освіти з особливими освітніми потребами належить до складних процесів. Саме тому необхідно забезпечити послідовний розвиток усіх його складових компонентів. Адже розв'язання завдань трудового навчання на сучасному етапі розвитку освітнього простору потребує постійного звернення уваги учнів на те, які завдання вирішуються за допомогою того чи іншого прийому. Тут треба активізувати і думки, і дії здобувачів освіти. Доцільно підводити учнів до усвідомлення мети будь-якої справи, визначати шляхи її опанування, спонукувати до порівняння, узагальнення, і робити це не від часу до часу, а систематично.

Впровадження новітніх методик навчання є надзвичайно важливим етапом у формуванні трудової компетентності здобувачів освіти з особливими освітніми потребами за напрямом професійної підготовки. Саме ж трудове становлення в межах соціальної інтеграції здобувачів освіти

з особливими освітніми потребами повинно ґрунтуватись на новітніх досягненнях в галузі педагогіки і постійно оновлюватися та вдосконалюватися новітніми методами навчання, адаптуючись таким чином до потреб сучасного суспільства. Від того, в яких умовах навчаються і працюють здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, як організовано їхню трудову діяльність, залежить ставлення старшокласників до професійного становлення, а відповідно і ефективність процесу навчання та виховання в системі спеціальної освіти [3, с. 56].

Зазначені вище дослідники відмічають, що трудове навчання в системі спеціальної освіти є дисципліною, яка відіграє величезну роль в інтелектуальному та етичному аспекті формування особистості здобувачів освіти з особливими освітніми потребами і помітно впливає на формування їх світогляду. Для ефективного залучення учнів до продуктивної роботи дуже важливо знайти такі види трудової діяльності, що можуть бути посильними для дітей й мають суспільне значення. Це одна із передумов трудової діяльності, від якої в значній мірі залежить життєва компетентність здобувачів освіти та набуття ними трудової компетентності.

Висновок. Таким чином, трудова компетентність – вимога до освітньої підготовки здобувача освіти, виражена сукупністю взаємозалежних вагомих орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно визначеного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності. На основі знань і трудових навичок в межах конкретної професійної компетенції формуються трудові вміння. Психологічною основою формування професійно-трудової компетентності є розуміння взаємозв'язків між метою трудової діяльності, умовами і способами її виконання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І., Рейда К. В. Особливості формування трудової компетенції розумово відсталих учнів : навч. посіб. К. : «МП Леся», 2010. 168 с.
2. Концепція Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. 303 с.
4. Синьов В. М., Матвееєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталі дитини. К. : Знання, 2008. 359 с.
5. Ярош С. И. Трудовое обучение в младших классах : современная специфика. *Школьный учитель*. 2001. № 11. С. 21–23.

РОЗДІЛ 7

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Андрєєва Олена Валеріївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти характеризується пошуком та розробкою нових корекційно-розвивальних технологій для дітей з особливими освітніми потребами на основі діяльнісного підходу до особистості. У роботах вітчизняних і сучасних вчених театралізована діяльність розглядається як засіб розвитку особистості учня з затримкою психічного розвитку (Л. Артемова, Л. Виготський, Н. Карпінська, Б. Теплов та ін.).

Л. Виготський визначає драматизацію або театральну діяльність, як найпоширеніший вид дитячої творчості. Згідно з дослідженнями І. Левченко, всі види мистецтва, з якими дитина стикається в дошкільному і шкільному віці, впливають на адекватність поведінки, допомагають регулювати емоційні прояви в колективі, сім'ї, сприяють її корекції. Психокорекційний ефект впливу мистецтва виражається також в тому, що спілкування з мистецтвом допомагає дитині «очиститися» від нашарованих негативних переживань, негативних проявів і вступити на новий шлях відношення з навколишнім світом [3, с. 153].

Важливу роль театралізації в розвитку і вихованні дітей із затримкою психічного розвитку вказують представники зарубіжної спеціальної освіти минулого століття Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, а також вітчизняні лікарі А. Граборов, В. Кащенко та ін.

Мета – проаналізувати специфіку театралізації як засобу розвитку особистості учня із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Використання театралізації для розвитку дітей із затримкою психічного розвитку в сучасній спеціальній освіті набуває широкого застосування. У дослідженнях підкреслюється універсальний характер цього виду мистецтва, так як він сприяє формуванню різних знакових систем, розвитку пізнавальної, рухової сфери, а також соціалізації дітей (С. Мерзлякова, Л. Мілановіч, Н. Сорокіна та ін.)

Застосування театралізованої діяльності як засобу корекції за затримки психічного розвитку у дітей зазначеної категорії обумовлено особливостями в їх інтелектуальної, емоційної, мовної та особистісної сфері, які широко висвітлені в психолого-педагогічній літературі (В. Лубовський, Т. Артем'єва, С. Шевченко, М. Певзнер та ін.). Так, структура затримки психічного розвитку визначається недостатньою сформованістю мотиваційної сторони психічної діяльності, операцій мислення (аналіз і синтез), труднощами у формуванні провідного виду діяльності та пізнавальних процесів, а саме логічного запам'ятовування, словесно-логічного мислення, просторово-часових уявлень і активної функції уваги [3, с. 154].

Особливе місце в структурі затриманого психічного розвитку належить незрілості емоційно-вольової сфери, яка є одним з факторів гальмування пізнавальної діяльності. У дослідженнях М. Певзнер і Т. Власової відзначається, що для дітей зазначеної категорії характерно, перш за все, порушення в розвитку емоцій і спілкування. Найбільш вираженою є емоційна лабільність, невмотивована зміна настрою і емоцій.

Недорозвинення емоційної сфери проявляється у слабкій диференційованості і недостатнє розуміння як чужих, так і своїх почуттів. Також у дітей із затримкою психічного розвитку із запізненням формуються навички комунікації і потреба в спілкуванні, що відбивається в недорозвинення колективних видів діяльності за умови збереження певної потреби в спілкуванні з дорослими. За психічної загальмованості поряд з особистісної незрілістю у таких дітей проявляється несаможиттєвість, нерішучість, повільність, надмірна прихильність до батьків, що призводить до труднощів адаптації в дитячому колективі. Таким чином, увага в корекційно-педагогічному процесі приділяють, з одного боку, передумов емоційного розвитку, а з іншого – розвитку основних функцій мови: комунікативної, пізнавальної та функції регулювання діяльності.

Вивчення впливу театралізованої діяльності на розвиток дітей із затримкою психічного розвитку, що належать Е. Енжановій, Е. Медведєв, Н. Лісіна, І. Левченко, Л. Комісарів, Т. Добровольський, показало, що заняття мистецтвом будь-якого виду сприяє всебічному розвитку дітей даної категорії, формує мотиваційну сторону продуктивної діяльності, сприяє диференціації сприйняття, розвитку моторики, а також забезпечує розвиток довільної уваги, уяви, мовлення і комунікативності.

За даними Е. Медведєвої, театралізована діяльність, займає особливе місце в корекційно-розвивальній роботі з дітьми із ЗПР, сприяє позитивній динаміці в якісному розвитку уяви, формуванні його творчого компонента.

Вона забезпечує становлення звуко-символьної функції мислення, довільності уваги, корекції психоемоційного стану, а також сприяє розвитку багатьох компонентів особистості дітей [3, с. 155].

Вивчення використання театралізації у роботі з дітьми зазначеної категорії доводить велику ефективність корекційного впливу за умови, що і в режисерських, і в образно-рольових драматизаціях немає жорстких обмежених прив'язувань до літературної сюжету, в грі допускаються імпровізації в тексті і композиції в процесі співпраці дітей і психолога [4, с. 15].

Після спеціального навчання у дітей із затримкою психічного розвитку елементи творчості спостерігаються і в образно-рольових іграх, і в режисерських. Вони можуть проявлятися в трьох напрямках – як продуктивна (творча інтерпретація певного сюжету або складання власних сюжетів) або репродуктивна творчість (мовна, рухова, пластична) і оформлення (обстановка гри, декорації, костюми) [2, с. 20].

Спілкування з оточуючими і розвиток предметної діяльності дітей зазначеної категорії призводить до появи у них передумов емоційно-комунікативних потреб. Але ці передумови будуть нереалізовані, якщо дорослі не будуть спеціально керувати цим процесом. Необхідно створювати такі умови, такі ситуації, в яких у дітей виникне потреба в емоційно-комунікативній взаємодії, носила б пізнавальний і творчий характер. Е. Медведева вважає, що для того, щоб дитина могла відчути свою значимість в театралізованій діяльності, дитячі спектаклі обов'язково слід демонструвати іншим. Такі театралізовані вистави за мотивами казок можуть проводитися під фонограму, якщо дітям важко запам'ятати текст і пластичний образ. У цьому випадку дитина менше боїться пропустити помилки в ролі і більше зосереджується на невербальній виразності персонажа.

Велике значення для підростаючої особистості має не тільки участь в дитячому спектаклі, а й участь у його підготовці [3, с. 155]. Активну участь дітей у підготовці вистави, її атрибутів, декорацій допомагає подолати комунікативний бар'єр і краще адаптуватися в колективі, показати свої власні якості та навчитися помічати особливості інших дітей і правильно реагувати на них. Важливим аспектом є розвиток мови дітей зазначеної категорії, так як у більшості з них є з цим проблеми. Вивчення і переклад текстів, пісень, постійне спілкування один з одним допомагає дітям краще опанувати мовними навичками [4, с. 16].

Театралізовано-ігрової діяльності властивий не тільки розвиток і корекція пізнавальної та емоційної сфери, а й становлення особистості

дитини з затримкою психічного розвитку, оскільки участь в цій діяльності створює умови і можливості для її соціальної адаптації. На думку І. Грошенкова, театралізована діяльність дозволяє ознайомлюватися із суспільними явищами, формувати елементарні уявлення про письмо, рахунок та ін. Дітей зазначеної категорії знайомить із навколишнім світом властиве драматизації образне, яскраве зображення соціальної дійсності, явищ природи. У свою чергу, готуючись, вміло поставлені питання підштовхують до дій обмірковування, аналізу досить складних ситуацій, узагальнення [3, с. 162].

Тематика театралізованих ігор, як правило, має повчальний характер. Це основа кожної казки і має зберігатися в імпровізованих постановках. Це – дружба, доброта, чесність, сміливість. Дитина сприймає себе як окремий образ. Здатність до такого сприймання дозволяє через образи впливати на дії дітей. Самостійне розігрування ролі дітьми із затримкою психічного розвитку впливає на формування досвіду до моральності, уміння діяти відповідно до загальноприйнятих норм [3, с. 163].

Висновки. Отже, проаналізовані дослідження доводять, що театралізація позитивно впливає на дітей. Виховує виразність рухів і мовлення, розвиває творчу самостійність, фантазію, уяву, мотивує увагу, зореве сприйняття. Театральна діяльність дає можливість спеціалісту успішно визначати цілий ряд завдань. Зокрема, позитивно впливати на соціально-емоційний розвиток підростаючого покоління. Однак високі потенційні можливості дітей із затримкою психічного розвитку в конкретному виді діяльності не знімають необхідності розвитку якостей, що характерні для інших видів мистецтва. Активізація слабко виражених особистісних проявів у мистецтві, у яких дитина має труднощі (у силу виражених порушень), є необхідною, адже впливає на всебічний гармонійний розвиток підростаючої особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афузова Г. В., Федорова І. В. Театралізована гра як засіб корекційної емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис Драгоманова. Серія Спеціальна психологія*. С. 316–318.
2. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей : причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник*. К. : Контекст, 2000. С. 20–31.
3. Медведева Е. А., Левченко І. Ю., Комиссарова Л. Н. Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для вузов. М. : Академия, 2001. 248 с.
4. Тарасюк С. Внутрішні чинники соціально-комунікативної активності дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія*. 2001. № 2. С. 14–17.

Горобець Ірина Іванівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА

Актуальність. Розвиток зв'язного мовлення одна з головних проблем в загальній системі роботи закладу дошкільної освіти. У дітей із затримкою психічного розвитку відбувається недостатній чи порушений розвиток усіх структурних компонентів мовлення, що може мати негативні наслідки у напрямі розвитку комунікативних можливостей, сповільнення розвитку особистісних якостей, ускладнення соціальної адаптації (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, О. Лурія, Є. Соботович та ін.).

Доведеним є той факт, що у дітей із затримкою психічного розвитку відбувається недостатній чи порушений розвиток усіх структурних компонентів мовлення (Н. Борякова, І. Марченко, Л. Савчук, О. Слепович, Є. Соботович, В. Тарасун, Р. Трігер; С. Шевченко).

Перспективним жанром для розвитку мовлення дитини є робота з художнім словом. Художнє слово – це одна з форм комунікації і передачі людського досвіду.

Метою роботи є теоретичний аналіз проблеми розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників із затримкою психічного розвитку засобами художнього слова.

Виклад основного матеріалу. В освітній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку, у різних видах дитячої діяльності, використовували засоби художнього слова. Велике значення ми приділяли використанню *народних ігор* у поєднанні з малими жанрами фольклору (приспівками, закличками, потішками, приказками, примовками, небилицями, мирилками, дражнилками, лічилками, скоромовками, чистомовками та ін.).

Динамічний вміст маленьких поетичних народних форм, які швидко запам'ятовуються дітьми, і участь в проведенні ігор в певних рухах (кидання каменів, кружляння, стрибки, нахили) сприяло розвитку узгодженості рухів зі словом. Корекційно-спрямований вплив народних ігор підсилював музичний та поетичний супровід.

Нами широко були запроваджені корекційно-розвивальні ігри з мовленнєвими завданнями (дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові), що сприяло комплексному впливу на розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗПР.

Їх проводили як фронтально, так і з підгрупою. Однією з найбільш доступних і часто використовуваних засобів художнього слова були *дидактичні ігри*.

Використовували відповідні сезонним змінам у природі залички, вірші, загадки, скоро- та чистомовки, прислів'я та приказки, міні-оповідання та казочки, які не лише уточнювали знання дітей про певну пору року, а й розширювали їх словниковий запас, закріплювали навички правильної звуковимови, спонукали до міркувань, збагачували емоційно-художній досвід:

Під час міні-екскурсій, спостережень відбувалася розповідь чи читання літературних творів, під час яких у дітей виникали запитання стосовно пояснення чи уточнення тлумачення змісту того чи іншого слова. Тому, при доборі мовленнєвого матеріалу ми багаторазово перечитували його і, при потребі, спрощували або заздалегідь пояснювали дошкільникам із ЗПР значення нових чи рідко вживаних лексем.

Один із улюблених жанрів художньої літератури, який ми використовували у своїй роботі, було *поетичне слово* (І. Франко «Сипле сніг», Л. Українки «Літо краснее минуло» та «Мамо, йде вже зима», П. Воронька «Їжачок – хитрячок та ін.). Його впроваджували в різні форми роботи: на фронтальних, підгрупових та індивідуальних заняттях.

Розучування з дітьми із ЗПР українських віршиків («Я біжу,біжу по гаю», І. Кульської «Рак») та скоромовок («Жук у житі зажурився», «Садівник в саду працює», Г. Бойка «Мури із Мурмуркою») дало змогу ознайомити дітей із мелодійністю української мови та вправляти в автоматизації звуків.

Скоромовки не лише навчали вимовляти важкі сполучення звуків, а й розвивали артикуляційний апарат, вчили володіти голосом, регулюючи його силу і темп. Такі вправи стали основою для вироблення правильної дикції, автоматизації звуків.

Для підвищення ефективності роботи використовували *прийом мнемотехніки*, що сприяло подоланню швидкої втомлюваності у дітей із ЗПР; полегшенню і прискоренню процесу запам'ятовування та засвоєння матеріалу. Застосування графічної аналогії сприяло систематизації набутих знань. З використанням мнемосхем процес запам'ятовування віршів прискорювався.

Для створення розвивального мовленнєвого середовища, під час режимних моментів (умивання, одягання, годування, сну), ігор і побутового спілкування з малюками, ми часто зверталися до *дитячих народних пісеньок, потішок, забавлянок*. Для того, щоб діти правильно та чітко вимовляли певні звуки пропонували *чистомовки*. Серед них: «Босий хлопець», «Пиляв Пилип», «Хитру сороку» та багато інших.

Доведено, що розвиток мовлення дітей тісно пов'язаний із розвитком дрібної моторики пальців рук. На заняттях та у повсякденному житті

використовували *пальчиковий театр*, в якому розігрували з дітьми потішки, казочки, а також коротенькі дійства. Оскільки художні твори позначені підвищеною емоційністю та образністю, відповідно дитина вчилася сприймати, реагувати, аналізувати художній образ, використовуючи для цього засоби мовленнєвої виразності, передавати зміст художнього твору, формуючи таким чином навички образного зв'язного мовлення.

Висновки. Отже, комплексне та систематичне використання художнього слова в освітньому процесі, в різних видах дитячої діяльності старших дошкільників із затримкою психічного розвитку сприяло покращенню рівнів розвитку зв'язного мовлення. Педагогічне спостереження засвідчило, що діти стали вільно спілкуватися з однолітками та дорослими, їх мовлення було емоційно насиченим та збагаченим різними епітетами і синонімами. У дітей з'явилося бажання переказувати казки, придумувати цікаві розповіді, приймати активну участь в інсценізації казок та показувати їх іншим.

Перспективою дослідження визначено укладання комплексу ігор з розвитку зв'язного мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку, побудованих на використанні художнього слова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. Вихідні рівні розвитку образного мовлення дітей передшкільного віку засобами художньої літератури. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2017. № 1 (56). С. 194–197.
2. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення. К.: Видавничий дім «Перше вересня», 2005. 428 с.
3. Ільїна Н. В. Проблема формування образного мовлення у дітей дошкільного віку в нормальному та патологічному онтогенезі. *Педагогічні науки: зб. наук, праць*. Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. Вип. 56. С. 169–174.
4. Картавая Ю. А. Использование фольклора в процессе музыкального воспитания дошкольников с нарушениями зрения / в условиях инклюзивного образования. *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраст : тематски зборник*. Учительски факултет у Врању, 2012. С. 333–342.

Данильченко Тетяна Анатоліївна

заступник директора комунального закладу

«Харківська спеціальна школа № 2»

Харківської обласної ради

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Сучасна освітня парадигма передбачає створення таких умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами отримує можливість сформувати власні особисті цінності, реалізувати компетенції у майбутньому. Відповідно до цього визнання прав; визначення цілей, завдань, пріоритетних

підходів до розвитку, навчання та виховання дітей зазначеної категорії, зумовлюють необхідність визначення оптимальних умов їхнього навчання. Адже сучасний освітній простір базується на принципах інтегрування дітей з особливими потребами і передбачає їх навчання та виховання за компетентнісним підходом, як в освітній, так і в соціокультурній сферах.

Інтеграційні підходи щодо навчання і виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку представлені у дослідженнях В. Бондара, В. Синьова, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Кульбиди, Б. Мороз, Т. Сак, Т. Дегтяренко, Ю. Бондаренко, М. Супрун, О. Таранченко, О. Федоренко, М. Ярмаченко та ін.

Стосовно проблем соціокультурної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, інтеграція сприймається, як входження особистості в соціальне суспільство, яке виступає після адаптації та індивідуалізації. У більш широкому розумінні цього значення інтеграція виступає в якості показника зрілості особистості, її вміння взаємодіяти з соціальним оточенням. За такого розуміння інтеграція органічно включає в себе одночасно поняття адаптації та індивідуалізації [3, с. 202].

Як засвідчують подані вище дослідження, соціокультурна інтеграція тісно пов'язана з соціокультурною компетентністю та відповідними компетенціями. Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що терміни «компетентність», «компетентний» широко вживаються в психолого-педагогічній літературі. Згідно з концепцією французького педагога Ж. Перре, компетентність – це взаємозв'язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю. Науковець вживає поняття «компетентність широкого спектра», або ключові уміння, розуміючи під цим навички й уміння, які можуть використовуватися в різних ситуаціях та контекстах, притому основним є вміння опановувати нові ситуації [2, с. 168].

Педагоги В. Краєвський, О. Хуторський не ототожнюють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція» в перекладі з латинської «*competentia*» означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Учені вказують на те, що компетенція сприймається як похідне, вужче від поняття «компетентність». Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [4, с. 8].

Вітчизняна психолого-педагогічна наука тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. Більшість дослідників сфери професійної підготовки «компетентність» розглядають як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

За даними О.Базилевської, соціальна компетентність є основоположною. Вона передбачає такі здатності:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, родині, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими, зокрема з членами своєї сім'ї [1, с. 190];

- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;

- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників;

- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування.

Відповідно за О.Базилевською, соціокультурна компетентність – це здатність оперувати системою соціокультурних знань та вмінь за наявності сформованих емоційно-ціннісних орієнтацій в умовах соціокультурного інтегрування.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел дав змогу визначити склад соціокультурної компетентності: соціокультурні знання про духовні цінності, культурні традиції; відповідні уміння та навички при реалізації цих завдань; особистісне ставлення до фактів культури [1, с. 192].

Соціокультурна компетентність формується в результаті опанування певними соціокультурними знаннями, які тісно пов'язані із самим феноменом культури (Н. Гальскова, Ж. Зарат, В. Молчановський, З. Никитенко, Г. Нойнер, О. Осіянова, Р. Рихтерих, В. Сафонова, П. Сисоєв та ін.). Відповідно, в структурі соціокультурного компоненту змісту навчання ми можемо визначити: соціокультурні знання, сформовані в результаті засвоєння інформації; соціо-культурні навички та вміння, які відображають соціально-громадянську поведінку; соціокультурні стосунки, які формуються на основі системи цінностей.

Соціокультурна компетентність, як засвідчив аналіз літературних джерел, має рівневу структуру, а саме когнітивний рівень, поведінковий рівень, емоційно-оціночний рівень. Соціокультурна компетентність, як мета навчання, є частиною системи навчання. Ця система має об'єкт навчання

і засвоєння та результат оволодіння знаннями. При цьому об'єктом навчання є культура, об'єктом засвоєння – соціокультурний зміст (знання, навички, вміння), а результатом оволодіння культурою – соціокультурна компетентність [4, с. 9].

У практичній діяльності педагогів у спеціальних закладах загальної середньої освіти залучення учнів із порушеннями інтелекту до соціокультурного середовища приділяється значна увага, зокрема шляхом проведення різноманітних заходів: фестивалів творчості, конкурсів, майстерень та ін. Однак науково-методичний супровід з відповідними педагогічними рекомендаціями та визначеними засобами корекційно-розвиваючої діяльності є провідним, а сам процес соціокультурного інтегрування дітей зазначеної категорії є актуальним та перспективним у дослідженні.

Висновки. Отже, соціокультурна компетентність – це здатність адекватно сприймати, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію когнітивного поведінкового рівня емоційно-оцінювального громадянсько культурного спрямування у процесі соціокультурного інтегрування на основі сформованих знань, умінь та відповідних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базилевська О. О. Формування соціокультурної компетентності в учнів з порушеннями слуху засобами образотворчого мистецтва : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 242 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Денисова О. А. История, современное состояние, перспективы регионального специального образования : монография. Череповец : ЧГУ, 2007. 250 с.
4. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.

Кравченко Анна Олегівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО РІДНОГО КРАЮ В УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

Актуальність Необхідність докорінної зміни свідомості суспільства у сфері взаємодії з природою, формування принципово нового – природоцентристського світогляду, зорієнтованого на ставлення до природи як до універсальної суспільної й особистісної цінності є актуальною проблемою сьогодення. Природа існувала задовго до появи людини, людство

ж з'явилося як її складова і може перебувати тільки у цій якості. Вона є самоцінністю, складною динамічною системою, здатною до тривалого існування, саморегуляції та саморозвитку.

В умовах екологічної кризи не можна уявити повноцінного навчального процесу у школі без повноцінного екологічного виховання та освіти. Пропаганда екологічних знань, насамперед, має пробуджувати тривогу щодо екологічної кризи і руйнувати небезпечний психологічний механізм звикання до неї. Вихованців потрібно переконати у необхідності дбайливого ставлення до природи, яке інтегрує почуття, знання, екологічно доцільні вчинки. Лише сплав знань і переконань народжують правильну ціннісну позицію щодо природи та переходять у відповідну поведінкову програму. Дбайливість – особистісна якість, результат чітких світоглядних уявлень про навколишній світ і роль людини в ньому.

Особливості формування ціннісного ставлення до рідного краю в учнів зі зниженим слухом полягають у використанні певної системи виховних впливів на особистість, необхідних для формування нового типу ставлення до природи. Пануючий антропоцентризм має змінитись, набувши рис екоцентричного типу взаємин особистості з природою, основу якого складають цінності природи. Особливого значення, у контексті останнього, набуває питання подолання розриву між знаннями, емоційними установками та діями учнів з інтелектуальними порушеннями у природі. Процес формування у дітей означеної нозології ціннісного ставлення до рідного краю у контексті розв'язання екологічної проблематики повинен розглядатися як такий, що найповніше враховує органічну єдність інтегрованого підходу і забезпечує динаміку змін у ставленні учнів зі зниженим слухом до навколишнього світу.

Метою роботи є визначення педагогічних умов взаємодії школи і сім'ї у формуванні ціннісного ставлення до рідного краю в учнів зі зниженим слухом.

Виклад основного матеріалу. Педагогічні умови процесу формування ціннісного ставлення до рідного краю в учнів зі зниженим слухом визначають відповідний зміст, організаційні форми, методи (прийоми) та забезпечують їх наступність і взаємозв'язок, врахування специфіки засобів, що використовують для формування зазначеного ставлення в учнів у взаємодії школи і сім'ї.

Аналіз проблеми дослідження та сутності вихідного поняття дозволяє визначити наступні педагогічні умови:

- розроблення відповідного змісту, форм та методів взаємодії школи і сім'ї;
- цілеспрямоване мотивування батьків до взаємодії з учителями з метою формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів;

- підготовка учнів до участі в екологічному гуртку;
- диференційоване залучення батьків до роботи екологічного гуртка.

Реалізація зазначених педагогічних умов починалася з визначення принципів, дотримання яких забезпечить бажані результати процесу формування ціннісного ставлення до рідного краю учнів початкових класів у взаємодії школи і сім'ї.

В основу реалізації першої педагогічної умови покладено позакласну роботу. За твердженням багатьох науковців, саме вона сприяє розвитку пізнавальних інтересів, творчих умінь учнів і організації їх діяльності за інтересами.

Діяльність екологічного гуртка ґрунтувалася на нижченаведених положеннях: робота здійснюється на добровільних засадах; робота гуртка не обмежується обов'язковими програмами, а будується з урахуванням інтересів дітей; тривалість занять не регламентується часом; використовуються широкі можливості для організації екологічної діяльності та запровадження різних форм і методів екологічного виховання; дозволено використовувати одного з батьків в ролі керівника гуртка.

З огляду на ефективність педагогічного впливу найбільш дієвим є метод бесіди. Так, під час бесід дітей ознайомили з екологічною ситуацією в регіоні, прикладами неконструктивної поведінки в природі, наголошували на взаємозв'язках живої та неживої природи, необхідності збереження природи й охорони об'єктів живої та неживої природи; необхідності екологічних знань для практичної діяльності людей; розкритті змісту природничих понять.

Для розширення і поглиблення знань про норми та правила поведінки в природі, корекції повсякденної поведінки учнів початкових класів щодо природи, формування належних мотивів поведінки доцільно використовувати імітаційні та рольові екологічні ігри. Цей вибір зумовлюється тим, що ігрова діяльність позитивно сприймається учнями цієї вікової категорії й водночас має важливе значення для формування і розвитку особистості. Гра впливає на емоційну сферу учня, сприяє формуванню довільних психічних процесів. Умови її реалізації вимагають зосередженості на змісті дій і сюжеті, на характерах дійових осіб, залучених до ігрової ситуації.

Екскурсія як форма організації освітнього процесу сприяє зближенню школи і сім'ї, позитивній емоційній налаштованості учасників взаємодії. Під час екскурсій використовуються різні види роботи: пояснення ведучого, цілеспрямовані спостереження учнів, їх довільні спостереження, ігри, проблемні ситуації, замальовки тощо.

Проектна діяльність має на меті набуття знань про природу, стимулювання інтересу учнів початкових класів до проблем живої та неживої природи, розв'язання певних проблем взаємодії з природою. Метод проекту дає широкі можливості для розвитку творчих здібностей особистості.

Учні початкових класів із задоволенням та інтересом беруть участь у проектах, виявляють ініціативу, роблять власний вибір і приймають рішення на доступному для них рівні. Робота над екологічними проектами «Домашня тварина», «Бережіть електроенергію!», «Бережіть воду!», «Не минайте!» передбачає усвідомлення кожним учнем мети, оформлення задуму, розробку плану, роботу за ним, презентацію підсумків (газета, альбом, інсценівка). Практична проектна діяльність орієнтована на розв'язання актуальних повсякденних питань і побутових проблем, наприклад: «Догляд за кімнатними рослинами», «Пересади квітку», «Заготівля насіння для птахів», «Виготовлення і розвішування годівниць», «Прибираємо вдома, у школі та навкруги» тощо.

Формування ціннісного ставлення до рідного краю в учнів початкових класів зі зниженим слухом може бути ефективним тоді, коли відбувається вплив на дитину як з боку школи, так і з боку сім'ї, адже, прагнучи до свого становлення як відкритої соціально-педагогічної системи, школа повинна бути готовою до зміцнення й розширення взаємодії з усіма соціальними інститутами, насамперед із сім'єю.

З огляду на це, наступною педагогічною умовою є цілеспрямоване мотивування батьків до взаємодії з учителями з метою формування ціннісного ставлення до рідного краю в учнів початкових класів зі зниженим слухом. Цілеспрямоване мотивування батьків до взаємодії зі школою відбувається поетапно за таких форм роботи: під час батьківських зборів (колективна), групова та індивідуальна робота. Поетапний підхід забезпечує диференційовану організацію педагогічного просвітництва батьків та їх добровільне залучення до участі в роботі екологічного гуртка.

Наступною з визначених *педагогічних умов* є підготовка учнів до участі в екологічному гуртку. Підготовчий етап включає роботу з учнями початкових класів стимулювання екологічно доцільної мотивації у взаємодії з природою, набуття знань про поведінку в природі, необхідність дотримання норм і правил поведінки у природі. З цією метою раз на тиждень доцільно проводити виховні години. При цьому позаурочна виховна робота розглядається як підсистема освітнього процесу, спрямована на підготовку учнів початкових класів до гурткової роботи.

До роботи під час виховних годин за напрямом «Я і природа» залучаються усі учні класу. Метою виховних годин є підготовка учнів

початкових класів до гурткової роботи шляхом набуття досвіду спостереження за природою, організації діяльності у природі, формування поведінкових дій і вчинків у довкіллі. Отримані учнями під час виховних годин знання й уміння потребують закріплення на рівні сім'ї та безпосереднього впровадження в життя разом із батьками. Тому складовою педагогічних умов є диференційоване залучення батьків до роботи екологічного гуртка.

Після підготовчої роботи з батьками й учнями відбувалася безпосередня взаємодія вчителя з батьками щодо організації роботи екологічного гуртка. Особливістю було те, що заняття проводив не лише вчитель, але й батьки, які виявили бажання взяти участь у роботі гуртка. Участь батьків у позакласній роботі змінює й урізноманітнює її, а їх професійна майстерність і захопленість підносять її на більш високий рівень, власне проблема охорони природи в очах дітей набуває більшого значення.

Висновки. Таким чином, визначено педагогічні умови взаємодії школи і сім'ї у формуванні ціннісного ставлення до рідного краю в учнів зі зниженим слухом: розробка відповідного змісту, форм і методів взаємодії школи і сім'ї; цілеспрямоване мотивування батьків до взаємодії з учителями з метою формування ціннісного ставлення до рідного краю в учнів початкових класів; підготовка учнів до участі в екологічному гуртку; диференційоване залучення батьків до роботи екологічного гуртка, які дають змогу системно впливати на свідомість дітей зі зниженим слухом молодшого шкільного віку з метою виховання усвідомленого ставлення до природи.

Кулакова Анастасія Олександрівна
магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Соціально-комунікативні навички є важливими елементами розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту, їх соціалізації та індивідуалізації. Вони дозволяють розв'язувати різноманітні завдання, які виникають під час спілкування, розуміти стан і позицію співрозмовника, диференціювати різні комунікативні ситуації і способи дії в них, вибудовувати лінію поведінки в ситуації спілкування та інше.

У дослідженнях вітчизняних і закордонних науковців наголошується на актуальності формування, розвитку й корекції соціально-комунікативних

навичок у дітей в системі загального дошкільного виховання (С. Абрамсон, Л. Артемова, А. Богуш, З. Борисова, О. Дзеверін, Н. Переверзева, З. Плохій, С. Гутянський, Г. Ларіонов та інші) та в дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку (А. Висоцька, В. Бондар, В. Золотоверх, А. Колупаєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов та інші).

Метою нашої роботи є висвітлення методики застосування сюжетно-рольових ігор з розвитку соціально-комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Сюжетно-рольова гра – це основний вид гри дітей дошкільного віку. Характеризуючи сюжетно-рольову гру, С. Рубінштейн підкреслював, що ця гра є найбільш спонтанним проявом дитини і разом з тим вона будується на взаємодії дитини з дорослими. Цій грі притаманні такі риси, як емоційна насиченість, захопленість, самостійність, активність, творчість.

Важливо відзначити, що для розвитку соціально-комунікативних навичок у дошкільників з порушеннями інтелекту важливі контакти дітей один з одним, дорослими, навколишнім світом. На наше переконання, в сюжетно-рольовій грі «проживаються» дитиною ситуації, які часто виникають у соціумі, в житті та діяльності дорослих і однолітків, навколишньому оточенні тощо.

Основною особливістю сюжетно-рольової гри є наявність в ній уявної ситуації. Уявна ситуація складається з сюжету і ролей. Сюжет гри – це низка подій, які об'єднані життєво-мотивованими зв'язками. У сюжеті розкривається зміст гри – характер тих дій і відносин, якими пов'язані учасники подій.

Роль є основним стрижнем сюжетно-рольової гри. Найчастіше дитина приймає на себе роль дорослої особи. Наявність ролі в грі означає, що в своїй свідомості дитина ототожнює себе з тією або іншою людиною і діє в грі від її імені. Роль виражається в діях, мовленні, міміці, пантомімі.

Д. Ельконін зазначає, що в сюжеті діти використовують два види дій: перативні і образні. Поряд з іграшками до гри долучаються будь-які речі. Вони мають уявне, ігрове значення. Д. Ельконін наголошує на тому, що в сюжетно-рольовій грі діти вступають в реальні організаційні відносини (діти з нормотиповим розвитком домовляються про сюжет гри, розподіляють ролі тощо. Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку допомагає дорослий).

Сюжетно-рольова гра у своїй розвинутій формі, як правило, носить колективний характер. Це не означає, що діти не можуть грати в поодиночку,

але наявність дитячого суспільства – це найбільш сприятлива умова для розвитку сюжетно-рольових ігор.

А. Леонт'єв вважає, що сюжетно-рольова гра – це найпривабливіша для дітей дошкільного віку діяльність. Її привабливість пояснюється тим, що в грі дитина відчуває внутрішньо суб'єктивне відчуття свободи, підвладні їй речі, дії, відносин. Цей стан внутрішньої свободи пов'язаний зі специфікою сюжетної гри – дією в уявній, умовній ситуації.

Сюжетна гра не вимагає від дитини реального, відчутного продукту, в ній все умовне, все «начебто», «понарошку». Зазначені «можливості» сюжетної гри розширюють практичний світ дошкільника і забезпечують йому внутрішній емоційний комфорт. Це відбувається завдяки тому, що в грі дитина відтворює те, що її цікавить, усвідомлює ті сфери життя за допомогою умовних дій. Спочатку це дії з іграшками, що заміщають справжні речі, а потім – образні, мовленнєві та уявні дії (що здійснюються у внутрішньому плані).

Варто зауважити, що гра має значення не тільки для розумового розвитку дитини, а й для розвитку її особистості: приймаючи на себе в грі різні ролі, відтворюючи вчинки людей, дитина переймається їхніми почуттями і цілями, співпереживає їм, починає орієнтуватися в людських стосунках.

Значний вплив сюжетно-рольова гра має на розвиток у дітей дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку здатності взаємодіяти з іншими людьми:

– по-перше, відтворюючи в грі взаємодію дорослих, дитина опановує правила цієї взаємодії;

– по-друге, у спільній грі з однолітками дитина набуває досвіду взаєморозуміння, вчиться пояснювати свої дії і наміри, узгоджувати їх з іншими людьми.

Для організації сюжетно-рольової гри з дітьми дошкільного віку, які мають порушення інтелектуального розвитку необхідно дотримуватися низки умов:

1. Педагог повинен грати разом з дітьми. При цьому надзвичайно важливим є «затягування» дітей зазначеної категорії у світ гри. Також важливим є сам характер поведінки дорослого під час гри. Спільна гра дорослого з дітьми тільки тоді буде грою для дитини, коли вона відчує не тиск вихователя (дорослого), а сприйме дії дорослого, як такі що є цікавими, адже вихователь «вміє цікаво грати».

Зміна позиції дорослого і його природна емоційна поведінка забезпечать розвиток інтересу в дитини до гри, мотивують її до цього виду діяльності.

2. Педагог повинен грати з дітьми протягом усього дошкільного віку, але на кожному його етапі необхідно використовувати гру таким чином, щоб діти відразу опанували й засвоїли новий, більш складний спосіб її побудови.

Комфортне життя дитини в умовах дошкільного відділення закладу освіти чи дитячого саду багато в чому залежить від того, чи зуміє вона грати разом з однолітками. Щоб успішно грати з кимось, дитині необхідно розуміти сенс дій партнера і самій бути зрозумілою партнерам. Для цього необхідно спілкуватися з партнером (партнерами), пояснювати свої дії, задуми, плани тощо.

3. Починаючи з раннього віку і далі на кожному етапі розвитку дошкільника необхідно при формуванні ігрових умінь одночасно орієнтувати дитину, як на ігрові дії, так і на пояснення їх своїм партнерам (дорослому або однолітку).

Для успішної організації сюжетно-рольової гри діти повинні бути забезпечені в будь-якому віці часом, місцем і матеріалом для ігрової діяльності.

У спеціально організованому ігровому процесі необхідно розрізняти два тісно пов'язані між собою складові компоненти:

- спільна гра вихователя з дітьми в процесі якої формується нові ігрові вміння;

- самостійна дитяча гра, в якій вихователь безпосередньо вже не приймає участь, але забезпечує умови для її активізації та використанні дітьми наявних в їх арсеналі ігрових умінь та контролю за ігровим процесом дошкільників з порушеннями інтелекту.

Повноцінний розвиток сюжетно-рольової гри дошкільника з порушеннями інтелекту багато в чому залежить від дій корекційного педагога. У дітей цієї категорії, як правило в дошкільному віці самостійно ігрова діяльність не з'являється, тому педагогам необхідно створювати умови для її виникнення, організовувати сюжетно-рольову гру для дошкільників з порушеннями інтелекту, вчити їх грати тощо.

Методика застосування сюжетно-рольових ігор в роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає певну послідовність і етапність:

1. Вибір теми гри з урахуванням реальних знань і умінь дошкільників цієї категорії, складання приблизного плану гри з можливими варіантами сюжету.

2. Підготовка ігрового середовища (необхідні для гри предмети, меблі, ігрові атрибути та їхні замітники, костюми або деталі костюмів, матеріали для самостійного виготовлення предметів за задумом тощо).

3. Мотивація до ігрової діяльності та початок сюжетно-рольової гри (створюється за допомогою ігрової або проблемної ситуації («діти, у ляльок накопичилося багато брудного одягу, влаштуємо для них прання?»). Також, з метою розвитку інтересу та заохочення до гри методисти рекомендують використовувати короткі бесіди на тему гри («хто працює в дитячому садку», «Що можна купити в магазині?», «Які відділи бувають в магазині?», «З яких частин складається автомобіль?» тощо).

4. Ігрова діяльність. Педагог безпосередньо грає з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку, створює ігрові умови, контролює процес, задає запитання та інше. У випадку, якщо в деяких дітей старшого дошкільного віку достатньо добре сформовані соціально-комунікативні навички, педагог може контролювати гру дистанційно, без безпосередньої участі в сюжетно-рольовій грі.

5. Підтримка ігрової ситуації: контроль емоційного стану всіх учасників гри, поради по збагаченню сюжету, заохочення тощо.

6. Завершення гри: аналіз зіграних ролей, реалізації сюжетної ідеї, похвала за ініціативу і прояв фантазії.

Висновок. Таким чином, методика застосування сюжетно-рольових ігор в роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає певну послідовність і етапність, які сприяють ефективному формуванню ігрової діяльності в осіб цієї категорії.

Лебедь Наталія Федорівна

вчитель-реабітолог
комунальної установи Сумської обласної ради –
Сумський обласний центр комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ З РОДИНАМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ, В СУМСЬКОМУ РЕГІОНІ

Постановка проблеми. Значний успіх у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами (далі – діти з ООП), а відтак і можливість реалізуватися в житті, можуть бути досягнуті лише за активної участі в цьому процесі членів родини, які беруть участь у вихованні. У зв'язку з цим, проблеми родини дитини з порушеннями розвитку є однією з найбільш важливих. Зважаючи на значну кількість проблем емоційно-психологічного, соціально правового, фінансово-професійного характеру, з якими стикаються ці родини,

актуальним є питання пошуку ефективних шляхів їх підтримки, об'єднання інститутів громадянського суспільства навколо вирішення цих проблем.

Ефективно допомагати та сприяти вирішенню значної частини з них можуть громадські організації. Подібна співпраця у різних країнах світу сприяла більш швидкому досягненню змін в запровадженні інклюзивного навчання, питаннях соціального захисту та ін. є успішні приклади такої співпраці і на теренах України. Втім, на локальному рівні така співпраця є недослідженою, а за даними опитувань громадської думки членів самих родин є не завжди ефективною.

Метою роботи є спроба дослідити проблеми, з якими стикаються родини, які проживають в Сумському регіоні, і виховують дітей з ООП та визначити основні аспекти взаємодії локальних (регіональних) громадських організацій з цими родинами.

Аналіз досліджень і публікацій. Деякі питання соціальної роботи з родинами, що виховують дитину з особливими освітніми потребами висвітлені у дослідженнях О.Ферт, О. Оксенюк, В. Тарасун, Г. Кравченко та ін. Втім, аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень у визначеному напрямі засвідчив відсутність цілісного ґрунтового розгляду ролі та впливу взаємодії громадських організацій з родинами зазначеної категорії, зокрема, на локальному рівні – в невеликих громадах. Матеріалом для дослідження стали публічні звіти громадських організацій, що працюють в окресленій проблематиці, та матеріали, створені за підсумками реалізованих цими організаціями ініціатив.

Виклад основного матеріалу. Співпраця громадських організацій з родинами, які виховують дітей з ООП, є поширеною практикою в багатьох країнах світу. Зважаючи на такі переваги громадських організації, як незалежність, інноваційність, гнучкість, активна позиція команди, наявність мережі партнерів та волонтерів, відсутність бюрократичних процедур, які ускладнюють реалізацію ініціатив, вміння ефективно комунікувати на різних рівнях, така співпраця є конструктивною та ефективною, а результатом її є важливі рішення, що сприяють вирішенню значної кількості проблем, з якими стикаються родини зазначеної категорії.

Сумська область має значний потенціал громадських організацій, які працюють з родинами зазначеної категорії в громадах, виконуючи різноманітні завдання, орієнтовані на підтримку, захист прав та розширення можливостей для дітей з ООП та членів їхніх родин. Ці організації можна розділити на 3 групи. Перша з них – батьківські організації створені батьками дітей з інвалідністю, які є членами та членкинями цих організацій

(ГО «Феліцитас», ГО « ГО «ДІМ з ДЦП «Наша родина», ГО «Спеціально для тебе», ГО «Батьки дітей з особливими потребами»). До другої групи належать організації, що об'єднують осіб з інвалідністю і займаються захистом їхніх прав. Ці організації переважно працюють з дорослими людьми, які мають інвалідність, втім цільовою групою окремих ініціатив цих організацій є заходи для підтримки родин дітей з ООП (ГО «Рука допомоги м. Суми», «Ініціативи Слобожанщини»). Третя група – організації, які працюють в інших напрямках (судова, медична реформа та ін.), втім періодично реалізують ініціативи, орієнтовані на вирішення питань родин дітей з ООП.

У межах магістерського дослідження нами було проведено оцінку рівня обізнаності 80 родин Сумського регіону про діяльність громадських організацій в їхніх громадах, співпраці з ними, очікувань та потреб родин дітей з ООП у різних сферах. Опитування проводилось у жовтні 2021 року шляхом анкетування через батьківські групи у соціальній мережі Facebook.

47,5% респондентів вказали, що їм невідомі громадські організації, які провадять діяльність на території громади, 23,8% респондентів не цікавляться діяльністю таких організацій, ще 28,7% респондентів зазначили про обізнаність з діяльністю громадських організацій в їхніх громадах, а 44,8% з усіх опитаних є членами та членкинями таких організацій або хоча б раз користувались послугами, які ними надаються.

Найбільш поширеною проблемою, яка негативно впливає на розвиток дітей в родині, згідно з опитуванням, є відсутність в громадах альтернативних можливостей для навчання, розвитку та соціалізації дитини з ООП (гуртків, просторів) – 71,3%. Проблему низького рівня соціальних виплат зазначили 63,7% опитаних. На третьому місці – проблема відсутності належного сприйняття людини з особливостями розвитку у суспільстві – 53,8%. У той же час, найменший відсоток актуальності посідає проблема неможливості отримання дитиною освітніх послуг в інклюзивному класі/групі – 2,5% респондентів.

Висновки. Як бачимо, результати дослідження засвідчили необхідність системної роботи громадських організацій у розвитку професійності в наданні послуг, потреби в організаційному та інституційному розвитку, мережуванні, оцінці своєї діяльності, вмінню ефективно працювати з цільовими групами. Цей процес повинен бути безперервним. У той же час, уся діяльність громадських організацій повинна будуватись на даних оцінки потреб цільової групи. Відтак, проведення подібних досліджень має бути постійним.

Відтак, соціальна взаємодія громадських організацій та родин дітей з ООП може бути реалізована у таких напрямках: психологічна підтримка дорослих та малолітніх членів родин дітей з ООП, допомога у навчанні, громадський патронаж родин, створення альтернативних можливостей для розвитку та соціалізації дітей з ООП, консультування родин з різних питань, правовий захист дітей та дорослих зазначеної категорії; сприяння реалізації права людей з інвалідністю на забезпечення доступності в різних сферах, соціальна інтеграція родин, працевлаштування молоді з інвалідністю; підтримане проживання та ін. Перелік напрямків взаємодії не є вичерпним.

Перспектива дослідження полягає в розробці науково обґрунтованих рекомендацій, локальних програм та маршрутних карт для впровадження в практику діяльності громадських організацій напрямів співпраці з родинами, в яких виховуються діти з ООП. Результати дослідження можуть використовуватися представниками національних та локальних громадських організацій, родинами, викладачами та студентами вищих навчальних закладів, органами влади та місцевого самоврядування, лідерами в громадах.

За умови дотримання професійності в роботі організацій та грамотної їх комунікації з цільовою групою, постійного дослідження та аналізу її потреб співпраця громадського сектору та родин, в яких виховуються діти з ООП, позитивно вплине на якість життя дорослих та дітей у цих родинах, а також сприятиме зростанню рівня професійності в діяльності громадських організацій, їхній організаційній стійкості, розвитку та зміцнення громадянського суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. № 9. 2017. С. 36-39.
2. Оксенюк О. В. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами. *Social Work and Education*. 2018. №1., С. 38-46.
3. Остролуцька Л.І. Соціальна робота з дітьми та молоддю з інвалідністю: міфи та українська реальність. *Педагогічний альманах*. 2012. № 16. С. 242-247.
4. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. – Київ: ТОВ Агентство «Україна». 2019. 300 с.
5. Ферт О. Г. Громадські ініціативи у формуванні філософії інклюзивної освіти в Україні: досягнення, проблеми, перспективи. Товариство «Рідна школа»: історія і сучасність. *Науковий альманах*. 2011. № 6. С. 122-127.
6. Ферт О. Г., О. Софій, Д. Фукс. Життєздатність громадських організацій: Тренінгові модулі. Київ: 2011. С. 163-202.
7. Ферт О. Г. Педагогічні засади діяльності громадських організацій у сфері формування інклюзивної освітньої політики в Україні і Канаді: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Житомир, 2016. 40 с.

РОЗДІЛ 8

ПРОФЕСІЙНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО З ОРГАНІЗАЦІЇ ТРАЄКТОРІЇ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Галаш Маргарита Ігорівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ ВАЖКОСТІ

Актуальність. Однією з найскладніших соціальних проблем у сфері захисту та підтримки сім'ї та дитинства в Україні є соціальне сирітство. Сьогодні в Державі намітилася тенденція на зниження числа дітей-сиріт. Дана ситуація склалася, завдяки активізації соціальної політики в цьому напрямі. Профілактика відмов від новонароджених, заходи щодо стимулювання будинків сімейного типу, реструктуризація закладів інтернатного типу – основні ресурси у вирішенні цієї проблеми.

Однак, не дивлячись на позитивні зміни в цій сфері, безліч дітей по всій країні змушені перебувати в організаціях для дітей сиріт. Певний вік, наявність рідних братів і сестер, проблеми зі здоров'ям у сиріт є факторами, що знижують ймовірність пристрою. Результатами досліджень доведено, що дитина, яка виховується поза сім'єю, багато в чому поступається дітям, які виховуються в сім'ї, навіть прийомній. Обмежена кількість персоналу в організаціях для сиріт просто не може приділити кожній дитині необхідну кількість уваги, достатню для повноцінного розвитку.

Проблема сирітства є актуальною як для дітей із нормо типовим розвитком так і дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Проблемою сирітства займаються такі українські та зарубіжні вчені, як: Л. Артюшкіна, Г. Бевз, І. Галатир, І. Дементьєва, І. Зверєва, Л. Кальченко, О. Коваленко, Н. Комарова, І. Лопатченко, В. Оржеховська, І. Пеша, та інші. У своїх роботах вони розглядають причину виникнення соціального сирітства, особливості психологічного розвитку дітей-сиріт, їх соціалізацію. Питання правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є предметом досліджень Л. Зілковської, О. Кудрявцевої, Є. Яригіної та інших.

В результаті ґрунтовного аналізу загальної та спеціальної педагогічної, психологічної літератури, наукових джерел в галузі соціальної роботи було

з'ясовано, що проблема сирітства сьогодні залишається достатньо актуальною для нашої держави. Вона вирішується у двох напрямках: соціальна адаптація та розвиток системи соціального захисту та виховання дітей-сиріт.

Виклад основного матеріалу. Під сирітством науковці розуміють соціальне явище, яке характеризує особливий стан дитини, яка тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків, а також дитини, яка з певних причин чи власних інтересів не може залишатися в сімейному оточенні та потребує захисту чи допомоги з боку держави. Соціальне сирітство – це соціальне явище, спричинене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків, по відношенню до неповнолітньої дитини.

Діти-сироти характеризуються особливим процесом соціалізації. Їм характерні такі специфічні особливості: невміння спілкуватися з людьми поза установи, труднощі встановлення контактів із дорослими і однолітками, відчуженість і недовіра до людей, усунення від них; порушення у розвитку почуттів, які дозволяють розуміти інших, приймати їх, опора лише на свої бажання і почуття; низький рівень соціального інтелекту, що заважає розуміти громадські норми, правила, необхідність відповідати ним; невпевненість у собі, низька самооцінка, відсутність постійних друзів та підтримки з їхнього боку; несформованість вольової сфери, відсутність цілеспрямованості на майбутнє життя; найчастіше цілеспрямованість проявляється лише у досягненні найближчої мети: отримати бажане, привабливе.

Діти-сироти з особливими освітніми потребами – це діти, які залишилися без піклування батьків, у яких є проблеми інтелектуального, емоційного та особистісного розвитку; утруднення професійного самовизначення в період соціальної адаптації, подальшої професійної освіти та працевлаштування; утруднення в самостійній організації побуту та дозвілля, непрактичність; труднощі в орієнтації у системі служб соціальної підтримки; правова некомпетентність; повернення в кризові умови після випуску.

Було визначено, що соціальна адаптація як технологія соціальної роботи – це процес взаємодії об'єкта соціальної роботи з соціальним середовищем, а також відображення певного результату соціальної роботи, який може бути критерієм її ефективності. У найвужчому сенсі соціальна адаптація як технологія соціальної роботи – це процес взаємодії суб'єкта з соціальним середовищем, в ході якого узгоджуються вимоги та очікування його учасників, приведення індивідуальної та групової поведінки у відповідність до панівної в даному суспільстві системи норм і цінностей.

Під час дослідження було визначено критерії та показники соціальної адаптації дітей-сиріт з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня підліткового віку.

До них було віднесено: *навчальний, побутовий, соціально-психологічний* і, безпосередньо, критерій *соціальної адаптації*.

Ці 4 критерії було поділено на **9 показників**: *навчальний* – навчальний статус дитини-сироти; *побутовий* – стан помешкання, особистий вигляд; відношення до матеріальних цінностей; *соціально-психологічний* – стосунки з оточуючими (родичами, знайомими, співмешканцями); особливості спілкування з педагогами; взаємовідносини з друзями (знайомими); близькі відносини (сексуальні контакти); *соціальна адаптація* – законослухняність, наявність шкідливих звичок; наявність планів на майбутнє.

Кожен показник за визначеними критеріями оцінювався в балах від 0 до 3-х, залежно від відповідей, за результатами спостереження, опитування.

Було підбрано методичний інструментарій: методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіч (з метою виявлення можливих проблеми в організації самостійного життя обраної категорії дітей-сиріт); методика «Вивчення соціалізованості особистості учня» М. Рожкова (призначена для виявлення рівня соціальної адаптації, активності, автономності та моральної вихованості підлітків); опитувальник «Визначення рівня розвитку соціальних навичок»; опитувальник «Вивчення соціальних мереж» (який дозволяє скласти досить повний опис соціальної мережі підлітка і відзначити більш максимально важливі характеристики цієї соціальної мережі).

Під час визначення та обґрунтування рівнів соціальної адаптації дітей-сиріт нами було виокремлено дві її основні складові: *соціально-психологічна адаптація* та *соціально-педагогічна адаптація*. Відповідно до показників соціальної адаптації визначених в п. 2.1. можна зазначити, що рівні її розвитку нами було аранжовано на три: низький – від 0 до 1 балу, середній – від 1-го до 2-х балів, достатній – від 2-х до 3-х балів. Кількість балів було визначено за середнім показником суми балів за кожним визначеним критерієм соціальної адаптації.

За результатами констатувального етапу дослідження було виявлено, що проблеми з адаптацією (навчальною, побутовою, соціально-психологічною, соціальною адаптацією) та повну дезадаптацію мають 68 % дітей-сиріт з легким ступенем інтелектуальних порушень.

У межах формувального етапу дослідження було обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено модель соціальної адаптації обраної категорії дітей-сиріт.

Мета моделі – визначити та обґрунтувати шляхи підвищення рівня соціальної адаптації дітей-сиріт з легким ступенем інтелектуальних порушень до самостійного життя.

На основі моделі соціальної адаптації було розроблено та експериментально впроваджено Програму соціальної адаптації обраної категорії дітей-сиріт. І модель, і Програма соціальної адаптації включала основні етапи: **Діагностичний етап**. На даному етапі передбачається виявлення найбільш типових труднощів, які виникають в процес адаптації даної категорії дітей до самостійного життя. **Організаційно-діяльний етап** полягає в розробці програми з урахуванням отриманих результатів вивчення діагностичного етапу та проведенні системи занять за програмою соціальної адаптації.

Цей етап складався з декількох блоків: **Блок I. Особистісний блок**. Мета – формування життєздатної особистості, що володіє достатніми внутрішніми ресурсами для успішної взаємодії в соціумі. **Блок II. Професійно-зорієнтований блок**. Мета – формування у дітей-сиріт стійкої орієнтації на трудовий образ життя та здійснення допомоги у визначенні усвідомленого вибору професії. **Блок III. Комунікативний блок**. Мета – формування навичок спілкування, вміння слухати, чути, приходити до компромісів, висловлювати свою точку зору, відстоювати і аргументувати свою позицію. **Блок IV. Блок соціальної активності**. Мета – сприяти успішній взаємодії дітей-сиріт у різних соціальних ситуаціях, постановці та досягненню ними поставлених цілей і побудови розумних відносин в суспільстві. **Блок V. Сімейний блок**. Мета – сприяти розвитку сімейної орієнтації, усвідомленню своєї статевої приналежності, формуванню адекватного образу чоловіка та жінки.

Підсумковий етап. Полягає у спільному аналізі результатів впровадження експериментальної моделі соціальної адаптації дітей-сиріт з легким ступенем інтелектуальних порушень; виявленню змін, які відбулися з дітьми-сиротами обраної категорії під час реалізації програми; психолого-педагогічному аналізі результативності програми в цілому; визначення перспектив реалізації цієї програми надалі.

Висновки. За результатами впровадження експериментальної програми було виявлено, що на формувальному етапі дослідження значення в межах від 2,5 до 3-х балів, що відповідає достатньому рівню сформованості отримали 48 % підлітків з ЕГ, даний показник відповідає достатньому рівню соціальної адаптації. Середній рівень соціальної адаптації виявлено у 50 % підлітків, низький рівень (проблемна адаптація) виявлена у 12 % учнів ЕГ.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в удосконаленні змістового наповнення Програми соціальної адаптації обраної категорії дітей-сиріт.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшкіна Л. М. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема – (соціально-правовий аспект). Суми : СДПУ, 2002. 268 с.
2. Баторі-Торці З. І. Особливості життєвої компетентності вихованців інтернатних закладів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*: Педагогіка. Соціальна робота. 2005. № 9. С. 14 – 17.
3. Бурлакова Т. Т. Педагог-исследователь детских домов и учреждений интернатного типа. URL: <http://www.tolstoyschool.ru/teach/teach3.htm>.
4. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 30. Ст. 141. URL :<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
5. Волинець Л. С. Права дитини в Україні: проблеми та перспективи К. : ЛОГОС. 2010. 74 с.
6. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.

Московець Ольга Григорівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Актуальність. Звернення до проблеми ціннісних орієнтацій за останні десятиріччя в нашій країні набуло особливої актуальності. Інтерес до цих питань зумовлений тим, що система цінностей і ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону розвитку та саморозвитку особистості й акумулює засади її відносин до навколишнього світу, до інших людей, до самої себе, формує основу світогляду й життєвої активності, розширює уявлення молоді про відповідний вид діяльності, сприяє позитивній мотивації щодо здобуття майбутньої професії.

Процес формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом визначається як наукова практична система підготовки учнів означеної нозології до свідомого професійного самовизначення. Цим визначенням учень вводиться в центр процесу професійної орієнтації, стає суб'єктом профорієнтаційної діяльності – використовує засоби професійної орієнтації для підготовки до свого власного й самостійного професійного самовизначення.

Займаючи позицію суб'єкта професійного самовизначення, учень зі зниженим слухом відходить від позиції об'єкта впливу з боку суспільства, державних і громадських організацій щодо вирішення своєї професійної долі, перестає служити об'єктам програмування ззовні. Суспільство в даному разі має сприяти пошуковій діяльності особистості, а не обмежувати цю діяльність вирішенням замовного завдання.

Система освіти має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів та потреб, сучасного світогляду, навичок самостійного наукового пізнання, оволодіння засобами практичної та пізнавальної діяльності. Ці завдання реалізуються в школі під час вивчення учнями різних предметів, зокрема трудового навчання.

Метою роботи є визначення педагогічних умов формування професійних ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом в умовах спеціального освітнього закладу.

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямів покращення процесу формування професійних ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом в умовах спеціального навчального закладу є розробка педагогічної технології, реалізація якої в освітньому процесі спеціальної школи забезпечувала б формування в учнів готовності до зазначеного процесу. Особливої актуальності дана проблема набуває у зв'язку із впровадження профільного навчання у старшій школі, оскільки вибір профілю навчання можна розглядати як пропедевтичний вибір напряму майбутньої професійної діяльності.

Теоретичну основу обґрунтування педагогічних умов підвищення ефективності формування професійних ціннісних орієнтацій складають два взаємопов'язані процеси: моделювання та проектування. Педагогічне моделювання передбачає побудову ідеальної моделі взаємодії учасників освітнього процесу: діяльності учнів і діяльності педагога. Навчально-пізнавальна діяльність старшокласника виникає і формується в процесі відповідної діяльності педагога, який керує її становленням. Ефективність його педагогічної діяльності визначається ефективністю формування власної діяльності дітей, оскільки саме на її основі відбувається їхній розвиток.

Всі експериментальні матеріали пошуків засобів покращення розвитку дітей зі зниженим слухом в процесі трудового навчання говорять про те, що успішність трудової підготовки учнів залежить від того, наскільки процес навчання забезпечує формування специфічних розумових дій, пов'язаних з працею, з продуктивною діяльністю.

Активізація професійного самовизначення передбачає використання у профорієнтаційній роботі з учнями виховних методів, які забезпечують активну самостійну пошуково-пізнавальну та практичну діяльність учня, спрямовану на формування та розвиток образу «Я», рефлексію власних професійних можливостей, порівняння їх з вимогами, що ставить до особистості обрана професійна діяльність.

Під виховними методами профорієнтаційної роботи розуміють форми, прийоми та способи спільної діяльності педагогів та учнів, спрямованої на створення умов, що стимулюють особистість школяра до профорієнтаційної діяльності і через неї – до самопізнання, самооцінку індивідуальних особливостей у їх проекції на майбутню професію, самостійний пошук професіографічної інформації.

За такого підходу до переліку виховних методів активізації формування професійних ціннісних орієнтацій можна віднести метод самоспрямовуючого пошуку, методи активізації профконсультаційної (профконсультаційні ігри, активізуючі опитувальники) та профінформаційної роботи (профінформаційні ігри та вправи, професіографічні дослідження). Кожний з перелічених методів спрямовано на розв'язання певних проблем, пов'язаних з активізацією професійного самовизначення. У дослідженні виходили з припущення про те, що зазначені вище виховні методи доцільно реалізовувати в освітньому процесі спеціальної школи як структурні елементи педагогічної технології профорієнтаційної роботи, в рамках якої вони б взаємодоповнювали один одного і дозволяли комплексно вирішувати проблему активізації формування професійних ціннісних орієнтацій у старшокласників зі зниженим слухом.

Під виховними методами роботи з формування професійних ціннісних орієнтацій розуміють форми, прийоми та способи спільної діяльності педагогів та учнів, спрямованої на створення умов, що стимулюють особистість учня до профорієнтаційної діяльності і через неї – до самопізнання, самооцінку індивідуальних особливостей у їх проекції на майбутню професію, самостійний пошук професіографічної інформації.

Одним із методів активізації процесу вивчення світу професій виступають професіографічні дослідження. Використання профорієнтаційних ігор та вправ, активізуючих опитувальників дозволяють створювати виховні ситуації, які передбачають співставлення учнями якостей своєї особистості з різними професіями, визначення особистісних сенсів певної професійної діяльності, мотивів вибору професії і т. ін.

Перевага методу самоспрямовуючого пошуку полягає в тому, що він дозволяє на основі ознайомлення учня з типами особистості і професійного

середовища та співставлення їх з власними інтересами, перевагами до певних видів діяльності, самооцінкою тощо виявити одну або декілька професій, які у найбільшій мірі відповідають наявним уподобанням та можливостям школяра. Його застосування дозволяє: актуалізувати перед старшокласником проблему вибору професії та необхідність ознайомлення із світом професій; проілюструвати необхідність відповідності якостей особистості вимогам конкретної професії; ознайомити учнів зі схемою вибору професії, яка передбачає володіння учнями систематизованими, об'єктивними знаннями щодо особливостей власної особистості; актуалізувати проблему самопізнання.

У якості додаткового методу актуалізації проблеми вибору майбутньої професії використовуються активізуючі опитувальники. Провідною метою і особливістю активізуючих опитувальників є не стільки одержання інформації про учня, скільки стимулювання його міркувань щодо перспектив особистісного і професійного самовизначення.

Метою процесу активізації формування професійних ціннісних орієнтацій є актуалізація у старшокласників проблем самоаналізу, аналізу професій та аналізу своєї відповідності вимогам обраної професії через рефлексію своїх станів у навчальній та практичній діяльності. Засобом вирішення цих завдань є ознайомлення учнів із основними етапами побудови особистого професійного плану. У процесі вивчення процесу активізації формування професійних ціннісних орієнтацій необхідно здійснювати оцінку та самооцінку професійних планів учнів.

Мотиваційний компонент формування професійних ціннісних орієнтацій визначає ставлення старшокласника до вибору майбутньої професії, а його основними показниками є наявність відповідних професійних інтересів та намірів, мотивів вибору професії.

Ієрархічну структуру мотивів вибору професії очолюють матеріальні мотиви, престижні та утилітарні групи мотивів. Необхідно підвищувати рангові місця пізнавальних мотивів та таких, що пов'язані із змістом праці. Негативним явищем є недостатність соціальних та моральних мотивів вибору старшокласниками з інтелектуальними порушеннями майбутньої професії. Слід зазначити необхідність підвищення у ієрархії мотивів вибору майбутньої професії рангових місць творчих мотивів.

Проведений аналіз проблеми формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників зі зниженим слухом дав змогу обґрунтувати педагогічні умови, які спонукають старшокласника до уточнення майбутнього соціально-професійного статусу та розвитку необхідних для робітничих професій професійно важливих якостей. Такі умови

передбачають організацію поетапної пізнавально-пошукової, проектно-позиційної та практично-результативної профорієнтаційної діяльності старшокласників зі зниженим слухом.

Висновки. Таким чином, педагогічні умови формування професійних ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти передбачають використання методів самоспрямовуючого пошуку, знайомство з класифікацією професій, використання у проф-орієнтаційній роботі з учнями виховних методів, які забезпечують активну самостійну пошуково-пізнавальну та практичну діяльність. Обґрунтовані педагогічні умови складають основу розробленого змісту і методів формування професійних ціннісних орієнтацій в учнів зі зниженим слухом в умовах спеціального закладу освіти та дозволяє сформувати позитивне відношення до майбутньої професії з урахуванням сучасних умов праці.

Набока Ганна Дмитрівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ШКОЛЯРА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. У старшому дошкільному віці проблема соціально-психологічної готовності дитини з порушеннями інтелекту до навчання в школі є особливо актуальною. У межах означеної проблематики важливе значення відіграє підготовка дошкільників означеної категорії до зміни соціальної ролі та до прийняття ними нового соціального статусу школяра.

У кожного індивіда відбуваються кризи в особистісному розвитку, які викликані кардинальними змінами у особистісному житті та мають вплив на формування самосвідомості особи (М. Боришевський, Ф. Василюк, Н. Волкова, Р. Кричевський, Т. Титаренко, О. Харченко та інші).

Процес становлення соціального статусу є складним феноменом і визначається соціальною ситуацією розвитку індивіда, рівнем його інтелектуального, психофізичного, емоційно-вольового, потребово-мотиваційного розвитку на кожному етапі онтогенезу (Л. Виготський, О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, Г. Кравцов, Л. Москаленко, Н. Соколова, О. Стребелева та інші).

Феномен соціального статусу школяра вивчали Н. Володарська, І. Данилюк, В. Карасик, Л. Москаленко, О. Пенькова, Н. Сарджвеладзе, С. Саханюк, Н. Самоукіна, Л. Сердюк, Т. Шибутані, Т. Яблонська та інші.

Метою нашої роботи є висвітлення методики формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Підготовка до прийняття нового соціального статусу школяра в старших дошкільників є важливим завданням психолога, вихователів, вчителів-дефектологів спеціального закладу дошкільної освіти та батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Таке завдання не повинно вирішуватися спонтанно.

Проводячи заняття з формування соціального статусу школяра у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелекту ми дотримувалися наступних методичних рекомендацій:

1) заняття повинні бути чітко структурованими, мати вступну, основну та заключну частини;

2) заняття повинні бути тематичними. Дошкільники повинні його сприймати як окрему тему, але й повинні усвідомлювати, що опрацьована тема є лише частиною в їхній підготовці до навчання в школі;

3) заняття повинні проходити в ігровій формі;

4) на заняттях повинні використовуватися наочність, сучасні інформаційно-комунікативні технології, динамічна наочність (уривки мультфільмів та дитячих фільмів);

5) кожне заняття повинно мати конкретну мету та завдання, як для педагога, так і для дошкільників. Ціль та завдання повинні бути зрозумілими та доступними дітям з порушеннями інтелектуального розвитку;

6) заняття повинно передбачати індивідуальну й групову роботу, та чергування цих видів діяльності;

Змістове наповнення спеціальних занять з дошкільниками зазначеної категорії повинно включати теми пов'язані з соціальним статусом школяра, такими його аспектами, як соціальна роль і соціальна ідентичність. Означена тематика охоплює такі практичні питання, як «Зовнішній вигляд дитини (школяра)», «Догляд за тілом», «Догляд за одягом і взуттям», «Поведінка дитини (школяра)», «Діяльність у школі», «Мої досягнення», «Спілкування з однолітками (однокласниками)», «Уявлення про навчання в школі» та інші.

Як бачимо, у старших дошкільників ще в період їхнього перебування в дошкільному закладі потрібно сформувати конкретні знання про різноманітні аспекти майбутнього шкільного життя.

Важливим моментом у формуванні в старших дошкільників соціального статусу школяра є розвиток у цих дітей емоційної сфери, зокрема такої її складової, як любов, дружба і повага. Діти повинні встановлювати дружні стосунки з ровесниками-учнями школи, іншими однолітками, старшокласниками й дорослими, поважно відноситися до педагогів, батьків

та всієї родини. Розвиток емоційної сфери дозволить позитивно сприйняти майбутній соціальний статус, зайняти відповідну соціальну позицію та ідентифікувати себе, як молодшого школяра (учня, першокласника).

Обов'язковим елементом занять з підготовки дітей до сприйняття свого майбутнього соціального статусу є колективні бесіди. Такі бесіди необхідно проводити педагогу після завершення заняття, в ході якого обговорювалися відповідні тематичні питання. Наприклад, «Кого, з хлопців нашої групи, ти вважаєш найкращим, самим надійним, своїм другом?»; «Що повинен вміти школяр?»; «Що на твою думку роблять у школі», «Як себе треба вести в класі», «Хто такий вчитель», «Навіщо школярам зошити» та інші.

Колективні обговорення вимагають від дітей вербалізації своїх соціальних знань і уявлень, актуалізації знань у сфері соціальних відносин, соціальної ролі школяра.

Колективне обговорення може стати ефективним засобом навчання навичкам формулювання норм і правил позитивного дружнього спілкування з однолітками, поведження в суспільних місцях (класі, школі та інших), ввічливого відношення до старших (вчителя, вихователя, батьків).

Висновки. Таким чином, методика проведення тематичних занять з дошкільниками означеної категорії передбачає: дотримання чіткої структури (наявність вступної, основної та заключної частин); тема занять повинна відповідати програмі; на заняттях повинні використовуватися сюжетно-рольові, рухливі та дидактичні ігри, проблемні ситуації, колективні бесіди, трудова діяльність тощо; словесні методи які використовуються в роботі з дошкільниками повинні супроводжуватися різними видами наочності; кожне заняття повинно мати конкретну мету та завдання, як для педагога, так і для дошкільників. Ціль та завдання повинні бути зрозумілими та доступними дітям з порушеннями інтелектуального розвитку; заняття повинно передбачати індивідуальну й групову роботу та чергувати зазначені види діяльності.

Радчук Дар`я Юріївна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ СПРЯМОВАНOSTІ НА МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ В УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ СТАРШИХ КЛАСІВ

Актуальність Сучасний етап розвитку суспільства обумовлює необхідність розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій та

науково-методичних досягнень з метою забезпечення у кожному освітньому закладу відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи.

В умовах спеціальної школи трудове навчання і виховання розглядається як важливий засіб корекції, розвитку й формування особистості учнів зі зниженим слухом, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи, розумового напруження, яке впливає на всі функції людського організму. Спеціальна школа покликана допомогти учням зі зниженим слухом оволодіти трудовою професією і адаптуватись до суспільного середовища, активно соціалізуватися у ньому.

Проблема формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом є досить актуальною і потребує свого вирішення, адже спрямованість на професію, яка формується впродовж навчання у спеціальній школі дає можливість майбутньому фахівцю реалізуватись у професійному колективі, сприяє активізації зусиль щодо постійного професійного самовдосконалення, що, в свою чергу, дозволяє відчувати особисту самодостатність та конкурентоспроможність на ринку праці.

Процес формування спрямованості на майбутній професійний успіх учнів старшого шкільного віку зі зниженим слухом потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу не тільки під час уроків, а й під час всього освітнього процесу в навчальному закладі. Формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом старшого шкільного віку повинно бути адекватним змісту форм і методів профорієнтаційної роботи відповідно до вимог професійного зростання особистості.

Метою роботи є розкрити напрями формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом старших класів.

Виклад основного матеріалу. При організації суспільно корисної продуктивної праці, гурткової роботи за професійними інтересами і здібностями учнів не завжди враховується профільність навчання. Це не сприяє закріпленню практичних умінь і навичок, їх перенесенні у нові види діяльності. Спроби подолати ці проблеми подовженням термінів навчання у спеціальній школі, збільшенням годин на професійно-трудова підготовку не завжди давали очікувані результати. Низький рівень готовності учнів до самостійної праці є однією з причин того, що суспільство несе відчутні економічні та моральні втрати, оскільки непрацевлаштований розумово відсталий підліток стає тягарем для суспільства і батьків, під впливом несприятливих умов і обставин може стати на шлях антисоціальної поведінки.

Організація процесу формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів старшого шкільного віку зі зниженим слухом в умовах спеціальної школи ґрунтується на використанні вчителем-дефектологом різноманітних форм і методів її організації. Дана робота орієнтована на освоєння учнями старших класів спеціальної школи нового типу знання – знання про самого себе. Одним з основних методів, спрямованих на реалізацію цієї ідеї, є розвиваюча психологічна діагностика.

Психологічна діагностика передбачає використання комплексу психологічних методик, що забезпечують можливість, по-перше, отримання кожним учнем інформації про свої індивідуальні психологічні якості і ступеня їх відповідності тієї чи іншої професії (діагностичні методичні процедури), по-друге, розвиток цих психологічних якостей (розвиваючі методичні процедури). Основною формою реалізації даних процедур є організація професійних проб, які уявляють собою профіспит, що моделює елементи конкретного виду професійної діяльності та сприяє свідомому, обґрунтованого вибору професії.

Через професійні проби здійснюється ознайомлення учнів з групою споріднених або суміжних професій, змістом, характером та умовами праці різних галузей діяльності, формування допрофесійних знань, умінь, навичок, досвіду практичної роботи в конкретній професійній діяльності, що сприяє професійному самовизначенню. У процесі виконання професійних проб розвивається інтерес до конкретної професійної діяльності, перевіряється готовність до самостійного, творчого і обґрунтованого вибору професії.

Спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом доцільно формувати за допомогою інформаційно-пошукових методів, до яких відносяться і методи організації дослідницької діяльності. Вони також сприяють формуванню пізнавальної активності старших школярів. Ці методи використовуються, наприклад, при складанні розгорнутої формули професійної діяльності. При вивченні, наприклад, теми «Класифікації професій» клас розбивається на групи за ознакою інтересу до певного типу професій: «людина – техніка», «людина – природа», «людина – людина», «людина – знакова система», «людина – художній образ».

Основною формою організації профорієнтаційної роботи у старших класах спеціальної школи є заняття (урок). Вчитель-дефектолог допомагає учням освоїти систему знань про закономірності, принципи, методи діагностики, розвитку образу «Я», сприяє формуванню вміння обґрунтованого професійного самовизначення.

Важливою формою наочності ознайомлення учнів зі зниженим слухом із світом праці, системою професійної освіти є екскурсії. Проведення їх вчитель-дефектолог повинен спланувати заздалегідь, розробити систему конкретних завдань учням у вигляді питань, на яких вони повинні зосередити свою увагу в ході екскурсії. Екскурсії можуть бути проведені на різні підприємства, установи, в службу зайнятості населення, навчальні заклади.

У профорієнтаційній роботі дефектолог може використовувати ще одну форму її організації, це спільна робота з учнями старших класів щодо складання та реалізації творчих проектів. Під проектом тут розуміється пошук аргументованих і доказових, іноді єдино правильних, рішень стосовно умов діяльності і вибраним цілям. При цьому сам вибір цілей часто буває важливою частиною проекту.

Організація процесу формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів старшого шкільного віку зі зниженим слухом в умовах спеціальної школи повинна передбачати наступні напрями роботи:

- здійснення контролю, корекції професійних планів, виявлення ступеня їхньої обґрунтованості;
- окреслення шляхів до самопідготовки до майбутньої професії, способів само діагностики, оцінка результатів досягнень;
- формування основ для соціально-професійної адаптації: розвиток норм, ціннісних орієнтацій, мотивів вибору професії;
- формування професійних інтересів;
- одержання несуперечливих відомостей щодо переваг, схильностей і можливостей учнів для розподілу їх за профілями навчання;
- забезпечення широкого діапазону варіативності профільного навчання за рахунок комплексних і нетрадиційних форм і методів, що застосовують на уроках та у виховній роботі елективних курсів;
- додаткова підтримка деяких груп учнів, щодо яких легко спрогнозувати труднощі у працевлаштуванні;
- вироблення гнучкої системи кооперації старшої школи з установами додаткової та професійної освіти, а також з підприємствами міста, регіону.

Організація процесу формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів старшого шкільного віку зі зниженим слухом повинна враховувати наступні аспекти системи профорієнтаційної роботи з підлітками зазначеної нозології:

1. Соціальний аспект, який полягає у формуванні ціннісних орієнтацій молоді в професійному самовизначенні, де робиться акцент на вивченні вимог до кваліфікації працівника тієї або іншої сфери.

2. Економічний аспект – це процес керування вибором професії молоді відповідно до потреб суспільства та можливостей особистості.

3. Психологічний аспект полягає у вивченні структури особистості, формуванні професійної спрямованості; педагогічний – пов'язаний із формуванням суспільно значущих мотивів вибору професії.

4. Медико-фізіологічний аспект передбачає такі основні завдання, як розробка критеріїв професійного відбору відповідно до стану здоров'я, а також вимог, які висуває професія до особистості кандидата.

Розв'язання завдань профорієнтації здійснюється в різних видах діяльності учнів зі зниженим слухом (пізнавальній, суспільно корисній, комунікативній, ігровій, продуктивній праці). Із цією метою щорічно складаються шкільні й міські плани роботи із профорієнтації. Цей напрям простежується в плані кожного класного керівника. Однією зі складових системи профорієнтації з учнями зі зниженим слухом, є діагностика професійної спрямованості, яку проводять психолог, або класний керівник.

Висновки. Таким чином, розкрито напрями формування спрямованості на майбутній професійний успіх в учнів зі зниженим слухом старших класів, які передбачають здійснення контролю, корекції професійних планів; формування основ для соціально-професійної адаптації; формування професійних інтересів; забезпечення широкого діапазону варіативності профільного навчання за рахунок комплексних і нетрадиційних форм і методів, що застосовують на уроках та у виховній роботі елективних курсів; додаткова підтримка деяких груп учнів, щодо яких легко спрогнозувати труднощі у працевлаштуванні. Педагогу необхідно побудувати всю роботу грамотно, з урахуванням всіх вимог і правил, які пред'являють форми і методи її організації, створити такі умови для учнів, які б сприяли самостійному вирішенню проблеми їх професійного самовизначення і вибору професії.

РОЗДІЛ 9

ПІДГОТОВКА ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Бондаренко Катерина Юріївна

заступник медичного директора, лікар-психіатр
КНП СОР Обласної клінічної спеціалізованої лікарні,
викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

Лобанова Олена Василівна

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ З ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОПАТОЛОГІЯ»

У статті розглядається значення медико-біологічних знань в професійній підготовці педагогів-дефектологів. Підкреслено, що й до сьогодні сформовані у майбутніх фахівців знання про етіологію, закономірності і механізми розвитку розладів сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, рівно, як і адекватного, науково обґрунтованого медико-психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП з урахуванням її індивідуальних клінічних і особистісних розладів. Вказано, що отримані медичні знання слугуватимуть базою в майбутній навчально-виховній і корекційній роботі з дітьми з ООП. Описані питання щодо формування практичних навичок студентів педагогічної спеціальності з дисципліни «Психопатологія» у закладі вищої освіти.

Ключові слова: психопатологія, медико-біологічні знання, діти з ООП, медико-психолого-педагогічний супровід дітей з ООП.

Актуальність. Сучасний олігофренопедагог повинен бути багатофункціональним фахівцем, володіти достатнім обсягом психолого-педагогічних, дефектологічних, медико-біологічних компетентностей. У нього має бути сформована здатність планувати та організовувати освітньо-корекційну роботу з використанням інноваційних психолого-педагогічних технологій та з урахуванням структури та особливостей порушення (інтелекту, мовлення, слуху, зору, опорно-рухових функцій тощо), актуального стану та потенційних можливостей осіб із особливими освітніми потребами. Українські науковці у своїх працях зазначали, що він має вміти аналізувати педагогічні ситуації, розуміти необхідність професійної рефлексії на основі спеціальних знань [3; 5; 6].

Руденко Л. Вважає, що сучасному педагогу-дефектологу необхідне нове концептуальне мислення, яке, по-перше, веде до обсяжного бачення

освітніх процесів і динаміки розвитку в них дитини, по-друге, забезпечує вищу якість навчання та виховання дітей із психофізичними порушеннями в сучасних умовах [3].

Втім до сьогодні система медичних знань продовжує бути важливою складовою професійної культури педагога-дефектолога, сприяє його освітній підготовці, і є важливою умовою наближення вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта в Україні до міжнародних тенденцій підготовки фахівців до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами (*далі по тексту* – ООП). Зв'язок спеціальної педагогіки з медичними науками переплітається у різних сферах і різних напрямках діяльності олігофренопедагога.

Виклад основного матеріалу. Медико-біологічні знання забезпечують можливість виділення первинних і вторинних порушень (первинного і вторинного дефекту за Л.Виготським), розуміння їх суті при різних варіантах дизонтогенетичного розвитку. Ці дві групи симптомів: первинні – порушення, обумовлені біологічним характером хвороби (порушення слуху і зору при враженні органів відчуття, дитячі церебральні паралічі, локальні враження певних кіркових зон т. Ін.), і вторинні, обумовлені аномальним соціальним розвитком. Цей поділ важливий для відхилень розвитку і в подальшій практичній діяльності для повноцінної організації і проведення корекційної роботи з дітьми ООП [2].

Первинний дефект може мати характер недорозвитку або пошкодження. Часто спостерігається їх поєднання. Вторинний дефект являється основним об'єктом корекції відхилень розвитку. За Л.Виготським структура вторинного дефекту включає в себе компоненти, що відображають своєрідність хворобливого процесу і особливості дизонтогенезу в дитячому віці. Механізм виникнення вторинних порушень різноманітний. Вторинно порушується формування тих функцій, які безпосередньо зв'язані з ушкодженням, – це специфічний недорозвиток. Наприклад недорозвиток розуміння мови у дітей з порушеним слухом. Важливим фактором вторинних порушень розвитку являється фактор соціальної деривації. Порушення розвитку в різній мірі перешкоджають спілкуванню, гальмують здобування знань і вмінь. В цих випадках своєчасного не здійснена психолого-педагогічна корекція порушень розвитку може призвести до виражених розладів пізнавальних психічних функцій, вторинної соціальної і педагогічної занедбаності, до розладів в емоціональній і особистісній сфері [2].

Медико-біологічні знання, сприяють розуміння того, що в процесі розвитку дітей ООП є ієрархія між первинними і вторинними, тобто між

біологічними і соціально обумовленими порушеннями. Якщо на перших етапах основними перешкодами до навчання і виховання є первинний дефект, то потім вторинно виникають явища психічного недорозвитку, а також негативні особистісні зміни починають займати ведуче місце, перешкоджаючи навчанню і адекватній соціальній адаптації дитини. Рання психологом-педагогічна корекція порушень у багато в чому покращує прогноз навчання, формування особистісної і соціальної компенсації цієї групи дітей. Виникнувши вторинні явища психічного недорозвитку – психічний дизонтогенез – це порушення психіки в цілому або окремих психічних функцій, а також порушення відповідності темпу і строків розвитку окремих сфер психіки і різних компонентів всередині цих сфер.

Відомо феноменологічна схожість багатьох розладів психічних функцій при різних варіантах дизонтогенетичного розвитку яка стосується і сприйняття, і пам'яті, і мислення і т. Ін. Крім знань про будову і функціонування організму дитини, чіткого розуміння ролі окремих функціональних систем організму, їх взаємодії в життєдіяльності дитячого організму на різних етапах онтогенетичного розвитку дитини необхідні знання клінічної картини кожного варіанту дизонтогенетичного розвитку.

Оволодіння студентами знань про розлади окремих сфер психічної діяльності і психіки в цілому при різних варіантах дизонтогенезу, особливостях пізнавальної і особистісної сфер дитини з ООП, про етіологію, закономірності і механізми розвитку розладів сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, рівно, як і адекватного, науково обґрунтованого медико-психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП з урахуванням її індивідуальних клінічних і особистісних розладів. Отримані знання слугуватимуть базою в майбутній навчально-виховній і корекційній роботі з дітьми з ООП.

Підвалини формування знань здобувачів вищої освіти про осіб з якими їм потрібно працювати у майбутньому лежать у тому, що починаючи з першого курсу вони вивчають цикл дисциплін медичного спрямування, у тому числі навчальну дисципліну «Психопатологія». Програму вивчення навчальної дисципліни «Психопатологія» складено відповідно до освітньо-професійної програми Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія) освітнього ступеня «бакалавр», в якій ця дисципліна визначена обов'язковим компонентом професійної підготовки.

Курс психопатології спрямований на формування у студентів цілісного уявлення про основні форми порушення психічної діяльності, створення теоретичної основи для осмислення випадків патології, які зустрічаються на

практиці, формування методологічного вантажу для аналізу змінених тривалістю хвороби психічних функцій і становлення первісних практичних навичок користування психопатологічним інструментарієм.

Даний курс побудований таким чином, щоб послідовно, відштовхуючись від найзагальніших і фундаментальних проблем співвідношення норми і патології, через ознайомлення з основними принципами в межах психопатологічного та патопсихологічного підходів до вивчення відхилень психічної діяльності у подальшому з максимальною повнотою висвітлювати найбільш значні, конкретні форми психічної патології, які зустрічаються.

Завдання курсу:

- сформулювати цілісно-структурний підхід до змісту дисципліни; показати своєрідність співвідношення норми та патології психіки людини;
- розкрити симптомологію, синдромологію і нозологію психічних хвороб;
- навчити використовувати теоретичні знання для самостійного осмислення випадків патології, сформулювати вміння проводити аналіз порушень психічних організацій різних сфер психічної діяльності; виробити навички користування методичним арсеналом психопатології і вміння формувати власну думку у вигляді психопатологічного висновку;
- виховувати у студентів відповідальність до виконання завдань курсу, толерантність до осіб з проявами психічної патології.

Міжпредметні зв'язки – у процесі вивчення дисципліни студенти повинні актуалізувати знання з анатомії, невропатології, загальної психології, вікової психології.

Відповідно до освітньо-професійної програми Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія) за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти у студентів необхідно було сформулювати загальні і фахові компетентності, а саме:

ЗК-4. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК-6. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології.

СК-1. Усвідомлення сучасних концепцій і теорій функціонування, обмеження життєдіяльності, розвитку, навчання, виховання і соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

СК-3. Здатність застосовувати психолого-педагогічні, дефектологічні, медико-біологічні, лінгвістичні знання у сфері професійної діяльності.

СК-4. Здатність планувати та організовувати освітньо-корекційну роботу з урахуванням структури та особливостей порушення (інтелекту, мовлення, слуху, зору, опорно-рухових функцій тощо), актуального стану та потенційних можливостей осіб із особливими освітніми потребами.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Психопатологія» кожен студент повинен знати і уміти:

- своєрідність співвідношення норми та патології психічної діяльності людини;
- причини виникнення психічних розладів;
- симптоматологію, синдромологію психічних хвороб;
- специфіку перебігу психічних захворювань у дітей;
- аналізувати прояви психічних порушень у дітей;
- користуватися психодіагностичним інструментарієм психопатології;
- формувати власну думку у вигляді психопатологічного висновку.

На сьогодні в країні відбувається перебудова системи освіти, у тому числі і вищої. Здобувачі вищої освіти під час навчання у закладі вищої освіти мають здобувати як теоретичні, так і практичні знання, які стануть в нагоді під час їх роботи за спеціальністю після завершення навчання.

Останнім часом все більше йде мова про формування у студентів навичок *soft skills*, які можуть формуватися у процесі аудиторної і позааудиторної роботи. Ці тенденції враховано під час організації вивчення дисципліни «Психопатологія» на кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А.С.Макаренка. Було передбачено те, що ці знання краще будуть сформовані, якщо практичні заняття з дисципліни будуть відбуватися на базі лікувального закладу де є можливість наочно побачити та проаналізувати стани хворих, здобути практичні навички з їх вивчення, визначити шляхи своєї майбутньої співпраці як педагога з лікарями під час роботи з цим контингентом осіб під час надання їм освітніх послуг.

Висновки. Тому на кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А.С.Макаренка була запрошена не тільки у ролі стейкхолдера освітньо-професійної програми, а й у ролі викладача дисципліни «Психопатологія» лікар-психіатр обласної клінічної спеціалізованої лікарні. У свій час Л.Виготський зазначав: «Вивчення важких і відсталих дітей повинно проводитися спеціалістом, обізнаним у питаннях психопатології, дефектології і лікувальної педагогіки. Тільки співпраця педагога, педолога та лікарів може забезпечити успіх» [2]. Те що кафедра стоїть на правильному шляху у формуванні професійних компетенцій у здобувачів вищої освіти підтверджує той факт, що завершив вивчення дисципліни на першому курсі, студенти спеціальності 016 Спеціальна освіти (Олігофренопедагогіка. Логопедія) продовжують відвідувати обласну клінічну спеціалізовану лікарню на базі якої проходили заняття з дисципліни «Психопатологія» і надавати свої послуги пацієнтам поки що у ролі волонтерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Васильев В. С.* Проблемы и перспективы высшего медицинского и парамедицинского образования. *Здравоохранение Белоруссии*. 1995. № 10. С. 36–38.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений : в 6-ти томах. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. Москва : Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
3. *Мартинчук О. В.* Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
4. *Руденко Л. М.* Особливості викладання курсу «Психопатологія» у процесі підготовки психологів (спеціальних). *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць*. 2009. № 6(8) С. 173-184.
5. *Федорович Л. О.* Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього логопеда до професійної діяльності. *Корекційна педагогіка і спеціальна психологія. К-ПНУ імені Івана Огієнка, факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології*. 2011. Вип. 17 (2). С. 325–334.
6. *Шеремет М. К.* Підготовка корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2011. Вип. 17(1). С. 7–11.

Данко Юлія Миколаївна

директор комунальної установи

«Інклюзивно ресурсний центр

Недригайлівської селищної ради»

СУТЬ І СТРУКТУРА РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКА ЗАКЛАДУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Головне завдання галузі освіти – організація процесу передачі накопиченого людством культурного спадку від старших поколінь до молодших, створення оптимальних умов для особистісного розвитку останніх та підготовка їх до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Наразі накопичено багатий досвід діяльності спеціалізованих освітніх установ, специфіка яких визначає особливості організації навчально-виховного процесу в цих закладах.

Демократичні зміни у суспільстві, модернізація системи освіти обумовлюють поширення ідеології інклюзії у суспільстві та педагогічному середовищі, що актуалізує необхідність осмислення, систематизації та використання досвіду педагогів, які працюють із особливими дітьми, у процесі підготовки майбутніх працівників закладів інклюзивної освіти.

Ідеологія інклюзії, яка повною мірою відповідає сучасним цілям суспільного розвитку, може стати основою вирішення питання доступності безперервної освіти для всіх категорій населення.

Однією з актуальних проблем реалізації ідей інклюзивної освіти є забезпечення високої якості підготовки майбутніх працівників закладів інклюзивної освіти.

Серед питань, які наразі активно обговорюються у науково-педагогічною та батьківською спільнотою рівень професійної майстерності та особистісні якості педагога, який в процесі реалізації ідей інклюзивної освіти, досягає високих результатів у навчально-виховному процесі.

На наш погляд, однією професійно-необхідних якостей сучасного корекційного педагога є *риторична культура*, що забезпечує максимальну ефективність комунікативної взаємодії із вихованцями, їх батьками та колегами [3].

Необхідність підвищення ролі риторичної культури викладачів наразі обумовлена багатьма факторами, в тому числі світовими інтеграційними освітніми процесами, які висувають більш високі вимоги до професійно-педагогічної комунікації, теоретичних знань і практичних навичок спілкування, майстерності взаємодії з вихованцями і колегами, умінь ефективно використовувати телекомунікації, Інтернет, ділове листування у реалізації професійних завдань.

О. Залюбівська трактує поняття «риторична культура» у вузькому сенсі як культуру публічного мовлення, і широкішому – як культуру риторичної діяльності у всіх її формах, родах, видах і жанрах (усна і письмова мова: монолог, діалог; побутова, ділова, наукова мова) [2].

Узагальнюючи основні підходи до розуміння цієї категорії [2;3], ми можемо стверджувати, що риторична культура – це динамічне системне особистісне утворення, яке характеризує досягнення педагога в засвоєнні риторичних знань і умінь, а також готовність застосовувати їх у процесі професійно-мовної взаємодії.

Деякі теоретичні та методичні аспекти розвитку і використання у професійній діяльності колекційного педагога елементів риторичної культури дослідженні у посібнику В. Тарасової [5]. У своїй праці дослідниця узагальнює матеріали з історії ораторського мистецтва, розглядає зміст і структуру поняття «риторична культура», зокрема такі її елементи як емпатія, сценічна майстерність, техніка мовлення тощо.

На думку дослідниці: «Публічне мовлення корекційного педагога носить підготовлено-імпровізаційний характер, який частіше зумовлений специфікою риторики, що підпорядкована системі законів, кожен із яких функціонує на певному етапі мисленнєво-мовленнєвої діяльності [5, с. 27].

Проте, у посібнику В. Тарасової чітко не визначено специфіку риторичної культури корекційного педагога та недостатньо ґрунтовно досліджено її місце у професійній діяльності фахівця цієї спеціальності. Також в цій роботі

відсутній розділ присвячений методиці розвитку риторичної культури колекційного педагога (вправи, тренінги, практичні заняття тощо).

Отже, **метою статті** є з'ясування сутності та основних компонентів риторичної культури саме корекційного педагога відповідно до специфіки професійної діяльності працівників закладів інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. У структурі риторичної культури особистості вже згадана у нашій роботі дослідниця О. Залюбівська виділяє п'ять основних компонентів:

1) *мотиваційно-ціннісний*: ставлення до риторичної діяльності, сформованість риторичних цінностей;

2) *інтелектуально-творчий*: рівень риторичних знань, наявність умінь текстотворення, здатність до рефлексії;

3) *мовностилістичний*: знання і дотримання норм літературної мови;

4) *психолого-педагогічний*: впевненість у собі, почуття задоволення від риторичної творчості, адекватна самооцінка;

5) *виконавсько-артистичний*: виразність інтонацій, володіння невербальними засобами, гармонізуюча взаємодія з аудиторією [2].

Такий підхід до структурування досліджуваного нами феномену вбачається нам найбільш вдалим, оскільки охоплює різні сторони професійно-педагогічної діяльності педагога.

З огляду на це, вказані структурні компоненти беремо за основу, проте, вважаємо, що їх зміст і кількість потребує певних уточнень. Із метою уточнення змісту структурних компонентів риторичної культури корекційного педагога ми провели опитування серед студентів Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка спеціальності «016 Спеціальна освіта». Проведене дослідження дало можливість виявити такі важливі, на думку студентів, характеристики працівника інклюзивного закладу:

– уміння створити сприятливу, комфортну, емоційно-позитивну, творчу обстановку на заняттях;

– здатність чітко, аргументовано, цікаво, доступно, оригінально викладати навчальний матеріал;

– спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні;

– здатність до імпровізації;

– чіткість мовлення, приємний голос, доречна міміка та жестикуляція;

– артистизм;

– почуття гумору;

– естетика зовнішнього вигляду, чарівність, інтелігентність.

На основі класифікацій творчих здібностей педагога, аналізу представлених досліджень та результатів опитування студентів ми пропонуємо своє бачення структури риторичної культури працівника закладу інклюзивної освіти:

1) мотиваційно-ціннісний:

- мотивація на досягнення успіху, активність, ініціативність, відповідальність, задоволеність професійною діяльністю;
- потреба в самовдосконаленні та самовираженні, постійному підвищенні рівня риторичної культури засобами ораторського мистецтва;
- толерантність.

2) інтелектуально-творчий: – науково-теоретичні знання з риторики: історичні аспекти розвитку красномовства, особливості національного риторичного ідеалу; високий рівень знань зі, спеціальності, педагогіки, світової та національної культури;

3) мовностилістичний: – володіння нормами літературної мови, обсяг активного словника, орфоепія, використання риторичних виразних засобів;

4) володіння вербальними засобами комунікації: технікою (дихання, голос, дикція) та логікою мовлення [1].

5) психолого-педагогічний:

- впевненість у собі, почуття задоволення від професійної творчості, відкритість;
- уміння керувати своїм психофізичним станом (емоціями, настроєм);
- емоційна гнучкість;
- розвинена увага та увава.

6) виконавсько-артистичний: майстерність публічного виступу (володіння технікою організації контакту, утримання уваги аудиторії, управління педагогічним спілкуванням, використання ораторських прийомів).

До структури риторичної культури колекційного педагога, на наш погляд, потрібно включити й емпатію як здатність педагога відчувати емоції дитини, співпереживати їй на кожному етапі педагогічного спілкування, розрізняти і правильно тлумачити прояви мікро- і макроекспресії. Уміння педагога співпереживати, емоційно ідентифікувати себе з вихованцем (розуміти його почуття й думки) є необхідною умовою встановлення контакту, створення позитивної психологічної атмосфери [4].

Отже, риторична культура викладача – це комплекс інтелектуальних, морально-естетичних, емоційно-чуттєвих та артистично-виконавських якостей, які виражаються у формі оригінального продукту мисленнево-мовленневої діяльності, спрямованої на осягнення істини і гармонійний розвиток особистості дитини.

Висновки. Сьогодні у ЗВО України необхідно готувати риторично освічену особистість, здатну до культурного, гуманного, доброзичливого, діалогічного спілкування. Тому одним із найважливіших завдань сучасної освіти має бути підвищення якості мовлення майбутнього корекційного педагога, як однієї з провідних складових його професійного успіху.

Корекційний педагог повинен володіти наступними професійними якостями: емпатійністю, рефлексивністю, мобільністю і гнучкістю, здатністю до співпраці, сензитивністю до потреб вихованців, комунікабельністю, саморегуляцією, які ми вважаємо складовими риторичної культури.

Таким чином, для повноцінної організації професійної педагогічної підготовки окрім специфічного змісту необхідно підібрати відповідні технології, орієнтовані на творчий розвиток професійної готовності в цілому і формування риторичної культури зокрема майбутніх педагогів, що включаються в процес інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянський В. І., Будянський Д. В. Риторика – мистецтво красномовства : навч. посіб. Суми : ПВКП «Корпункт», 2012. 189 с.
2. Залюбівська О. Б. Риторична культура у колі суміжних понять (до питання визначення риторичної культури) [Електронний ресурс]. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2012. №6. С. 42–47.
3. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. К. : Вища шк., 2003. 311 с.
4. Савінова Н. В., Берегова М. І. Культура мовлення як складова деонтологічної культури корекційного педагога у системі інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5(1). С. 292–302. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2015_5%281%29_2914.
5. Тарасова В. В. Основи риторичної культури корекційних педагогів : навч.- метод. посіб. Харків, 2017. 98 с.

Дегтяренко Тетяна Миколаївна

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

ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕВІДОМОГО МАЙБУТНЬОГО: ДОСВІД КАФЕДРИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Актуальність. 11 березня 2020 року Кабінетом Міністрів України було прийнято Постанову «Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19», згідно з якою з 12 березня 2020 року на усій території України оголошено карантин і заборонено відвідування закладів освіти її здобувачами.

Міністерство освіти та науки зобов'язало очільників освітніх установ та педагогів забезпечити дистанційне навчання не тільки для школярів, але й для студентів. «Навчальний процес триває. Карантин – це не канікули», – наголосила заступниця міністра освіти та науки Любомира Мандзій.

З 12 березня 2020 року (на час карантину), аби карантинні заходи якомога менше вплинули на процес надання освітніх послуг, кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти (як і в інших структурних підрозділах Навчально-наукового інституту педагогіки і психології та СумДПУ імені А.С.Макаренка) навчальний процес *здобувачів вищої освіти всіх форм навчання* реалізується за допомогою *дистанційних технологій*. У разі відсутності карантину заняття зі здобувачами вищої освіти проводяться *аудиторно*.

Метою роботи є висвітлення досвіду кафедри спеціальної та інклюзивної освіти щодо процесу підготовки здобувачів вищої освіти в умовах невідомого майбутнього.

Виклад основного матеріалу. Адміністрацією університету було надано науково-педагогічному персоналу можливість *вільного вибору платформ* для відео- та голосового спілкування зі здобувачами вищої освіти під час проведення он-лайн занять (Meet, Zoom, Skype та ін.). Втім, як обов'язковою базою дистанційної освіти, продовжує бути наявна в Університеті платформа Moodle (платформа дистанційного навчання в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка). *Час і місце проведення* дистанційних занять з навчальних дисциплін визначається за розкладом занять університету.

Викладачі кафедри, залежно від власних вподобань, можливостей доступу до Інтернет здобувачів вищої освіти, обирають місце проведення онлайн-лекцій та онлайн-практичних занять, про що роблять відповідні записи у Силабусі навчальної дисципліни. Разом з тим, передбачаючи невизначеність епідеміологічної ситуації у країні, вони вказують і місце проведення занять у разі переходу до аудиторного навчання. Наприклад:

Навчальна база для проведення занять з дисципліни:

– *аудиторії* кафедри спеціальної та інклюзивної освіти (138-139 центральний корпус), комп'ютерний клас ауд. 511, 4 навчальний корпус;

– *тренінг-центр* кафедри: *КМЦ «Довіра»*, каб. 136, 1-й поверх центрального корпусу;

– *віртуальні навчальні кімнати*, що знаходиться за ел. адресою:

Viber: група 0021

– платформа *Discord*, сервер кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, *аудиторії*: голосове спілкування – ауд-2, переписка – канал групи 0021, *конференц-зали*: зал 1;

– платформа Moodle кафедри: <https://dl.sspu.edu.ua/course/index.php?categoryid=86>.

Навчальна база кафедри спеціальної та інклюзивної освіти є у Viber: для всіх без виключення груп денної та заочної форми навчання створено персональні групи, в яких є можливість проводити заняття у віртуальних навчальних кімнатах.

З позицій інновацій можна розглядати створення навчальної бази кафедри спеціальної та інклюзивної освіти на платформі Discord, де створено сервер кафедри спеціальної та інклюзивної освіти (це віртуальні приміщення кафедри в яких користувачам немає потреби щоразу заново реєструватися).

Учасникам освітнього процесу запропоновано встановити програму Discord, як на мобільний телефон, так і на персональний комп'ютер чи ноутбук. Запрошення на платформу Discord висилаються здобувачам вищої освіти зарахованим на навчання за спеціальністю 016 Спеціальна освіта до початку занять або заходів через групи у Viber, в яких зазначається аудиторія або конференц-зал. Передбачено проведення дистанційних занять на платформі Discord й для інших спеціальностей, на яких викладачі кафедри здійснюють викладання навчальних дисциплін (012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта та ін.)

На сервері кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, на платформі Discord відкрито:

– аудиторії для проведення занять окремо для кожної академічної групи. Під час викладання дисциплін у цих віртуальних аудиторіях викладачі додатково застосовують Meet, Zoom, Skype;

– 2 (два) конференц-зали для проведення закритих форумів, конференцій та ін.

Було розроблено поради до проведення занять із застосуванням дистанційних технологій на платформі Discord:

– у віртуальних аудиторіях: учасникам, щоб не створювати хаотичних звуків та не перебивати один одного, під час проведення занять слід вимикнути мікрофон. Під час опитування – той студент, який має бажання відповісти на поставлене викладачем питання – вмикає мікрофон;

– у конференц-залах: мікрофон включений тільки у викладача та 1 доповідача. Інші присутні за потреби мають можливість вмикати мікрофон (функція – рація);

– будьте пунктуальними. Дотримуйтеся часу початку та завершення занять у віртуальних аудиторіях;

- віртуальне заняття – це те саме заняття, що й в аудиторії, тому *приготуйтеся до повноцінного сприймання матеріалу* та не відволікайтеся;
- пам'ятайте про те, що *під час аудіозанять* викладач може *застосовувати Zoom, Meet, Skype*, які передбачають відео участь студентів. Потурбуйтеся про свій зовнішній вигляд та візуальний фон за вашою спиною;
- після закінчення занять на звуковому каналі (аудиторії, конференції), обов'язково натисніть кнопку «мікрофон», щоб вимкнути мікрофон, та натисніть кнопку «покласти трубку», щоб вийти з каналу;
- перед початком дистанційних занять слід перевірити *швидкість* вашого Інтернету: відкрийте *Тест для перевірки швидкості Інтернету*, натисніть кнопку GO (велике коло по центру).

На сьогодні на *платформі Discord, сервері кафедри спеціальної та інклюзивної освіти* перебувають *470 осіб*, серед них професорсько-викладацький штат кафедри, здобувачі вищої освіти та випускники спеціальності 016 Спеціальна освіта. Отже кафедрою створено передумови не тільки для навчання, а й для підтримки зв'язків випускників з Макарєнківською Родиною та Асоціацією випускників СумДПУ імені А.С. Макарєнка, викладачами кафедри та кураторами груп після завершення навчання.

Висновки. У якій формі буде перебігати у найближчому майбутньому освітній процес в університеті? Питання залишається без відповіді. Втім наведені вище підходи до організації навчання надають можливість викладачам якісно надавати освітні послуги здобувачам вищої освіти в умовах невідомого майбутнього за своїми навчальними курсами, відповідно до встановлених термінів здачі або звітування студентів щодо виконання завдань.

Коновець Тетяна Іванівна

методист відділу освіти, молоді та спорту,
сmt Зноб-Новгородське
Середино-Будського району

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНИХ КАДРІВ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Останнім часом усвіті збільшується народжуваність дітей з особливими потребами. України, на жаль, не є винятком. Нині соціальна політика держави спрямована на підтримку сімей з дітьми з особливими потребами. Ця політика спрямована на те, щоб дитина не тільки виживала, а й отримувала якісну освіту.

21 століття – це період змін, які охопили всі сфери суспільного життя. Одна з найважливіших галузей – освіта – чи не першою зазнала реформ. Пошук чинників прогресу та вдосконалення сучасної системи освіти неможливий без головної фігури – вчителя. Відповідно до сучасного Державного стандарту, вчитель є агентом змін. Однак ці зміни неможливі без врахування потреб дітей з порушеннями розвитку. Однією з найважливіших потреб цих дітей є наявність кваліфікованих спеціалістів. На жаль, в Україні ця проблема залишається актуальною. В. Бондар, В. Засенко, Н. Засенко, В. Златоверх, І. Єрьоменко, І. Колесник, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, К. Турчинська, А. Таранченко, В. Тарасун, А. Шевцова, М. Шеремет, Л. Фомічева, М. Ярмаченка та інші згадували про це у своїх роботах. Становлення кваліфікованого персоналу сучасних закладів з точки зору професійної готовності до цієї діяльності через спеціальні профілі підготовки фахівців – ось основна тема їхньої роботи.

Метою дослідження є теоретичний аналіз проблеми актуальності підготовки професійних кадрів в системі спеціальної освіти

Виклад основного матеріалу. Проблема щодо підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти виникла дуже давно. На жаль, кількість народжених дітей з порушенням психічного та/або фізичного розвитку з року в рік зростає. Про це свідчать статистичні дані освітніх відомств (наразі ІРЦ). Аналіз зібраної інформації показує, що кількість дітей з порушеннями фізичного та/або розумового розвитку тільки у Сумській області становить у середньому 9,7% від загальної кількості дітей області [4].

Також потрібно враховувати той фактор, що навіть народившись здоровою, дитина, в підсумку, може захворіти. Це захворювання може призвести до серйозних порушень і, навіть, інвалідності. Статистичні показники свідчать, що за останні п'ять років значно зросла кількість дітей з порушеннями розвитку. Це діти з девіантною поведінкою, зі складними порушеннями зору, порушеннями слуху, інтелектуальною недостатністю, (РАС), труднощами навчання та спілкування [5, с. 59].

Міжнародне співтовариство багато років бореться за визнання прав людей із особливостями розвитку. Перемогою цієї боротьби стала поява і включення до загальнодоступного словника такого поняття, як інклюзія. І хоча цей термін може бути застосовано до будь-якої людини в певний момент її життя, в першу чергу ми згадуємо про неї, коли дитина з обмеженими можливостями приходить до навчального закладу. Займатися освітою і вихованням такої дитини повинен педагог зі спеціальною освітою.

Питанню підготовки вчителів-дефектологів вже з давніх-давен приділялась особлива увага. Накопичено вагомий практичний досвід. Цей досвід для підготовки фахівців у галузі «Спеціальна освіта» використовується у таких державних закладах, як: Сумський державний педагогічний університет імені А.Макаренка, Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, Уманський державний педагогічний університет імені П.Тичини, Національний університет «Запорізька політехніка», Херсонський державний університет, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Львівський національний університет імені Івана Франка, Комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, Київський університет імені Б.Грінченка. Моніторинг ринку праці показує, що потреба у фахівцях не зменшується, а навпаки – збільшується. Низький рівень кадрового забезпечення системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями не лише в Сумській області, а й по всій Україні [4]. Наприклад, Л. Петушкова у своїй роботі вказує, що в Київській області в закладах спеціальної освіти лише 60% вчителів мають вищу дефектологічну освіту, а в закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання чи спеціальних класах вчителів-дефектологів взагалі бракує. Відповідно навчання дітей з особливими потребами здійснюють не фахівці, а педагоги, яким бракує спеціальних знань щодо фізіологічних, психологічних і фізичних особливостей розвитку дітей з порушеннями. Як наслідок, діти не отримують якісну освіту. І справа не тільки в знаннях, а ще й у питанні соціалізації [5, с. 61].

Починаючи з 2000-х років, питанню впровадження інклюзивної освіти починають надавати особливої уваги. Було прийнято ряд державних законодавчих документів, які розглядали питання організації, впровадження інклюзивної освіти та надання їй фінансової підтримки. Про це йдеться у таких нормативних актах, як: «Про повну загальну середню освіту» [2], «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [3], Закон України «Про освіту» № 2145-VII від 05.09.2017 (зі змінами) [1], Закон України «Про внесення змін до деяких законів України з питань освіти щодо організації інклюзивної освіти» (від 05.06.2014 р. № 1324-VII) [4].

У цих законодавчих документах прописані способи підтримки дітей та молоді з порушеннями розвитку, вносяться зміни до Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, Ідентифікатор професій.

Останні нормативно-правові документи передбачають збільшення кількості освітніх закладів, які надають послуги дітям з порушеннями розвитку шляхом збільшення закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. Проте брак спеціалістів загострює проблеми із забезпечення прав дітей з порушеннями розвитку на отримання якісної психолого-педагогічної допомоги та захисту від некомпетентного педагогічного впливу. Важливо зазначити, що система підготовки педагогічного працівника до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є багатогранною і багатоаспектною, міждисциплінарною і комплексною проблемою. Відповідно до вищезазначених нормативних актів можна передбачити перспективи розвитку освітньої галузі та визначити необхідну потребу у дефектологічній освіті персоналу, що виникають у зв'язку з розширенням надання освітніх послуг дітям з фізичними та/або психічними порушеннями та збільшенням обсягу роботи [5, с. 64].

А поки суспільство чекає на кваліфікованих фахівців, яких дійсно не вистачає, Закон України «Про освіту» 2017 р. [1, ст. 11] чітко пояснює алгоритм набуття знань вчителями без спеціальної освіти. Мова йде про щорічне підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти. Впродовж п'яти років кожен педагог зобов'язаний пройти курси підвищення кваліфікації, з яких певна кількість годин має бути обов'язково спрямована на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Цей модуль надає мінімум знань, якими повинен володіти вчитель початкових класів або вчитель-предметник, який у своїй практиці зустрінеться з дитиною з порушеннями розвитку. Перед запровадженням інклюзивної форми навчання Міністерство освіти і науки України провело опитування щодо рівня готовності суспільства до залучення дітей з особливими освітніми потребами, яке показало, що 23% вчителів не знайомі зі спеціальними програмами та не знають психологічних особливостей дітей цієї категорії. При цьому, як показує практика, заклади вищої освіти намагаються позбутися цієї проблеми шляхом ліцензування та підготовки фахівців за вищевказаними спеціальностями.

Висновки. Отже, теоретичний аналіз засвідчив необхідність удосконалення підготовки фахівців галузі спеціальної освіти відповідно до потреб регіональної системи допомоги особам з психофізичними

порушеннями, які забезпечать ефективність функціонування соціальної сфери. Наявність фахівців допоможе досягти рівності у правах та потребах особам з різними можливостями, забезпечити систему корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями відповідними фахівцями. Підсумовуючи, зазначимо, що імперативом прогресивних змін корекційно-реабілітаційної діяльності є удосконалення професійно-орієнтованої стратегії, зокрема, шляхом підготовки фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2018. URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Про повну загальну середню освіту від 16 січня 2020 № 463-IX URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Про реабілітацію інвалідів в Україні від 06.10.2005 № 2961-IV) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>
4. Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління: монографія. Суми : Університетська книга, 2011. 403 с.
6. Дегтяренко Т. М. Підготовка фахівців до управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з психофізичними порушеннями: постановка проблеми. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. Зб. К. : Наук. Світ, 2009. Вип. 11. С. 82–88.

Лебедик Леся Вікторівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Професійна підготовка кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями є досить важливою, адже зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Проблема дослідження впливає із суперечностей між практикою і теорією підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями у закладах вищої освіти.

За нинішніх умов зростання соціальної вагомості кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам

з психофізичними порушеннями постає завдання удосконалення і підвищення якості їх професійної підготовки, а тому виникає потреба цілеспрямованого, усвідомленого аналізу принципів такої підготовки у вищій школі.

Дослідження підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями можуть базуватися на теоретико-методологічних працях Ю.Бабанського, І.Беха, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Кременя та ін.; працях з дидактики професійної освіти А.Алексюка, Р.Гуревича, О.Дубасенюк, Л.Кравченко, Л.Лук'янової, О.Набоки, Н.Ничкало, В.Стрельнікова [6–11] та ін.

Метою дослідження є теоретична розробка ефективності професійної підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями в умовах закладу вищої освіти. Завданням дослідження став підбір такого якісно-кількісного рівня принципів підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями, які б забезпечили необхідну і достатню підготовку до майбутньої роботи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз принципів підготовки фахівців, висвітлених у педагогічних дослідженнях В.Стрельнікова [6, с. 258–264; 7, с. 233–235; 8, с. 101–104; 9, с. 157–160; 10, с. 48–51; 11, с. 349–351] і наших напрацюваннях [1, с. 215–219; 2, с. 316–320; 3, с. 36; 4, с. 165–170; 5, с. 80–85; 11, с. 349–351] показує важливість розробки основних принципів підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями. Перші два принципи стосується змісту підготовки, решта чотири – її організації, форм і методів: 1) подвійності когнітивної навчальної мети; 2) поділу змісту предметного пізнання. 3) варіативності; 4) гнучкості; 5) технологічності навчання і підготовки до професійної діяльності; 6) індивідуального консультування [4, с. 166; 5, с. 82].

Перший принцип *подвійності когнітивної навчальної мети* означає, що засвоєння дисциплін психолого-педагогічного циклу має закласти психолого-педагогічну базу майбутньої професійної діяльності та забезпечити необхідну і достатню підготовку кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями. Реалізація принципу подвійності когнітивної навчальної мети забезпечує фундаменталізацію підготовки кадрів означеної категорії за рахунок знань психології і педагогіки.

Другий принцип *поділу змісту предметного пізнання* реалізується на основі співвідношень «загальне – особливе – конкретне». До «загального» (або системних знань) відносяться психологічні аспекти будь-якої діяльності, адже в спеціальній освіті саме психіка суб'єктів діяльності є визначальною для її результативності та ефективності. «Особливими» є психолого-педагогічні аспекти діяльності кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями, які планують, організують, мотивують, контролюють ту чи іншу діяльність різних суб'єктів. «Конкретними» за цих умов стають дидактичні, методичні та виховні аспекти спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями [4, с. 167; 5, с. 82–83].

Третій принцип *варіативності* – орієнтує кадрів для системи спеціальної освіти на розробку власних проєктів, програм і стратегій корекційно-реабілітаційної допомоги [4, с. 167; 5, с. 83].

Четвертий принцип *гнучкості* – вимагає створення адаптивної системи підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями, визначення структури дисциплін залежно від початкового рівня підготовки кожного студента і передбачуваного кінцевого результату, зміни структури освітньої програми на основі результатів проходження різних етапів підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями [4, с. 168; 5, с. 83].

П'ятий принцип *технологічності* підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями базується на уявленні про технологію як поєднання кваліфікованих навичок і вмінь, засобів, методів, відповідних знань, що необхідні для здійснення бажаних перетворень в інформації, в предметах, в людях [4, с. 167; 5, с. 83].

Шостий принцип *індивідуального консультування* передбачає консультування кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями як зі змісту професійної підготовки, так і щодо вибору оптимальних шляхів і методів досягнення поставленої мети з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента [4, с. 168; 5, с. 83].

Програми дисциплін мають охоплюють всі аспекти підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями (дидактика, виховання, індивідуально-психологічні і навчально-психологічні аспекти навчання,

педагогічна майстерність, спілкування тощо), а їх реалізація дає можливість досягти когнітивних, психомоторних і афективних цілей навчання (переважно позитивне ставлення до предметів цієї підготовки). Ефективність цієї програми підготовки студентів університету доводять результати навчальної практики, участь студентів у наукових конференціях, вступ випускників університету до аспірантури за своєю і суміжними спеціальностями тощо [4, с. 168; 5, с. 83].

Висновки. Отже, розгляд принципів підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями можливий на основі урахування досягнень спеціальної освіти. Найефективнішими з них є принципи подвійності когнітивної навчальної мети, поділу змісту предметного пізнання, технологічності навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лебедик Л. В. Дидактичні принципи формування ІКТ-компетентностей майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Вип. 3(13). С. 215–219.
2. Лебедик Л. В. Підготовка фахівців для системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (25 листоп. 2020 р.). Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 316–320.
3. Лебедик Л. В. Принципи вимірювання якості знань як результату навчання. *Abstracts second international summer school «Educational measurement : teaching, research and practice»*. 18–25 September 2010, Foros (Crimea, Ukraine). Nizhyn, 2010. С. 36.
4. Лебедик Л. Принципи підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Витоки педагогічної майстерності* : серія «Педагогічні науки». Полтава, 2014. Вип. 14. С. 165–170.
5. Лебедик Л. В. Принципи підготовки майбутніх магістрів із соціальної роботи у вищій школі. *Актуальні проблеми управління освітою і навчальними закладами*: зб. наук. пр./ за заг. ред. В. Ф. Русакова, І. М. Зарішняк. Вип. 4. Вінниця: ДонНУ імені Василя Стуса, 2021. С. 80–85.
6. Стрельников В. Ю., Жук Л. Б. Принципи організації системи інтенсивного вивчення правових дисциплін фахівцями з економіки. *Україна – Цивілізація. Том 5. Утвердження українського цивілізаційного простору : духовно-історичні передумови, сучасні тенденції та перспективи розвитку* / Карпатський ун-т імені Августина Волошина; Українська богословська академія ; редкол. : Бедь В. В. (гол. ред.), Гайданка Є. І. (відп. секр.), Урста С. В. та ін. Ужгород : Видавничий відділ КаУ, 2016. С. 258–264.
7. Стрельников В. Ю. Методологічні підходи і принципи розвитку педагогічної майстерності викладача у проектуванні дидактичної системи. *Сучасні освітні технології у вищій школі* : Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1–2 листоп. 2007 р.) : Тези доповідей : у 2 ч. Ч. 2 / Відп. ред. А. А. Мазаракі. К. : Київ. нац. торг. екон. Ун-т, 2007. 259 с. С. 233–235.

8. Стрельніков В. Ю. Педагогічні принципи Григорія Сковороди. *Григорій Сковорода і Паїсій Величковський : постаті на тлі епохи* : зб. наук. пр. За результатами Всеукр. наук.-практ. конф. Полтава, 29 листоп. 2012 р. [до 290-річчя з дня народження]. Полтава : ПУЕТ, 2013. С. 101–104.
9. Стрельніков В. Ю. Принципи побудови змісту індивідуальних планів учнів у інклюзивному навчанні. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукр. наук.-практ. конф. Зміжнар. Участю : Інклюзивна освіта : теорія, методика, практика.* (Умань, 28 берез. 2019 р.) / гол. ред. Демченко І. І. Умань : ВПЦ Візаві, 2019. Вип. V. С. 157–160.
10. Стрельніков В. Ю. Принципи формування дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів аграрних наук у процесі вивчення математичних дисциплін. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. Вип. 1 (15). Ч. 2. / О. В. Семеніхіна (гол. ред.). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2018. С. 48–51.
11. V.Yu. Strelnikov, L.V. Lebedyk, T.V. Hura, S.I. Sysoieva, S.V. Stankevych, E.V. Shapovalova, O.Ye. Avilova. Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology.* 2021. № 11 (2). С. 349–351.

Мочаліна Алевтина Олександрівна

директор комунального закладу
«Харківська спеціальна школа № 2»
Харківської обласної ради

ДО ПИТАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ НАОЧНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Однією з ключових дидактичних проблем, що стоять сьогодні перед педагогічною наукою та освітньою практикою, є завдання щодо створення та впровадження в спеціальних закладах загальної середньої освіти таких технологій навчання, які б забезпечили інтенсивне оволодіння учнями міцними знаннями, уміннями і навичками та сприяли б якісному системному засвоєнню змісту навчання.

На сьогоднішній день питання щодо розвитку навчально-виховного процесу учнів з порушеннями інтелекту передбачають застосування різноманітного інструментарію, серед якого засоби навчання відіграють провідну роль. Теоретичні дослідження засобів навчання та їх ефективного застосування в навчанні дітей з особливими освітніми потребами здійснювали Ю. Бабанський, І. Огородніков, П. Підкасистий, А. Каїров, М. Ярмаченко та ін. На переконання дослідників, засоби навчання поділяються на декілька груп і застосовуються залежно від дидактичних завдань уроку. Вік школярів та їх пізнавальні можливості відіграють значну роль у кількості засобів навчання, які задіяні в освітньому процесі та якісному наповненні навчально-виховного процесу в цілому.

Низка дослідників (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Н. Макарчук, С. Миронова, Л. Прохоренко, Т. Сак, Т. Скрипник, В. Синьов, М. Супрун, Д. Шульженко та ін.) вважають, що існує специфіка щодо застосування дидактичних засобів у навчанні дітей з порушеннями інтелекту [5, с. 436]. У навчанні учнів зазначеної категорії виникає необхідність використання спеціальних засобів навчання для різних їх категорій. На думку вчених, навчальні засоби, зокрема інноваційні, стало невід'ємною частиною уроку, а робота учнів із засобами навчання є одним із провідних джерел засвоєння нових знань, закріплення, узагальнення та систематизації навчального матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Засоби наочності – це важливий елемент системи засобів навчання. На думку Н. Карапузова, Є. Починок і В. Помогайбо, засоби навчання – це об'єкти, які є джерелом навчальної інформації та інструментами для засвоєння змісту навчального матеріалу, розв'язання виховних завдань дітьми та ін. [3, с. 124].

Відповідно до цього, наочність – універсальний засіб навчання і виховання, який відображає різноманіття конкретних явищ, предметів навколишнього світу; організовує сприйняття і спостереження учнями реальної дійсності; має вплив на сенсорну сферу дитини з порушеннями інтелекту, розвиває її спостережливість, мислення, уяву; стимулює пізнавальну і творчу активність, допомагає розвитку інтересу до навчання; сприяє узагальненню вивченого матеріалу; підвищує якість засвоєння нового навчального матеріалу тощо.

Я. Коменський сформулював і обґрунтував принцип наочності: Дослідник наголошував на тому, що все, що тільки можна сприйняти почуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором, почуте – слухом, запахи – нюхом, їстівне / неїстівне – смаком, тактильне – шляхом дотику. Якщо певні предмети можна сприйняти відразу кількома почуттями, вчителю необхідно це забезпечити [4, с. 153]. Цей принцип є актуальним у навчанні школярів з порушеннями інтелекту і в наш час. Він знаходить своє відображення в різноманітті видів наочності та їх класифікацій.

Відповідно до зазначеного, наочні засоби – це універсальний засіб навчання і виховання, який відображає різноманіття конкретних явищ, предметів навколишнього світу; організовує сприйняття і спостереження учням реальної дійсності; має вплив на сенсорну сферу дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, розвиває її спостережливість, мислення, уяву; стимулює пізнавальну і творчу активність, допомагає

розвитку інтересу до навчання; сприяє узагальненню вивченого матеріалу; підвищує якість засвоєння нового навчального матеріалу тощо.

Існує достатньо велика кількість класифікацій наочних засобів навчання розроблених вітчизняними й закордонними вченими. На нашу думку, найбільш наближеною до реального процесу навчання є класифікація В. Сітарова, за якою на основі відображення дійсності наочність диференціюється на природню (речову) та зображувальну (образно-опосередковану).

Наочність у процесі навчання повинна використовуватися з урахуванням її призначення. У науковій літературі зазначається, що наочність може виконувати кілька функцій. Функції наочності залежать від дидактичної мети. Наочність виступає як:

- 1) джерело нових знань і уявлень про об'єкти, події, явища;
- 2) ілюстрація, яка служить опорою теоретичних положень;
- 3) спосіб розвитку мислення, що сприяє більш глибокому засвоєнню, розумінню зв'язку наукових знань з життям, що забезпечує міцність засвоєння знань, розвиток уваги, спостережливості, уявлення, а також абстрактного мислення, бо допомагає на основі розглянутих конкретних явищ прийти до узагальнень;
- 4) посібник для самостійної пізнавальної діяльності (у результаті порівняння, зіставлення учні набувають нових знань);
- 5) спосіб інструктажу;
- 6) спосіб повторення, повідомлення, систематизації;
- 7) спосіб контролю [1, с. 108].

В. Євдокімов, вивчаючи функції наочності, зазначав, що ці засоби навчання:

- допомагають відтворити форму, сутність явища, його структуру, зв'язки та взаємодії для підтвердження теоретичних положень;
- допомагають привести в стан активності всі аналізатори та пов'язані з ними психічні процеси відчуття, сприйняття, уявлення, у результаті чого виникає багата емпірична основа для узагальнено-аналітичної інтелектуальної діяльності дітей і педагога;
- формують в учнів візуальну і слухову культуру;
- дають учителю зворотню інформацію: за поставленими запитаннями до учнів можна зробити висновок щодо засвоєння матеріалу, руху думки учнів, розуміння сутності явища та ін. [2, с. 18].

Досліджуючи функції наочних засобів навчання, В. Ягупов виокремлював наступні:

- 1) навчальна (засоби наочності використовуються для подачі навчальної та пізнавальної інформації);

2) контрольна (засоби наочності залучаються для контролю і самоконтролю знань, навичок і вмінь, які формуються);

3) організаційна (використовуються, відбираючи навчальний матеріал для занять і способи його подачі).

В. Ягупов зазначав, що навчальна функція наочності реалізується у вигляді таких напрямків:

а) семантизації (допомагають у поясненні значень слів на рівні фонем, слова, правила, а також реалій навколишнього світу);

б) стандартизації (використовуються для закріплення теоретичних знань і практичних умінь з опорою на зорово-слухові образи);

в) відтворення ситуації спілкування (зорово-слухові образи залучаються в якості опори для кращого розуміння та сприйняття за слуховим або зоровим каналом інформації);

г) стимуляція розвитку мовлення (служать опорою, будуючи висловлювання, речення, відповіді, творчі завдання) [6, с. 45].

Висновки. Таким чином, під наочними засобами навчання дослідники розуміють універсальні засоби навчання і виховання, які відображають різноманіття конкретних явищ, предметів навколишнього світу; організують сприйняття і спостереження учнями реальної дійсності; мають вплив на сенсорну сферу дитини з порушеннями інтелекту; розвивають її спостережливість, мислення, уяву; стимулюють пізнавальну і творчу активність; допомагає розвитку інтересу до навчання; сприяють узагальненню вивченого матеріалу та підвищують якість засвоєння нового навчального матеріалу школярами з порушеннями інтелекту. Наочні засоби навчання відіграють низку функцій, основними з яких є навчальна, контрольна, організаційна, виховна та мотиваційна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навчально-методичний посібник. К. : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 192 с.
2. Евдокимов В. И. К вопросу об использовании наглядности в школе. СПб. : Луч, 2002. 212 с.
3. Карапузов Н. Д., Починок Є. А., Помогайбо В. М. Основи педагогічної ергономіки К. : Академвидав, 2012. 202 с.
4. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения. М. : Просвещение, 1982. 440 с.
5. Миронова С. П. Корекційна спрямованість принципів навчання учнів з вадами інтелекту. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. К., 2010. Вип. 7. С. 435–439.
6. Ягупов В. Педагогіка : навчальний посібник. К. : Либідь, 2002. 560 с.

Петрушов Андрій Васильович

кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

АКТУАЛІЗАЦІЯ ОСНОВ МЕДИЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Сучасна педагогічна освіта покликана забезпечувати формування педагога та фахівця системи спеціальної освіти здатного розвивати особистість дитини, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток і готового працювати творчо у закладах освіти різних типів. Водночас педагоги і фахівці системи спеціальної освіти несуть моральну і юридичну відповідальність за збереження життя і здоров'я дітей під час їхнього перебування у навчальному закладі. Це зумовлює необхідність осмислення вітчизняного та зарубіжного досвіду функціонування системи педагогічної освіти, визначення нових підходів до її організації.

Роль фахівців системи спеціальної освіти щодо контролю за здоров'ям дітей та юнацтва постійно зростає. І це зобов'язує визначити для них пріоритети вивчення основ медичних знань та надання невідкладної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Протягом останніх років наша країна переживає нелегкі часи, а життєвий рівень дитячого населення як стратегічно значущої частини народу України падає. Батьки і державні заклади часто неспроможні задовольнити елементарні потреби життєдіяльності дітей, забезпечити нормальні умови навчання, виховання, оздоровлення та медико-санітарного забезпечення – усього того, що має вирішальне значення в формуванні здоров'я дітей і підлітків – майбутнього трудового та інтелектуального потенціалу країни [7]. За період перебування в дошкільних закладах хронічна захворюваність зростає на 7-9 %. На кінець дошкільного періоду життя дітей функціональні та органічні відхилення в опорно-руховому апараті мають 30-32 %, органах носоглотки – 21-25%, нервовій системі – 27-30%, органах травлення – 27-30%. Рівня «шкільної зрілості» в 6 років досягає лише половина дошкільників. Лише один з десяти першокласників сьогодні не має патології. [1].

Державна політика у сфері охорони здоров'я спрямовується на підвищення рівня здоров'я, поліпшення якості життя і збереження генофонду українського народу, але в умовах реформування суспільства таке навантаження на державний бюджет надзвичайно важке. Наслідком

є розповсюдження захворювань та зростання показників смертності населення, що свідчить про незадовільне надання медичної допомоги лікувальними установами і недостатню роз'яснювальну роботу з питань охорони здоров'я [3].

Перелік хронічних хвороб учнів навчальних закладів різноманітний. За даними спеціальних медичних епідеміологічних спостережень, за період навчання в школі здоров'я дітей погіршується. У чотири рази зростає частота виявлення порушень зору, у два рази – органів травлення, більш ніж у три рази – нервової і ендокринної систем та функціональних відхилень у серцево-судинній системі. У середньому за період навчання у школі кількість хронічних захворювань у дітей збільшується в 1,5-2 рази [2].

За даними статистики, кожен десятий педагог протягом року мав необхідність надати невідкладну допомогу на місці своєї роботи. Важливе значення в роботі фахівців системи спеціальної освіти має і санітарно-освітня робота, проведення якої потребує також знань із основ медичних знань.

Сучасна людина знає про здоров'я досить багато, як і про те, що треба робити для його підтримки та досягнення. Однак для того, щоб ці накопичені людством знання почали давати результат, необхідно врахувати й усунути цілий ряд негативних обставин, що перешкоджають їхньому реальному втіленню [6]. Перерахуємо деякі:

1. У країні не існує послідовної та безперервної системи навчання здоров'ю. На різних етапах вікового розвитку людина одержує інформацію про здоров'я в родині, у школі, у лікарні, із засобів масової інформації тощо. Однак інформація ця вибіркова, випадкова, не носить системний характер, найчастіше суперечлива та пояснюється іноді некомпетентними людьми.

2. Формування знань людини про здоров'я ще не гарантує, що вона буде, вести здоровий спосіб життя. Для цього необхідно створити у людини стійку мотивацію на здоров'я. Народжуючись здоровою, самого здоров'я людина не відчуває доти, поки не виникнуть серйозні ознаки його порушення. Згодом, відчувши хворобу та одержавши тимчасове полегшення від лікаря, вона усе більше схиляється до переконання про залежність свого здоров'я лише від медицини, а не від власних дій та способу життя.

3. У наш час існуюча санітарно-просвітницька робота, проведена через засоби масової інформації, орієнтує населення переважно на лікування, а не попередження захворювань. При цьому не розкриваються фактори ризику й, головне, шляхи їхнього подолання, не показуються функціональні можливості

організму в протидії несприятливим впливам і в усуненні вже існуючих початкових ознак захворювання.

4. Протягом десятиліть у нашій країні не існувало пріоритету здоров'я. Більше того, соціальний захист держава гарантувала насамперед хворим, навіть незважаючи на те, що в переважній більшості випадків у наявній у неї патології винна, як показує аналіз, сама людина. Склалася парадоксальна ситуація: хто менше думав про своє здоров'я та вкладав менше зусиль у формування національного продукту, від цього продукту одержував більше, ніж здоровий. Зараз ситуація змінилася мало. У нас відсутня мода на здоров'я.

Отже, одним із пріоритетних завдань фахівців системи спеціальної освіти буде формування та актуалізація у вихованців здорового способу життя.

Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності, що відповідає генетично обумовленим типологічним особливостям даної людини, конкретним умовам життя та спрямований на формування, збереження та зміцнення здоров'я та на повноцінне виконання людиною її соціально-біологічних функцій.

У наведеному визначенні здорового способу життя акцент робиться на індивідуалізації самого поняття, тобто здорових способів життя повинно бути стільки, скільки існує людей. Здоровий спосіб життя є найбільш ефективним засобом і методом забезпечення здоров'я, первинної профілактики хвороб і задоволення життєво важливої потреби в здоров'ї [4].

Зважаючи на виклики сьогодення, а саме – поширення коронавірусної інфекції, яке досягло масштабів пандемії, одним із найважливіших розділів вивчення основ медичних знань стає епідеміологія, зокрема важливі аспекти профілактики інфекційних захворювань.

Профілактика інфекційних захворювань у дітей і дорослих поділяється на два види: специфічну і неспецифічну. Специфічна профілактика, що передбачає проведення спеціальних медичних заходів, буває двох видів: пасивна, тобто профілактика захворювань шляхом введення в організм вже готових імунних сироваток, або інших спеціальних компонентів, що підвищують захисні сили організму та активна, тобто профілактика захворювань шляхом стимуляції вироблення в організмі імунних тіл шляхом введення вакцини [5]. У даний час профілактичні щеплення чи імунопрофілактика є основним способом запобігання різних інфекційних захворювань у населення, особливо зважаючи на пандемію коронавірусної інфекції.

Також важливими аспектами профілактики дитячих інфекційних захворювань є санітарно-освітня робота з персоналом дитячих закладів, з дітьми, їх батьками та загальні профілактичні заходи: благоустрій населених пунктів, контроль за громадським харчуванням, організація санітарно-гігієнічного та протиепідемічного режиму.

Питання охорони здоров'я дитини та підлітка посідають чільне місце в «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті». У цьому важливому для освітян документі підкреслюється, що необхідно всіх дітей дошкільного та шкільного віку охопити медичним доглядом і безплатною підготовкою до школи, забезпечити своєчасну діагностику дітей з особливостями психофізичного розвитку. Проблеми забезпечення відповідних санітарно-гігієнічних умов у загальноосвітніх навчальних закладах нині особливо загострюються у зв'язку з упровадженням національної програми інформатизації галузі освіти, створення єдиної інформаційно-комп'ютерної системи управління освітою, розвитку інформаційної інфраструктури навчальних закладів.

Висновки. Таким чином, кожен фахівець системи спеціальної освіти повинен мати необхідні систематизовані знання і практичні навички в роботі зі збереження та зміцнення здоров'я дітей і підлітків, їхнього гармонійного фізичного і нервово-психічного розвитку, своєчасно помітити відхилення у стані здоров'я дітей, брати участь у попередженні інфекційних захворювань, своєчасно надати першу допомогу при невідкладних ситуаціях і травмах. Знання та навички основ медичних знань є необхідним елементом професійної компетентності фахівців системи спеціальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко О. В., Свириденко С. І. Готовність вчителя до використання здоров'я-зберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1-6.
2. Марченко В. Школа – основна ланка збереження і зміцнення здоров'я дитини. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2011. № 4. С. 84-88.
3. Науменко Ю. В. Здоров'язберігаюча діяльність школи. *Педагогіка*. 2005. № 6. С. 37-44.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. К. : Шкільний світ, 2001. 23 с.
5. Петрушов А. В. Невідкладна допомога та догляд за хворими: навч. посіб. [для студ. Вищ. пед. навч. Заклад.]. Полтава : Друкарня ПП Ткалич, 2014. 143 с.
6. Кириленко С. В. Уроки здоров'я : метод. посіб. Харків : Скорпіон, 2004. 88 с.
7. Яременко О., Вакуленко О., Жаліло Л., Комарова Н. та ін. Формування здорового способу життя : навч. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців. К., Український інститут соціальних досліджень, 2000. 232 с.

Стрельников Віктор Юрійович

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогічної майстерності
та менеджменту імені І. А. Зязюна
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Сучасні завдання підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями зазвичай вирішуються шляхом упровадження в освітній процес інноваційних інтерактивних технологій. Тому майбутні фахівці зі спеціальної освіти мають володіти широким спектром базових soft skills, що застосовуються у різних сферах життя – емоційна грамотність, критичне мислення, навички координації та взаємодії. Вони входять до переліку найзатребуваніших навичок до 2030 року. Сьогодні постає важливе практичне завдання узагальнення і структуризації інструментарію інтерактивних технологій хоча б тому, що вони мають великі можливості для формування й розвитку комунікативної і дискусійної культури кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями.

Аналіз інтерактивних технологій підготовки фахівців, висвітлених у наших дослідженнях спільно з Л. Лебедик [1, с. 117–123; 2, с. 49–53; 3; 4, с. 18–21; 5, с. 20–23; 6, с. 217–219; 7, с. 348–351; 8, с. 211–217; 9, с. 45–48; 10, с. 349–351] показує важливість їхнього використання у підготовці фахівців для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями.

Метою дослідження є визначення особливостей використання інтерактивних технологій як оптимального навчального середовища для підготовки кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Виокремимо чинники, які впливають на поглиблене засвоєння матеріалу кадрами для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями в ході інтеракції: обмін інформацією; заохочення різних підходів до одного й того ж предмету чи явища; співіснування різних суперечливих думок і припущень; можливість відкидати чи критикувати думку будь-кого; стимулювання учасників інтеракції до пошуку групової згоди [2, с. 51].

У ході застосування інтерактивних технологій виявляються фактичні помилки, ставляться уточнюючі запитання до висловів майбутніх кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями, які змушують їх змінювати свої висновки. Такими запитаннями є: «Які факти підтверджують вашу думку?», «Які міркування навели вас на цей висновок?» тощо. У результаті інтеракції група може прийти до єдиної думки, однак можливі й розходження, коли окремі учасники дотримувалися своєї точки зору [2, с. 51].

Формами інтеракцій можуть бути відомі дискусійні технології – «дебати», «круглий стіл», «форум», «засідання експертної групи», «симпозіум», «судове засідання», «акваріум» [2, с. 51].

Щодо створення тимчасових мікрогруп, то кількість учасників у них має становити 5–6 осіб, а тривалість їхнього існування переважно 5–6 хв. Мета цих груп – підготувати ґрунт для подальших етапів освітнього процесу, а завдання: підготовка спільної для студентської групи теми для обговорення; перегляд і нове формулювання її мети; вибір подальших дій, наприклад, інших варіантів теми для обговорення чи переходу до планування практичних завдань; проведення «мозкової атаки»; обмін ідеями, власним досвідом; формулювання проблем для подальшого навчального дослідження чи для загального обговорення, визначення кількості запрошених доповідачів-експертів; вияв розбіжностей і розходжень [2, с. 51–52].

У кожній мікрогрупі майбутні кадри для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями виконують певні ролі, відповідні функції. Ведучий організовує обговорення проблеми, залучає до цього інших членів групи. «Аналітики» ставлять запитання учасникам у ході обговорення, піддають сумніву висловлені ідеї. «Протоколісти» фіксують усе, що стосується вирішення проблеми; після завершення первинного обговорення вони мають виступити перед всією студентською групою і подати думку, позицію своєї мікрогрупи. «Спостерігачі» оцінюють участь кожного члена мікрогрупи на основі заданих педагогом критеріїв [2, с. 52].

Алгоритм дії студентської групи за такого способу організації інтеракції є таким: формулювання проблеми; розбивка учасників на мікрогрупи, розподіл ролей у мікрогрупах, роз'яснення педагогом мети інтеракції та правил участі майбутніх кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями

у інтеракції; обговорення проблеми у мікрогрупах; подання результатів обговорення всій студентській групі; продовження обговорення і підведення підсумків [2, с. 52].

Ефективне проведення навчальних інтеракцій залежить від створення атмосфери доброзичливості й уваги до кожного. Безумовним правилом є зацікавлене ставлення до майбутніх кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями, коли вони відчувають, що педагог вислуховує кожного з однаковою увагою і повагою як до особистості, так і до їх точки зору.

Однією із найскладніших проблем є реакція на помилки майбутніх кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями. Безумовне правило інтеракції – утримуватися від будь-яких похвал чи критики. У той же час педагог не повинен залишати без уваги нелогічність міркувань, явні протиріччя, необґрунтовані, нічим не аргументовані вислови. Необхідно тактовними репліками прояснити твердження чи наведені фактичні дані, підтримати висловлену думку, спонукаючи замислитись про логічний наслідок висловлених ідей. За тривалого обговорення ведеться проміжне підведення підсумків інтеракції – «протоколісти» підводять підсумки обговорення на поточний момент так, щоб учасники могли краще зорієнтуватися у напрямках подальшого обговорення [2, с. 52].

Підводячи підсумки обговорення, педагог здійснює: підсумок сказаного з основної теми; огляд застосованих в інтеракції даних спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями, фактичних відомостей; перегляд того, що вже обговорювалось, і питань, які будуть обговорюватися; аналіз ходу обговорення. Вимогами до підведення підсумків є: стислість, змістовність, відображення всього спектру аргументованих думок [2, с. 52].

Висновки. Отже, удослідженні виявлено особливі чинники, які впливають на поглиблене засвоєння матеріалу в ході інтеракції майбутніх кадрів для системи спеціальної освіти та корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями; сформульовані вимоги до інструментарію інтерактивних технологій навчання на етапах підготовки, початку й ходу інтеракції, керування нею, підведенні підсумків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лебедик Л. Інтерактивне модульне навчання як чинник формування педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки. *Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. Ун-ту імені Павла Тичини* / Гол. ред. Мартинюк М. Т. Умань: ПП Жовтий О.О., 2009. Ч. 3. С. 117–123.

2. Лебедик Л., Стрельніков В. Інтерактивні технології навчання майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 4 (193). С. 49–53. URL : http://isp.poippro.pl.ua/article/view/212383/pdf_76
3. Лебедик Л. В., Стрельніков В. Ю., Стрельніков М. В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: навч.-метод. посіб. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2020. 303 с.
4. Стрельніков В. Ю. Дискурсивний аналіз проблематики проектування інтерактивних технологій. *Актуальні проблеми сучасного економіко-гуманітарного дискурсу в Україні* : зб. матеріалів і Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., 28 квіт. 2017 р. Кривий Ріг : ДонНУЕТ, 2017. С. 18–21.
5. Стрельніков В. Ю. До проблеми складання тезаурусу інноваційних технологій навчання. *Вісник Київського нац. Ун-ту технологій та дизайну*. 2008. Т. 1. С. 20–23.
6. Стрельніков В. Ю. Інтерактивні технології навчання у підготовці магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Сучасні проблеми гуманітаристики : світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії* : Матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. / Редкол. Бошицький Ю. Л., Чернецька О. В., Українець С. Я. Рівне : О. Зень, 2013. С. 217–219.
7. Стрельніков В. Ю. Проектування вчителем інтерактивних технологій навчання на основі електронних освітніх ресурсів. *Фізико-математична освіта* : наук. журн. 2017. Вип. 4(14). С. 348–351.
8. Стрельніков В. Ю. Проектування інтерактивних технологій навчання дорослих. *Підвищення якості освіти і розвиток професіоналізму в умовах сучасних соціально-економічних змін* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Україна – Болгарія, 19–28 верес. 2012 р. Черкаси : ПП Чабаненко, 2012. С. 211–217.
9. Стрельніков В. Ю. Проектування викладачем інтерактивних технологій підготовки майбутнього фахівця зі спеціальної освіти на основі електронних освітніх ресурсів. *Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»* : збірник тез доповідей наук.-практ. конф. З міжнар. участю, м. Краматорськ, 10 груд. 2020 р. / відп. ред. Д. В. Малєєв. Вінниця : Європейська наукова платформа, 2020. 284 с. С. 45–48.
10. V.Yu. Strelnikov, L.V. Lebedyk, T.V. Hura, S.I. Sysoieva, S.V. Stankevych, E.V. Shapovalova, O.Ye. Avilova. Leadership and social work in the environmental management system. *Ukrainian Journal of Ecology*. 2021. № 11 (2). С. 349–351.

Тішкова Вікторія Валентинівна

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

НАПРЯМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Психологічна готовність до життя в інформаційному суспільстві, початкова комп'ютерна грамотність, формування інформаційної культури учнів, найдоцільніше здійснювати з опорою на знання, уміння і навички, здобуті у початкових класах. Все це пред'являє якісно нові вимоги і до шкільної освіти. Стандартизація освіти пов'язана також з тим, що відбувся перехід шкіл на нові, більш вільні форми організації навчального

процесу, зміна статусу багатьох закладів освіти, введення нових навчальних планів, більш вільний вибір навчальних курсів та обсягів їх вивчення, створення нових технологій навчання.

Процес навчання математики учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає використання спеціалізованих або адаптованих комп'ютерних програм (головним чином навчальних, діагностичних і розвиваючих). Ефект їх застосування, залежить від професійної компетенції педагога, вміння використовувати нові можливості, включати комп'ютерні технології в систему навчання кожної дитини, створюючи більшу мотивацію і психологічний комфорт, а також надаючи дитині свободу вибору форм і засобів діяльності.

Загальноосвітня мета навчання математиці дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями передбачає формування у школярів системи елементарних математичних понять (про натуральне число, кількість, послідовність, натуральний ряд чисел, нуль, геометричні фігури, іменовані числа тощо) і на їхній основі загальний розвиток дитини.

Математика містить необхідні передумови для розвитку когнітивних здібностей учнів. Розвиваючи елементарне математичне мислення, вона формує й коригує такі форми аналітичного мислення, як порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація; розвиває здібність до конкретизації, створює умови для корекції пам'яті, уваги й інших психічних функцій.

Метою роботи є визначення напрямів корекційної роботи з формування математичних уявлень в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Навчання математики – це процес, при якому відбувається корекція наявних психофізичних відхилень та всебічний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями. У процесі навчання математики розвивається і збагачується спеціальними термінами й висловами мовлення учнів. Вони вчаться коментувати свої дії, давати повний словесний звіт про розв'язання задачі, прикладу, виконання того або іншого завдання з геометрії.

Для того, щоб розв'язати арифметичну задачу, учень повинен вміти логічно мислити. А оскільки робота з задачами проводиться практично на кожному уроці математики, вони фактично перетворюються на заняття з корекції та розвитку логічного мислення школярів: формується вміння виділяти в арифметичних задачах елементи, розв'язувати їх по частинах і досягати правильної відповіді в цілому.

Процес розв'язування задач відіграє значну роль у формуванні уявлень школярів. Працюючи над їхнім змістом діти уявляють відображену предметно-дійову ситуацію, в залежності між заданими параметрами і шуканим. Математика розвиває пам'ять школярів. Не зважаючи на те, що в більшості з них на початку шкільного навчання як логічне, так і механічне запам'ятовування недостатньо розвинені, на цих уроках вони вивчають правила, математичні формули, властивості геометричних фігур, залежності тощо.

Мислення нерозривно пов'язане з мовленням. На уроках математики учні навчаються вживати математичну термінологію, знайомляться з новими словами, навчаються стисло висловлювати свої думки.

Заняття з математики виконують виховну функцію і сприяють розвитку і формуванню особистості школярів з інтелектуальними порушеннями. Вони дозволяють формувати систему соціально ціннісних моральних норм і правил, які є загальноприйнятими в суспільному середовищі, зокрема таких навичок і звичок, як точність, акуратність, працелюбність, уміння долати труднощі тощо. В цьому полягає виховне завдання математики.

Програма з математики в цілому визначає оптимальний обсяг знань, умінь і навичок, який доступний більшості учнів спеціальної школи. Однак практика показує, що майже в кожному класі є учні, які постійно відстають від своїх однокласників у засвоєнні математичних знань.

В програмі кожного класу чітко зазначені базові математичні уявлення й два рівні вмінь практичного застосування знань відповідно до особливостей психічної діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями: 1-й рівень – базовий, 2-й рівень – мінімально необхідний, що припускає задовільне засвоєння основних розділів програми. Слід зазначити, що для деякої групи дітей зміст навчання математиці може бути індивідуальним через інтелектуальне недорозвинення. Враховуючи, що склад першого класу спеціальної школи неоднорідний (діти з різним рівнем розвитку, різною готовністю до навчання й різною математичною підготовкою) програма передбачає значний пропедевтичний період.

Експериментальний освітній процес навчання математиці повинен ґрунтуватись на дотриманні психолого-дидактичного принципу корекційно-розвивального навчання: використання методів і прийомів навчання з орієнтацією на «зону найближчого розвитку» дитини, тобто створення оптимальних умов для реалізації її потенційних можливостей.

В учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів недостатньо сформовані розумові операції аналізу, синтезу, абстрагування,

класифікації та ін. Це проявляється в тому, що вони утруднюються встановлювати аналогії, зазнають великих труднощів при необхідності включати той самий об'єкт у різні системи узагальнень, допускають помилки у визначенні родовидових відносин, вони виділяють у якості істотних ознаки, що лежать на поверхні сприйняття, встановлюють випадкові зв'язки між ними тощо.

У той же час, здатність до зворотності розумового процесу (до переходу із прямого на зворотний хід думки), гнучкість мислення (здатність до перемикання від однієї розумової операції до іншої), здатність узагальнювати математичний матеріал, вичленовувати головне, відволікаючись від несуттєвого, бачити загальне в зовні різному є необхідною передумовою, умовою до оволодіння математикою, тобто компонентами математичних здібностей. Отже, їх необхідно тривалий час тренувати, вправляти на спеціально підібраному матеріалі, щоб для учнів означеної нозології став доступним більш-менш елементарний ступінь узагальнення.

В системі корекційно-розвивальної роботи на уроках математики в спеціальній школі необхідно використовувати **прийоми перетворення прикладу (завдання) у зворотний**, які розвивають зворотність розумових процесів. Використання цього прийому дозволяє учням більш глибоко, цілісно засвоювати навчальний матеріал, що сприяє тим самим становленню зачатків діалектичного мислення в учнів означеної нозології. В процесі формування готовності до навчання математики учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями доцільно навчати школярів **самостійно складати вправи на основі порівняння й узагальнення, індукції й аналогії**.

В учнів з інтелектуальними порушеннями розвитку найменше відстає в розвитку наочно-дійове й наочно-образне мислення, внаслідок чого наочний матеріал сприймається й запам'ятовується ними легше, швидше, чим вербальний. Отже, доцільним є використання такого методичного прийому як уявлення **інформації в наочно-образній формі**.

Враховуючи виявлені в ході теоретичного аналізу дослідження особливості засвоєння учнями з інтелектуальними порушеннями початкових класів знань, умінь і навичок, особливості пізнавальної діяльності, були визначені напрями корекційної роботи з формування математичних уявлень в учнів означеної нозології:

1. Здійснення педагогічної діагностики труднощів у засвоєнні математичних знань.

2. Формування передумов для успішного засвоєння учнями математичного матеріалу (наявність підготовчого етапу на початку навчального року й проведення підготовчої роботи перед вивченням важких розділів і тем).
3. Зміна послідовності вивчення навчального матеріалу для того, щоб винести істотні зв'язки й залежності на поверхню й тим самим полегшити сприйняття навчальної інформації.
4. Використання методу укрупнення дидактичних одиниць.
5. Уявлення інформації в наочно-образній формі.
6. Поетапне формування розумових дій.
7. Використання прийомів спільного й одночасного вивчення споріднених розділів і взаємозворотних дій, порівняння, узагальнення, індукції, аналогії, перетворення прикладів і завдань у зворотні.
8. Включення в процес навчання корекційно-розвивальних вправ, що підсилюють потенціал математичного матеріалу.
9. Організація диференційованого й індивідуального підходів з урахуванням можливостей учнів у засвоєнні математичного матеріалу.

Висновки. Таким чином, визначені напрями корекційної роботи з формування математичних уявлень у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями забезпечують ефективність процесу організації корекційно-педагогічної роботи з даного виду навчальної діяльності. Одним з напрямів використання комп'ютерних технологій навчання в процесі формування математичних уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями є створення електронного посібника, пов'язаного з використанням комп'ютера як засобу формування та закріплення математичних уявлень.

Наукове видання

**КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ : СТРАТЕГІЇ
РОЗВИТКУУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА СВІТОВОМУ ВИМІРІ :
МАТЕРІАЛИ VII МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

(24 листопада 2021 року, м. Суми)

Відповідальний за випуск *С. М. Кондратюк*
Комп'ютерна верстка *О. Л. Суріна*

Підписано до друку 20.12.2021.
Формат 60×84/16. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 25,11.
Ум. фарб.-відб. 25,65. Обл.-вид. арк. 25,65.
Тираж 200 пр. Вид №51.

Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка
40002. м. Суми, вул. Роменська, 87
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
Серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.

МІЖНАРОДНА КОНФЕРЕНЦІЯ ПРОВЕДЕНА НА БАЗІ КАФЕДРИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ А.С. МАКАРЕНКА.

Основними видами діяльності кафедри спеціальної та інклюзивної освіти є організація і міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації у 2015 р., участь у дослідницьких проєктах та підготовка навчальних посібників та матеріалів. Під

єгідою кафедри щорічно організуються міжнародна науково-практична

конференція зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації та

міжнародна науково-практична конференція для студентів та

молодих учених, регулярно проводяться науково-практичні

семінари та тренінги для практичних працівників, проводяться

конкурс творчих робіт (есе) школярів «Світ один на всіх» та

всукраїнська олімпіада зі спеціальності (2017-2020 рр.)

Ви можете дізнатись більше про діяльність кафедри спеціальної та інклюзивної освіти на сайті кафедри <http://sio.ipp.sspu.edu.ua/>, а також

у соціальній мережі Facebook <http://www.facebook.com/groups/380530202388062/>.



Адреса кафедри:

вул. Роменська, 87, м. Суми 40002

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

Центральний корпус, 1 поверх, каб. 137

e-mail: cor.ped_sumy@ukr.net

Тел. (0542) 68-59-43