



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

*Присвячено 15-річчю заснування
випускової кафедри спеціальної та інклюзивної освіти*



МАТЕРІАЛИ
VI МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України
Факультет спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М. П. Драгоманова
Університет Коменського м. Братислава (Словаччина)
Grand Canyon University (США)
Великотирновський університет імені Кирила і Мефодія (Болгарія)
Мюнхенський технічний університет (Німеччина)
Нішський університет (Сербія)



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

Матеріали

VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції,

**присвяченої 15-річчю заснування
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка**

25 листопада 2020 року

Суми – 2020

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

К 66

*Рекомендовано до друку вченою радою
Навчально-наукового інституту педагогіки і психології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 5 від 30 листопада 2020 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;

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

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

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

Кузікова С. Б. – доктор психологічних наук, професор;

Козлова О. Г. – кандидат педагогічних наук, професор;

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

К 66 Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (25 листопада 2020 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. – 350 с.

Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної онлайн-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, 2020

©Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

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

Дегтяренко Т. М. <i>Нарис становлення освіти Слобожанщини: до 15-річчя заснування кафедри спеціальної та інклюзивної освіти</i>	9
Колишкін О. В. <i>Формування процесу адаптивного фізичного виховання в галузі спеціальної освіти та його корекційне значення.....</i>	13
Ленда С. А. <i>Можливості пісочної анімації у процесі реабілітації дітей з інвалідністю.....</i>	17
Линдіна Є. Ю. <i>Окремі питання вдосконалення спеціальної освіти в Україні: історичний огляд.....</i>	20
Панасюк О. П. <i>Модель формування навичок самообслуговування в осіб з важкими порушеннями інтелектуального розвитку.....</i>	23
Салюк Н. І. <i>Корекційно-реабілітаційна діяльність як складова розвитку держави. Сучасний стан корекційно-правової допомоги, її проблеми та перспективи.....</i>	27
Стерлянюк Д. С. <i>Умови та етапи інтегрованої соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.....</i>	31
Хоменко С. О. <i>Місце раннього віку у періодизаціях дитячого розвитку</i>	36
Швалюк Т. М. <i>Організація та зміст логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення в умовах спеціального закладу дошкільної освіти</i>	39
Яковлєва С. Д. <i>Інклюзивна освіта сьогодення: проблеми та перспективи.....</i>	45

РОЗДІЛ 2

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

Боряк О. В. <i>Розвиток мовлення молодших школярів з особливими освітніми потребами: реалії та перспективи</i>	51
Данилова О. В. <i>Напрями формування дбайливого ставлення до природи в учнів із затримкою психічного розвитку в процесі позаурочної діяльності.....</i>	55
Киселева А. В., Даливеля О. В., Шуман Т. В. <i>Технології розвитку креативності учасників з порушеннями психофізического розвитку.....</i>	60
Константінова О. М. <i>Програма адаптації першокласників з особливими освітніми потребами до спеціального закладу інтернатного типу «Сходинки до школи»</i>	64

Косячова О. О. <i>Форми і засоби реалізації процесу формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями.....</i>	68
Моїсеєнко К. С. <i>Мультимедійна презентація як засіб творчого розвитку дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.....</i>	72
Стайко О. С. <i>Застосування стратегій скаффолдинга в інклюзивному навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами</i>	76

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ

Бєсєда В. В. <i>Універсальні принципи корекції порушень постави у дітей з порушеннями психомоторики</i>	82
Гонтарик Г. М. <i>Методика розвитку пізнавальної активності учнів зі зниженим слухом на уроках географії засобами інформаційних технологій</i>	85
Гусєва Т. О. <i>Трудове виховання як засіб корекції людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень.....</i>	89
Дзюба Н. С. <i>Використання логопедичного вібротриггера z-vibe в корекційно-розвивальному процесі з дітьми з ДЦП.....</i>	93
Колишкіна А. П. <i>Організація та зміст процесу формування екологічно доцільної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями.....</i>	97
Литнянчина Л. В., Юр'єва Л. В. <i>Вплив рухливої гри на дітей з порушеннями зору</i>	102
Марченко І. С. <i>Діагностика комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку із алалією.....</i>	106
Пайлозян Ж. А. <i>К вопросу о восстановлении речевой коммуникации при афазии</i>	110
Яцинік А. В. <i>Особливості організації освітнього процесу дітей дошкільного віку з порушеннями аутистичного спектру в умовах інклюзивної освіти.....</i>	112

РОЗДІЛ 4

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

Войтенко А. А. <i>Роль асистента вчителя в реалізації умов інклюзивного навчання.....</i>	116
Воротинцева О. О. <i>Визначення індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку.....</i>	119
Губарь О. Г. <i>Вплив фонетичних порушень на розвиток лексичної складової мовлення підлітків.....</i>	122

Проскурняк О.І. До проблеми соціальної адаптації першокласників з комбінованими порушеннями в умовах інклюзивного навчання.....	127
Чобанян А.В. Науково-методичні засади дослідження соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелекту.....	130

РОЗДІЛ 5

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

Афузова Г.В., Заплатинська А.Б., Панченко Т.Л. Використання інтерактивних технологій у корекційно-реабілітаційній допомозі дітям з порушеннями опорно-рухового апарату.....	134
Блонова Т.М. Засоби формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей зі зниженим слухом молодшого шкільного віку в процесі навчально-виховної діяльності.....	139
Бойко О.П. Деякі методичні аспекти проведення рухливих ігор для дітей з важкими порушеннями інтелекту.....	143
Васильєва М.П. Методика проведення дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення для молодших школярів із порушеннями інтелекту.....	147
Глобіна Є.І. Центр комплексної реабілітації як система в побудові корекційно-реабілітаційного простору для дітей та осіб з інвалідністю.....	151
Горда Ю.О. Педагогічне забезпечення процесу формування громадської активності дітей з порушеннями зору в умовах спеціального закладу освіти.....	162
Гузь І.Б. Вплив художньої діяльності на розвиток дітей з особливими освітніми потребами.....	166
Демчук Л.В. Корекційний вплив музики на соціалізацію осіб з особливими освітніми потребами.....	170
Зубова В.М. Корекційний вплив позаурочної роботи у закладі загальної середньої освіти.....	174
Карпова К.В., Войтюк Ю.О. Особливості організації дистанційного навчання на уроках природознавства для учнів зі зниженим зором.....	179
Книшенко А.В. Особливості розвитку комунікативних умінь і навичок учнів з інтелектуальними порушеннями за допомогою лялькового театру.....	183
Кобильченко В.В. Психологічний супровід як технологія корекційно-реабілітаційної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку.....	187
Конарева С.С. Мовленнєві ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників з інтелектуальними порушеннями.....	191

Кравець Н. П., Папіна Ю. О. Корекційна спрямованість інноваційних технологій на уроках української літератури у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.....	196
Крикуненко Ю. О. Вплив нейропсихологічної корекції на розвиток сенсомоторних можливостей дітей з розладами аутистичного спектру.....	200
Крячко Н. А. Специфіка розвитку дрібної моторики учнів з інтелектуальними порушеннями.....	203
Кулібаба А. О. Особливості використання дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку.....	208
Лузан А. В. Використання снюзелентерапії як сучасної корекційно-реабілітаційної технології для розвитку сенсорної інтеграції дітей з ДЦП.....	213
Макаренко О. М. Національно-патріотичне виховання школярів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.....	216
Марченко А. Г. Розвиток комунікативного мовлення дошкільників із затримкою психомовленнєвого розвитку.....	220
Наумець Д. І. Питання морально-духовного виховання в роботах видатних педагогів.....	225
Омельченко І. М. Потенціал технології психолого-педагогічного супроводу дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	229
Островська Н. Л. До проблеми успішного формування навичок писемного мовлення у дітей початкових класів закладів загальної середньої освіти.....	233
Подлєсна Ю. Ю. Теоретичні основи застосування проектної технології розвитку загальної середньої освітньої установи / Theoretical bases of application of project technology of general secondary educational institution development.....	238
Худолій І. С. Корекційні можливості арт-терапії у роботі з дітьми із порушеннями інтелектуального розвитку.....	239
Черняк К. В. Міжособистісні відносини молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному класі.....	243

РОЗДІЛ 6

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Зайцева О. С. Форми педагогічної просвіти у закладі загальної середньої освіти.....	249
Коваль В. В. Стан розвитку дрібної моторики в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.....	252
Михайличенко І. В. До питання гуманізації освітнього простору закладів освіти.....	256

Кантаржи В. К. <i>Общие принципы трудотерапии в физической реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата</i>	<i>259</i>
Сільченко О. О. <i>Методика проведення ігор з розвитку дрібної моторики в дошкільників з порушеннями інтелекту</i>	<i>263</i>

РОЗДІЛ 7

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Демченко О. О. <i>Фольклор як педагогічний інструмент морального виховання учнів із затримкою психічного розвитку</i>	<i>268</i>
Звекова В. К. <i>Соціальне партнерство в системі допомоги дітям дошкільного віку з особливими потребами</i>	<i>271</i>
Мирошніченко Т. В. <i>Напрями правового виховання учнів середнього шкільного віку з порушеннями слуху в освітньому процесі</i>	<i>274</i>
Мога М. Д. <i>Методичні особливості консультування батьків дітей з порушеннями опорно-рухового апарата</i>	<i>278</i>
Шайденко О. В. <i>Психолого-педагогічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в умовах закладу загальної середньої освіти</i>	<i>282</i>

РОЗДІЛ 8

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

Декунова Н. І. <i>Шляхи організації інклюзивного навчання в професійно-технічних закладах</i>	<i>287</i>
Калуга А. В. <i>Педагогічне забезпечення процесу професійного самовизначення старшокласників з інтелектуальними порушеннями у спеціальному закладі освіти</i>	<i>292</i>
Омельченко О. О. <i>Педагогічні аспекти формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку засобами образотворчої діяльності</i>	<i>296</i>
Паладич О. В. <i>Волонтерський рух як невід'ємна складова у формуванні комунікаційного середовища для осіб з порушенням психофізичного розвитку</i>	<i>300</i>

РОЗДІЛ 9

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

Бондаренко Ю. А. <i>Формування компетентностей фахівця інклюзивної освіти у магістрів спеціальності 016 «Спеціальна освіта»</i>	<i>305</i>
Жорова І. Я., Глущенко І. І. <i>Готовність майбутніх вчителів-предметників загальноосвітніх шкіл до роботи в інклюзивному середовищі</i>	<i>308</i>

Лебедик Л. В. Підготовка фахівців для системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту.....	316
Миронова С. П. Уніфікація професійної діяльності вчителя-дефектолога – крок до розвитку професії чи її знищення?	320
Павленко Ю. В. Методичні рекомендації з розвитку пізнавальної активності в дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу.....	323
Пашковець Н. О. Розвиток комунікативних навичок і вмінь дітей з інтелектуальними порушеннями засобом театральної діяльності.....	327
Прядко Л. О. Педагогічна підтримка дітей з когнітивними порушеннями у закладі загальної середньої освіти	331
Супрун Д. М. Стратегічні напрямки професійної підготовки спеціальних психологів.....	334
Сущенко О. М. Формування професійних якостей майбутніх педагогічних працівників та фахівців з фізичної реабілітації в системі корекційно-реабілітаційної допомоги дітям та особам з інвалідністю	338
Стрельников В. Ю. Застосування засобів сучасних технологій навчання у підготовці кадрів для системи спеціальної освіти.....	346

РОЗДІЛ 1

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

Дегтяренко Тетяна Миколаївна

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

НАРИС СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ СЛОБОЖАНЩИНИ: ДО 15-РІЧЧЯ ЗАСНУВАННЯ КАФЕДРИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Історія кафедри спеціальної та інклюзивної освіти СумДПУ імені А.С.Макаренка бере свій початок з 2002 року. Уперше у Сумській області було запроваджено підготовку спеціалістів за спеціальністю «Дефектологія. Корекційна педагогіка» у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка на факультеті післядипломної та додаткової освіти. Цей напрям підготовки фахівців очолював *Живодьор Володимир Федорович*.

Необхідність відкриття підготовки спеціалістів за спеціальністю «Дефектологія. Корекційна педагогіка» (заочна форма навчання), а згодом напряму підготовки 6.010105 Корекційна освіта (олігофренопедагогіка, спеціальна психологія), 6.010105 Корекційна освіта (олігофренопедагогіка, логопедія), 7.010105 Корекційна освіта (олігофренопедагогіка, спеціальна психологія), 7.010105 Корекційна освіта (олігофренопедагогіка, логопедія), спеціальності 016 Спеціальна освіта (олігофренопедагогіка, логопедія), 016 Спеціальна освіта (тифлопедагогіка, сурдопедагогіка) (денна та заочна форма навчання) на базі СумДПУ імені А.С. Макаренка була обумовлена, насамперед, недостатньою кількістю вчителів-дефектологів у Сумській області, вимогою підвищення рівня якості фахової підготовки вчителів даного профілю відповідно до специфіки вимог педагогічної професійної освіти, потребою розробки досконалого програмно-методичного забезпечення напряму підготовки, якому притаманна певна специфіка, що відрізняється від специфіки підготовки вчителя-предметника.

Після виокремлення у 2004 році соціально-гуманітарного факультету (нині – Навчально-науковий інститут педагогіки і психології) як окремого структурного підрозділу університету, протягом 2004-2005 навчального

року підготовка фахівців зазначених вище напрямів здійснювалася кафедрою соціальної та корекційної педагогіки, яка була знову утворена за наказом ректора від 26.04.2004 р. (протокол №10). Завідувач кафедри - *канд. пед. наук, доцент Полякова Ольга Михайлівна*.

У вересні 2005 року, для забезпечення високого рівня кваліфікаційної підготовки фахівців-дефектологів відповідно наказу ректора за № 85 від 30.08.05 р., було створено кафедру корекційної педагогіки і спеціальної психології. Першим завідувачем кафедри став *канд. пед. наук, доцент Колишкін Олександр Володимирович*. Роботу кафедри започатковували *д-р пед. наук, професор Дегтяренко Т.М., канд. біол. наук, доцент Мазанова Л.М., канд. пед. наук, доцент Прядко Л.О., викладачі Луцьковська Т.Д., Говорун (Кісліцина) М.В.*

Рішенням державної акредитаційної комісії від 31.10.2006 р. (протокол № 63) за поданням експертних рад СумДПУ імені А.С. Макаренка був визнаний акредитованим за напрямом підготовки 6.010105 Корекційна освіта (олігофренопедагогіка), ОКР бакалавр та за рішенням ДАК від 26.06.2007 р. (протокол № 67) – акредитованим за напрямом підготовки 7.01010501 Корекційна освіта (корекційна психопедагогіка і спеціальна психологія), ОКР спеціаліст галузі знань 0101 Педагогічна освіта.

У 2008-2016 роках кафедру очолювала *канд. пед. наук, доцент Бондаренко Юлія Анатоліївна* (нині – доктор педагогічних наук, професор).

У вересні 2010 р. на кафедрі корекційної педагогіки і спеціальної психології створено консультативно-методичний центр «Довіра», який очолила досвідчений *викладач кафедри, вчитель-дефектолог вищої категорії, вчитель-методист Косарева Н.О.*, яка мала багаторічний досвід роботи у спеціальних освітніх закладах. Метою діяльності консультативно-методичного центру «Довіра» є надання консультативної психолого-педагогічної підтримки сім'ям з питань корекційно-реабілітаційної допомоги особам з особливими потребами від народження до дорослого віку, педагогам, фахівцям, установам і організаціям у здійсненні психолого-педагогічного супроводу даних осіб. Нині керівником консультативно-методичного центру «Довіра» є *канд. пед. наук, доцент Колишкін О. В.*

З метою впровадження інноваційної діяльності з вересня 2011 р. при кафедрі корекційної педагогіки і спеціальної психології створено лабораторію корекційно-реабілітаційних технологій (протокол № 1 від

05.09.11 р.), яку очолила доктор педагогічних наук, професор Дегтяренко Т.М., яка має багаторічний досвід роботи у спеціальних освітніх закладах. Вченою радою СумДПУ імені А.С.Макаренка (протокол №2 від 26.09.11 р.) затверджено паспорт та положення наукової лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій. У 2015 р. лабораторії надано статус міжвідомчої лабораторії. Професорсько-викладацький склад кафедри з 2011 до 2015 рр. працював над колективною науковою темою «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (номер державної реєстрації – 0111 U 009399). У 2015 р. нова колективна наукова тема наукової лабораторії «Методологія та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» зареєстрована в УкрІНТЕІ (державний реєстраційний номер 0116 U 000895) з визначеним терміном роботи до 2020 р.

З 2011-2012 н.р. на кафедрі корекційної педагогіки і спеціальної психології на постійній основі запроваджено проведення курсів з вивчення жестової мови для майбутніх педагогів-дефектологів та усіх зацікавлених осіб.

У травні 2012 р., враховуючи світові тенденції щодо підготовки висококваліфікованих фахівців, прагнення до деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку та національний досвід України щодо здобуття якісної освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку та запровадженням системи інклюзивного навчання і виховання відповідно до наказу ректора СумДПУ імені А.С.Макаренка за №108 від 30.08.12 р., назву кафедри перейменовано на *кафедру корекційної та інклюзивної освіти*. У вересні 2017 р., відповідно до наказу ректора СумДПУ імені А.С.Макаренка за № 47 від 30.01.17 р., назву кафедри перейменовано на *кафедру спеціальної та інклюзивної освіти*.

З 2016 року кафедру очолює *д-р пед. наук, професор Дегтяренко Тетяна Миколаївна*.

На теперішній час на кафедрі працює 5 докторів наук (3 штатних, 2 за зовнішнім сумісництвом), які у своїх докторських дисертаціях розглядали проблеми осіб з порушеннями зору та слуху, з порушеннями мовлення, та 4 кандидатів наук (3 штатних, 1 за зовнішнім сумісництвом), якими захищено дисертації: з проблем супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями – 1 дисертація на здобуття звання кандидата психологічних наук (19.00.08 – спеціальна психологія), з

проблем дітей з порушенням слуху – 1 кандидатська дисертація, з проблем дітей з порушеннями інтелекту – 2 кандидатських дисертації.

На кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти здійснюються дослідження у галузі спеціальної педагогіки та психології, спеціальної дидактики та ін.

Основними видами діяльності кафедри є організація I Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації у 2015 р., участь у дослідницьких проектах та підготовка навчальних посібників та матеріалів. Крім того, під егідою кафедри спеціальної та інклюзивної освіти щорічно організовуються 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, реалізується соціально-освітній проект «Світ один на всіх», у тому числі проводяться конкурс творчих робіт (есе) школярів Світ один на всіх та Всеукраїнська Олімпіада зі спеціальності (2017-2019 рр.).

Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти постійно піклується про якість освітніх послуг, які вона надає здобувачам вищої освіти за освітньо-професійною програмою Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Логопедія) та освітньо-професійною програмою Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка) денної та заочної форми навчання.

Підкреслимо, що широкомасштабні реформи, пов'язані з упровадженням Концепції Нової української школи, невід'ємним складником якої є інклюзивна освіта безперечно впливає на зміст підготовки здобувачів вищої освіти в СумДПУ імені А. С. Макаренка. На сьогодні кафедра спеціальної та інклюзивної освіти здійснює підготовку фахівців до навчання дітей з особливими освітніми потребами в контексті Нової української школи.

Отже, підводячи підсумки діяльності кафедри спеціальної та інклюзивної освіти у світлі 15-річчя її заснування, слід зазначити, що на сьогодні кафедра має й висококваліфікований професорсько-викладацький склад і потужну матеріально-технічну базу для забезпечення високого рівня підготовки професійних фахівців за спеціальністю 016 Спеціальна освіта та займає гідне місце серед інших кафедр, що ведуть підготовку майбутніх фахівців цього напрямку.

УДК 376.353:795.017

Колишкін Олександр Володимировичкандидат педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освітиСумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка**ФОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ
В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ЙОГО КОРЕКЦІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ**

Актуальність. Впровадження нових форм фізичного виховання в галузі спеціальної освіти має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, 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 даних дітей.

Останнім часом активно формується ідеологія адаптивної фізичної культури як самостійного наукового напрямку та навчальної дисципліни, закладаються основи її філософії та методології, визначаються зміст і місце в системі знань про людину. Важливу роль у вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання, застосування яких дозволяє вирішувати завдання корекції рухових порушень і підвищення фізичної підготовленості розумово відсталих дошкільників до оптимального рівня.

В сучасному освітньому просторі адаптивна фізична культура (АФК) визначається як частина загальної фізичної культури, яка розрахована на людей зі стійкими порушеннями функцій організму внаслідок захворювань, травм або вроджених дефектів, спрямована на стимуляцію позитивних реакцій у системах і функціях організму та формування необхідних рухових умінь, навичок, фізичних якостей та здібностей, які забезпечують нормалізацію життєво важливих функцій організму, адаптацію до умов оточуючого середовища, розвиток і вдосконалення особистості в цілому. Це особливий вид фізичної культури, який набуває специфічних рис стосовно осіб з обмеженими можливостями різних груп, що займаються фізичними вправами та масовим спортом.

Максимальний розвиток життєздатності людини за допомогою засобів і методів фізичної культури, підтримка у неї оптимального психофізичного стану заохочує кожну особу з обмеженими можливостями до реалізації свого творчого потенціалу та досягнення визначних результатів, не тільки співвідносних із результатами здорових людей, але й таких, які перевищують їх. І першим кроком на цьому шляху може і повинна стати АФК, яка має великі можливості для корекції та вдосконалення моторики особи з обмеженими можливостями. Значна кількість фізичних вправ дозволяє залучати великий арсенал засобів і методів фізичної культури з метою соціалізації особи з обмеженими можливостями, її адаптації до трудової діяльності або перекваліфікації та, взагалі, саморозвитку, самовираження та самореалізації.

Метою роботи є визначити напрями формування процесу адаптивного фізичного виховання в галузі спеціальної освіти та розкрити його корекційне значення.

Виклад основного матеріалу. Специфіка поняття «адаптивна фізична культура» визначається означенням «адаптивна», що підкреслює її орієнтацію на людей з відхиленнями у стані здоров'я, включаючи інвалідів. Це означає, що фізична культура в усіх її проявах стимулює позитивні реакції в системах та функціях організму, формуючи таким чином необхідні рухові координації, фізичні якості та здібності, спрямовані на життєзабезпечення, розвиток та вдосконалення організму особи з обмеженими можливостями.

Адаптація в контексті АФК – це динамічний, безперервний процес різноспрямованої взаємодії індивіда з оточуючим середовищем, внаслідок якого людина та середовище, взаємодіючи, змінюють один одного так, щоб фізична активність збільшувала тривалість і покращувала якість життя. При виникненні патологічних станів адаптація відіграє суттєву роль у розвитку різних компенсаторних змін в організмі, активізації захисних механізмів, які протидіють розвиткові захворювання.

Головними складовими АФК є адаптивне фізичне виховання, адаптивна рухова рекреація, адаптивний спорт та адаптивна фізична реабілітація. Протягом життя людини вони можуть використовуватись окремо, змінюватися, поєднуватися, ускладнюватися, тобто видозмінюватися з урахуванням віку, функціональних можливостей і потреб конкретної людини.

Адаптивне фізичне виховання уявляє собою педагогічний процес, що спрямований на формування в інвалідів і людей з відхиленнями у стані

здоров'я комплексу спеціальних знань, життєво та професійно необхідних рухових умінь і навичок; на розвиток широкого кола основних фізичних і спеціальних якостей, покращення функціональних можливостей різних органів і систем організму; на більш повну реалізацію їх генетичної програми і, нарешті, на становлення, збереження та використання тілесно-рухових якостей осіб з обмеженими можливостями, які залишились].

Найбільш перспективними напрямками адаптивного фізичного виховання (АФВ) є наступні:

- створення науково обґрунтованих програм з фізичного виховання осіб з обмеженими можливостями різних категорій;
- інтеграція здорових і осіб з обмеженими можливостями у процесі занять фізичними вправами;
- специфічні особливості навчання руховим діям осіб з обмеженими можливостями різних категорій та віку;
- формування та корекція основних рухів осіб з обмеженими можливостями;
- специфічні особливості методики розвитку фізичних якостей осіб з обмеженими можливостями різних категорій та віку.

Мета АФВ полягає у створенні оптимальних умов для досягнення особистісної соціальної зрілості, розвитку здібностей, потрібних як самій особі, так і суспільству, здобуття освіти, забезпечення соціальної активності, які уможливлють нормальне життя в соціумі.

Провідним принципом формування системи АФВ в спеціальній освіті є принцип корекційно-розвиваючої спрямованості особистості дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Корекційно-виховна робота, яка проводиться в рамках процесу фізичного виховання, має як загальну, так і спеціальну спрямованість і являє собою комплекс засобів, методів, форм педагогічного впливу, які сприяють подоланню, послабленню та ліквідації рухових порушень, а також всебічному гармонійному розвитку особистості даних дітей засобами фізичного виховання.

Головне завдання АФВ полягає у формуванні у дітей з порушеннями психофізичного розвитку свідомого ставлення до своїх сил, твердої впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, підвищення рухової активності, переборення необхідних для повноцінного функціонування суб'єкта фізичних навантажень, а також потреби в систематичних заняттях фізичними вправами і, взагалі, у веденні здорового способу життя відповідно до рекомендацій валеології.

Адаптивне фізичне виховання переслідує виховні, корекційні та оздоровчі цілі. Специфічними завданнями адаптивного фізичного виховання при порушеннях психофізичного розвитку є розвиток вестибулярної функції, зокрема просторової орієнтації, раціональний розподіл фізичних зусиль, досягнення швидкості рухових реакцій та реакцій за вибором, вільне керування темпом рухів, розвиток сили (зокрема станової), рухової пам'яті.

Найбільш успішно ці завдання вирішуються за допомогою таких засобів, як загальнорозвиваючі фізичні вправи, циклічні рухи (ходьба, біг), дихальні вправи, вправи, які розвивають координацію, танцювально-ритмічні вправи, рухливі ігри, види спорту, які розвивають орієнтування у просторі. Реалізація адаптивних програм сприяє розширенню кола рухових дій, які виконуються дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, дозволяє їм покращити свої фізичні кондиції.

Знання причинно-наслідкових зв'язків, які лежать в основі патології, відіграє важливу роль у системі АФВ: при доборі фізичних вправ, їх спрямованості, при нормуванні навантаження та ін. Як причина висувається конкретне педагогічне завдання, а наслідком є його вирішення, практична реалізація та умови виконання, які виступають у логічній єдності та взаємозв'язку. Система АФВ дітей з порушеннями психофізичного розвитку повинна сприяти покращенню протікання компенсаторних процесів у організмі, які, в свою чергу, сприятимуть позитивному фізичному, психічному та соціальному розвитку організму.

Використання великого арсеналу засобів та методів АФВ у роботі із дітьми з порушеннями психофізичного розвитку сприяє подоланню негативних причин, які заважають їм позитивно ставитись до занять фізичною культурою та спортом, забезпечуючи всебічний розвиток особистості, здобуття самостійності та незалежності, вдосконалення професійної майстерності та, взагалі, досягнення визначних результатів у житті.

Висновки. Таким чином, в роботі визначено напрями формування процесу адаптивного фізичного виховання в галузі спеціальної освіти та розкрито його корекційне значення. Зазначений процес переслідує мету корекції порушень фізичного розвитку і покращення фізичної підготовленості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, їх психомоторики, вольових якостей, виховання рухової грамотності та залучення до трудової діяльності, самообслуговування, забезпечення

соціальної адаптованості, максимального наближення психофізичних можливостей організму особистості до повноцінного життя в суспільстві. Корекційне значення адаптивного фізичного виховання полягає у подоланні, послабленні та ліквідації рухових порушень, а також всебічному гармонійному розвитку особистості даних дітей засобами фізичного виховання.

Ленда Сергій Анатолійович

педагог соціальний КУ Сумської обласної ради
«Сумський обласний центр комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю»

МОЖЛИВОСТІ ПІСОЧНОЇ АНІМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Актуальність. Формування в дитини художньо-естетичного смаку та розкриття творчих здібностей є невід’ємними складовими розвитку гармонійної особистості. На даний час, з цією метою використовується безліч видів та технік арт-терапії. Однією з них є пісочна анімація або малювання піском на столі із підсвіткою. Такі столи можуть використовуватися для створення графічних малюнків та анімаційних сюжетів, а також з розвивальною та терапевтичною метою. Пісочна анімація порівняно новий вид мистецтва та арт-терапії в Україні. Для занять з пісочної анімації майже немає програми, а література та теоретичні джерела наявні в обмеженій кількості. Цьому напрямленню приділено досить мало уваги, не зважаючи на дієвість, актуальність та невичерпність можливостей у реабілітаційній роботі з дітьми з інвалідністю.

Мета. Дослідити особливості використання методу пісочної анімації, ознайомлення з пісочною анімацією як видом арт-терапії, розкриття можливостей та особливостей даного направлення у роботі з дітьми з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. Пісок – це природний матеріал, що має унікальну властивість знімати нервові напруження, розслабляти та заспокоювати. Взаємодія з піском стабілізує емоційний стан дитини, спонукає до діяльності та гри. Малювання ж піском має ще більше можливостей для розвитку дитини, що надає актуальності використанню методу пісочної анімації в реабілітаційній діяльності.

Окрім загальних уявлень про пісочну анімацію у нашому дослідженні ми б хотіли навести конкретні дані про цю методику на прикладі КУ СОР

Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю, де малювання піском успішно використовується в процесі реабілітації дітей.

У КУ СОР Сумському обласному центрі комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю пісочна анімація, як частина реабілітаційного процесу, впроваджена з 2015 року. Метод пісочної анімації використовується для дітей, що мають:

- труднощі в розвитку комунікативних навичок та емпатії;
- емоційні труднощі;
- синдром дефіциту уваги та гіперактивність;
- різні форми порушення поведінки;
- підвищена тривожність;
- дитячі страхи, неврози;
- труднощі в адаптації;
- затримка психічного розвитку;
- порушення рухових функцій;
- для психокорекції та профілактики замкнутості, тривожності,

низької самооцінки та оптимізації психічного розвитку.

На заняттях з пісочної анімації розвивається дрібна моторика та пластика, оскільки діти малюють пальцями по поверхні столу та набирають пісок долонями чи пучками пальців (т. зв. пінцетний захват). Також малювання стимулює розвиток зоро-рухової координації, адже дитина повинна зобразити те, що вона хоче або бачить на зображенні зразку. Окрім цього, розвиваються сенсорні відчуття, взаємодія між півкулями головного мозку, увага, пам'ять, просторові уявлення, відбувається розкриття творчого потенціалу дитини. Окремо слід зазначити про вплив пісочної анімації на формування позитивного мислення та поліпшення психо-емоційного стану, що надзвичайно важливо у роботі з дітьми з інвалідністю.

Програма занять враховує всі сторони розвитку дитини: інтелектуальну, фізичну, емоційну та соціальну.

Мета занять може бути наступна:

- навчальна (навчання, власне, малюванню);
- розвивальна (розвиток дрібної моторики, зоро-рухової координації, просторових уявлень, творчого мислення тощо);
- психологічна (налагодження контакту, поліпшення психоемоційного стану, підвищення самооцінки);

- логопедична (як допоміжний засіб стимулювання до комунікації);
- розважальна.

Заняття проводяться як в індивідуальній, так і у груповій формі, тривалістю тридцять хвилин. Кожне заняття складається з розминки, основної частини та завершувальної частини.

Для проведення розминки, використовуються вправи, що спрямовані на ознайомлення з піском, розвиток дрібної моторики, налагодження контакту та настрою на подальшу роботу, також можуть використовуватися графомоторні вправи, які розвивають пластику, координацію та сприяють підготовці руки до письма.

У основній частині заняття відбувається, власне, малювання композиції за зразком, за наслідуванням педагога або самостійно.

Під час малювання використовуються такі технічні прийоми:

- малювання кулачком, долонею, великим чи вказівним пальцями;
- декількома пальцями одночасно;
- двома руками одночасно;
- насипаючи пісок з кулачка і відсіканням зайвого;
- ковзаючи долонями по піску;
- створюючи відбитками долонь, кулачків, ребрами долонь та пальців всілякі візерунки.

Малювання супроводжується бесідою, з метою закріплення знань на обрану тематику. Завершується заняття обговоренням, підведенням підсумків та ритуалом прощання. Також в структуру занять доцільно розміщувати фізкультхвилинки чи елементи пальчикової гімнастики.

Досить цікава практика використання різноманітних трафаретів. Це можуть бути геометричні фігури, літери, цифри, тварини чи герої казок або мультфільмів. За допомогою трафаретів, у ігровій формі, відбувається вивчення чи закріплення знань про геометричні фігури, цифри та літери, а також, додається елемент казкотерапії.

Заняття з пісочної анімації цікаві й дітям, що з причин особливостей розвитку не мають змоги створювати чи копіювати ілюстрації. Метою занять з такими дітьми є збагачення сенсорного досвіду, розвиток дрібної моторики, уваги, посидючості, здатності до імітації тощо.

Теми для занять обираються в залежності від віку дитини та її можливостей. Це може бути малювання природи (дерева, квіти, грибочки, хмаринки та інше), тварин чи птахів (з трафаретами, без трафаретів чи комбіновано), будинків, транспорту, героїв казок чи мультфільмів, що

відкриває широке поле для фантазії дітей та самого педагога. Найвищою майстерністю є створення дитиною анімаційних сюжетів, власних історій та перетворень.

Висновки. Отже пісочна анімація дійсно має безліч можливостей для використання у корекційній роботі та розвитку творчих здібностей дітей з інвалідністю. Малювання піском на світловому столі зарекомендувало себе як досить дієвий напрям корекційно-розвивальної роботи. Маючи широкі розвивальні та терапевтичні можливості, пісочна анімація стає важливою складовою реабілітаційного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лебедева Л. Арт-терапия в педагогике. *Педагогика*. 2000. №10. С. 21–25 с.
2. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница. ИНТ : Речь, 2010. 94 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Чудеса на песке. Практикум : песочная терапия. СПб. : Речь, 2002. 224 с.

УДК 376.01-056.264(477)

Линдіна Євгенія Юріївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
прикладної психології та логопедії
Бердянського державного
педагогічного університету

ОКРЕМІ ПИТАННЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД

Актуальність. Для оцінки та розв'язання сучасних проблем спеціальної освіти широкого значення набуває вивчення та теоретичний аналіз минулого досвіду, набутого протягом розвитку суспільства, освіти та спеціальної освіти зокрема. Такий підхід стає підґрунтям організації та вдосконалення системи корекційної допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Питання історії спеціальної педагогіки висвітлювали у своїх наукових працях В. Бондар, В. Гладуш, В. Золотоверх, Л. Одинченко, О. Козинець, С. Корнєв, Є. Линдіна, О. Потапенко, М. Супрун, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін. Однак є історичні питання та аспекти, які висвітлені недостатньо, тому дослідження цієї проблеми залишається актуальним.

Аналіз архівних та науково-педагогічних джерел засвідчує, що на початку ХХ століття в Україні мережа спеціальних закладів для різних категорій дітей була недостатньою [1]. Суттєві зміни почали відбуватися з 60-х рр.: розширились мережі спеціальних шкіл, розроблялись нові

методики корекційної допомоги дітям з різними категоріями порушень, оновлювалось навчально-методичне та нормативне забезпечення спеціальної освіти.

У 1976 р. М. Савченко, Л. Смирнова та Є. Соботович розробили програму з логопедії для студентів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів. За цією програмою працювали фахівці, які викладали дисципліну «Логопедія» [5].

Одразу після виходу наказу №11 від 25 січня 1979 року «Про стан і заходи по дальшому поліпшенню логопедичної допомоги дітям в УРСР» розпочалося виготовлення та вдосконалення навчальної та методичної спеціальної літератури, змінені умови навчання в спеціальних заклади для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, уточнено кваліфікації з підготовки спеціальних кадрів на дефектологічних факультетах педагогічних інститутів [4;6].

З 80-х рр. наукові дослідження І. Моргуліса, Є. Соботович, В. Синьова та інших підтвердили, що найбільших корекційно-компенсаторних успіхів у роботі спеціальних шкіл можна досягти за умов: ранньої діагностики порушень у розвитку дітей; урахування типологічних, вікових та індивідуальних особливостей; системності та комплексності компенсаторно-корекційних впливів на різні сфери психофізичного розвитку дитини [1;6].

Виклад основного матеріалу. З 1981 р. факультетом дефектології Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького почалась підготовка педагогічних кадрів за такими кваліфікаціями: «Учитель і логопед допоміжної школи», «Олігофренопедагог дошкільних закладів», «Учитель початкових класів, мови та літератури шкіл глухих і слабочуючих», «Сурдопедагог дошкільних закладів», «Учитель професійно-трудового навчання і методист з виховної роботи» та «Учитель глухих і слабочуючих». Окрім денної форми навчання випускались фахівці-заочники - «Учитель допоміжної школи», «Учитель школи глухих і слабочуючих» [5].

Новим для спеціальної освіти стали трирічні курси з підготовки студентів-заочників, які не мали вищої дефектологічної освіти, але працювали в спеціальних закладах з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [6].

На початку 1990 – 1991 н. р. Є. Соботович була розроблена програма спецкурсу, за якою проводилися логопедичні заходи в спеціальних дошкільних установах [5].

У 1993 р. за наказом від 21 липня 1993 року №221/37 Міністерства освіти України, Академії педагогічних наук України в м. Ужгороді відбулась науково-практична конференція «Основні засади розвитку спеціальної освіти в Україні дітей з психофізичними вадами». Участь наукових та практичних працівників-фахівців зі спеціальної педагогіки забезпечили Інститут дефектології АПН України, Український державний педагогічний інститут імені М. П. Драгоманова, Слов'янський та Кам'янець-Подільський педагогічні інститути, Інститут системних досліджень освіти та інші [3].

У кінці 90-х рр ХХ ст. дослідницьким центром України з проблем вивчення, діагностики, корекції та запобігання порушенням мовленнєвого розвитку дітей стала лабораторія логопедії, завідувачем якої призначили доктора педагогічних наук, професора Є. Соботович. Із перших днів заснування наукові співробітники лабораторії працювали над удосконаленням змісту спеціальної освіти дітей з вадами мовленнєвого розвитку. У лабораторії працювали над Державним стандартом спеціальної освіти дітей з тяжкими порушеннями мовлення та з вадами опорно-рухового апарату [5].

Розробки лабораторії логопедії активно впроваджувались у практику корекційної допомоги дітям з порушеннями мовленнєвого розвитку. Науковцями була розроблена програма післядипломної освіти логопедів, яка відпрацьовувалась з методичним об'єднаннями охорони здоров'я м. Києва, з клубами «Логос» та «Дефектолог» при Київському міському Будинку вчителя, з обласними інститутами післядипломної освіти в різних містах України [6].

З 90-хх рр. відкриваються нові спеціальності та форми навчання, виготовляється українська спеціальна література, що дає можливість здобувачам освіти навчатись національною мовою та спиратись на дослідження в спеціальній освіті на українських учених.

Вагомими напрацюваннями лабораторії логопедії Інституту дефектології АПН України для спеціальної освіти стали: Концепція загальномовленнєвої підготовки аномальних дітей до шкільного навчання та Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку [5].

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України «Про розробку державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, його програмового і навчально-методичного забезпечення», Інститут дефектології АПН України у 2000 році провів наукову сесію з проблеми «Основні засади стандартизації спеціальної освіти». Деканами

дефектологічних факультетів України, завідувачами кафедр, відділами початкової, дошкільної і спеціальної освіти Міністерства освіти і науки України були підіймані питання щодо структури закладів спеціальної освіти, термінології для кожної категорії дітей [6].

Висновки. Завдяки науково-педагогічним дослідженням учених, плідній методичній роботі науковців і практиків логопедів, в Україні створені спеціальні заклади освіти для різних категорій дітей, організовані їх умови навчання, обґрунтовано комплексну корекційну допомогу дітям із мовленнєвими порушеннями, розроблені програми підготовки кадрів і післядипломної спеціальної освіти логопедів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І., Золотоверх В. В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України). *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 2–10.
2. Гладуш В. А. Теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.03. К., 2013. 452 с.
3. Киевский государственный педагогический институт имени О. М. Горького / Исторический очерк. К. : Рад. школа, 1981. С. 45.
4. Київський міський державний архів. Ф.Р-346, Оп. 10, Книга 1659.
5. Линдіна Є. Ю. Внесок науково-педагогічної спадщини Є. Ф. Соботович у розвиток вітчизняної логопедії : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03. К., 2016. 295 с.
6. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина XX століття) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03. К., 2010. 206 с.

УДК 376.42

Панасюк Оксана Павлівна

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

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ В ОСІБ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Особи з важким ступенем інтелектуальної недостатності маючи грубі порушення пізнавальної діяльності, мовлення та емоційної сфери, не здатні до самостійного життя і вимагають постійного нагляду та опіки. Теоретичним підґрунтям навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є вчення В. Бондаря, Л. Вавіної,

Л. Виготського, О. Граборова, І. Дмитрієвої, Г. Дульнєва, І. Єременко, Г. Мерсіянової, В. Синьова, О. Хохліної та інших. Навчання дітей з порушеннями інтелекту вчені розглядають як основну умову корекції їх розвитку, що є детермінуючим фактором формування готовності осіб цієї категорії до соціальної адаптації.

У наукових працях Є. Дашевської, Г. Дульнєва, Г. Зак, Н. Крилова, А. Маллер, О. Нугаєвої, М. Переверзевої, Л. Тищенко, Г. Цикото, Н. Шульженко, Я. Юділевич та інших висвітлено психолого-педагогічну характеристику дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку. Автори наголошують на тому, що за умови організації спеціального навчання вони засвоюють навички самообслуговування, елементарні форми комунікації, опановують нескладними трудовими та соціальними навичками, тобто можуть бути в певній мірі інтегровані в суспільство. Особливу увагу науковців та практиків привертає процес формування навичок самообслуговування у осіб з важкими порушеннями інтелекту.

Мета тез полягає у висвітленні моделі формування навичок самообслуговування в осіб з важкими порушеннями інтелектуального розвитку в умовах будинку-інтернату.

Виклад основного матеріалу. Формування навичок самообслуговування в дітей з важкими порушеннями інтелекту в умовах будинку-інтернату повинно мати системний та комплексний характер. Для розвитку й корекції навичок самообслуговування у дітей (осіб) цієї категорії значне місце займає тісна співпраця всіх фахівців з дитиною.

Формуванню навичок самообслуговування, на нашу думку, активно сприятимуть поглиблення існуючих знань про оточуюче середовище, правила догляду за власним тілом, волоссям, одягом, взуттям, кімнатою, розвитку пізнавальної активності, комунікативних можливостей, здатності застосовувати отримані знання, вміння й навички в інших побутових ситуаціях, перетворювати навчальні (умовні) ситуації у життєвий досвід, виробленні відповідного світогляду, внутрішніх переконань, звичаїв, традицій, відповідальності тощо.

Під поняттям «модель» ми розуміємо складну багатокomпонентну категорію, загальну схему функціонування основних компонентів навчання, виховання в якій інтегруються різні галузі знань і вмінь, якими повинні оволодіти особи з важкими порушеннями інтелектуального розвитку в процесі соціалізації.

Розроблена нами модель складається з двох блоків – теоретичного та діяльнісно-процесуального. Теоретична частина моделі має такі

компоненти, як мета, завдання та принципи формування навичок самообслуговування у дітей означеної категорії. Метою розробленої моделі є формування навичок самообслуговування у осіб з важкими порушеннями інтелектуального розвитку в умовах дитячого будинку-інтернату. Завданням, відповідно до нашої моделі виступає – розроблення методичних рекомендацій для фахівців дитячого будинку-інтернату та батьків з ефективного формування навичок самообслуговування у дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку.

Основними принципами формування навичок самообслуговування у дітей відповідної категорії вважаємо:

- 1) принцип доступності;
- 2) принцип системності;
- 3) принцип концентричності навчання;
- 4) принцип цілісності у педагогічно-реабілітаційній практиці;
- 5) принцип комплексного впливу та інші.

Діяльнісно-процесуальний блок моделі формування навичок самообслуговування в дітей (осіб) з важкими порушеннями інтелектуального розвитку передбачає формувальний компонент, до складу якого входить когнітивна, комунікативна та діяльнісна частини.

У формувальному компоненті ми враховували вікові та індивідуальні особливості дітей (осіб) з важкими порушеннями інтелектуального розвитку. Метою формувальної частини нашої моделі визначено покомпонентне формування навичок самообслуговування у визначеної категорії осіб. Відповідно до цієї мети нами було сформульовано такі завдання: сформувати у вихованців з важкими порушеннями інтелектуального розвитку готовність до засвоєння способів суспільного досвіду; навчити означену категорію осіб співпрацювати з дорослими, розуміти пропонувану інструкцію; сформувати у вихованців дитячого будинку-інтернату уявлення про себе; сформувати у дітей (осіб) з важкими порушеннями інтелекту уявлення про предмети навколишнього світу; розвивати дрібну моторику рук; навчити вихованців регулювати свою поведінку; залучити до корекційно-розвивального процесу всіх фахівців дитячого будинку-інтернату та батьків.

Відповідно до розробленої моделі найбільш ефективними, на нашу думку, будуть такі методи навчання, як: практичні (спільні дії з педагогами, наслідування); наочні (демонстрація реальних предметів, показ правильної взаємодії з ними, виконання прийому з картинного

плану); словесні (виконання дій за словесною інструкцією, пояснення, бесіда тощо).

Найбільш доречними формами роботи з формування навичок самообслуговування у вихованців будинку-інтернату з важкими порушеннями інтелектуального розвитку можуть бути: індивідуальні; під групові; групові.

Основними напрямками діяльності з формування відповідних навичок за моделлю передбачено:

- 1) формування уявлень про себе;
- 2) формування уявлень про предмети навколишнього світу;
- 3) розвиток дрібної моторики;
- 4) розвиток мовлення;
- 5) формування навичок самообслуговування.

Суб'єктами моделі є вихованці дитячого будинку-інтернату з важкими порушеннями інтелектуального розвитку; батьки дітей (осіб) з важкими порушеннями інтелектуального розвитку; педагогічний колектив дитячого будинку-інтернату: педагогічні та медичні працівники, обслуговуючий персонал та інші.

Щодо етапів реалізації моделі, вони склалися з:

- 1) інформаційно-аналітичного;
- 2) діагностичного;
- 3) діяльнісного;
- 4) результативно-оцінювального.

Аналізуючи розроблену модель варто зазначити, що корекційно-розвивальна робота повинна будуватись не як просте тренування навичок, не як окремі вправи, а як навчальна діяльність, яка органічно вписується в систему повсякденного життя вихованців дитячого будинку-інтернату. Обраний блоковий принцип побудови моделі формування навичок самообслуговування дозволяє визначити послідовність елементів навчально-виховного процесу без збитку для змісту й кінцевого результату. При цьому не губляться найближчі та віддалені цілі корекційного процесу. Реалізація задач (змісту блоків) відбувається у певній послідовності.

Модель включає три нерозривно пов'язані між собою блоки: когнітивний, комунікативний, діяльнісний, які представлені в алгоритмі формування навичок самообслуговування:

Окреслені блоки повинні поступово ускладнюватись певними корекційними завданнями, при виконанні яких дитина (особа) з важкими

порушеннями інтелекту з допомогою педагога, а згодом і сама повинна досягати конкретних результатів у самообслуговуючій діяльності, які відображені в змісті кожного блоку. Кожен із виділених блоків має свої цілі, зміст, специфічні прийоми і методи роботи:

- когнітивний – передбачає формування уявлень про себе та предмети навколишнього світу;
- комунікативний – націлений на співпрацю з педагогічним і медичним персоналом, обслуговуючими працівниками, на розуміння такими особами запропонованих інструкцій, стимуляцію їх до комунікації, накопичення пасивного та активного словника тощо;
- діяльнісний – передбачає формування дрібної моторики, дії з предметами побуту.

Варто відмітити, що в межах розробленої моделі необхідно використовувати комплекси дидактичних ігор та вправ, які будуть спрямовані на формування навичок самообслуговування у дітей (осіб) з важкими порушеннями інтелектуального розвитку.

Висновок. Таким чином, розроблена нами модель формування навичок самообслуговування у дітей (осіб) з важкими порушеннями інтелектуального розвитку підвищить ефективність роботи корекційних педагогів в умовах будинку-інтернату.

УДК. 376.1-371

Салюк Надія Іванівна

вчитель-дефектолог Слов'янської спеціальної
школи № 23 Донецької обласної ради

КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛADOVA РОЗВИТКУ ДЕРЖАВИ. СУЧАСНИЙ СТАН КОРЕКЦІЙНО-ПРАВОВОЇ ДОПОМОГИ, ЇЇ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Актуальність. На сьогоднішній день Україна обрала вектор інтеграції у європейську спільноту, що, в свою чергу, вимагає здійснення модернізації та пристосування вітчизняної законодавчої бази у соціальній сфері до міжнародних нормативних документів з визнання прав осіб з психофізичними порушеннями. До таких документів можна віднести Конвенцію ООН про права інвалідів (2008), Конвенцію ООН про права дитини (1989), Декларацію та План дій для виживання, захисту та розвитку дітей (1990), Стандартні правила ООН забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993), Саламанську декларацію про принципи,

політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими потребами (1994) тощо.

Мета. Дослідження особливостей навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами в контексті провадження корекційно-виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Наразі, основним завданням спеціальної освіти є підготовка дітей з порушеннями психофізичного розвитку до інтеграції в соціумі. Заклади освіти взяли собі за мету, не просто надання якісних освітніх послуг, а адаптування дітей до навколишнього середовища для повноцінного життя у дорослому житті, за допомогою навчання та виховання. Для практичного втілення такої мети, навчально-виховна система потребує суттєвого оновлення змісту, організаційних форм і технологій навчання на основі інноваційних підходів, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей в освітньому та виховному процесі.

Важливою та обов'язковою складовою сучасних освітніх послуг, що надаються в спеціальних навчальних закладах, є корекційно-реабілітаційна допомога дітям з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

Система спеціальної освіти націлена на допомогу особливим категоріям дітей, таким як «дитина з інвалідністю» та «дитина з психофізичними порушеннями». Так, ч.1 ЗУ «Про охорону дитинства» закріпила, що дитина з інвалідністю - дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту.

Щодо дитини з психофізичними порушеннями, то як стверджують О. Таранченко та Ю. Найда, така дитина має відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами.

Таким чином, важливо усвідомлювати, що такі діти мають суттєві відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, переважно стійкого характеру, що, в свою чергу, зумовлює обмеження їх життєдіяльності. Зрозумілим стає і те, що процес навчання таких дітей характеризується рядом особливостей, в основі яких закладено потребу не тільки навчити, а й спростити цей процес, зробити його максимально доступним, допомогти освоїти отримані навички у практичному аспекті.

Так, положення ст. 27 ЗУ «Про охорону дитинства» гарантує: для дітей з інвалідністю та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку, які не можуть навчатися в загальних навчальних закладах, створюються спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати), загальноосвітні санаторні школи (школи-інтернати), будинки-інтернати для дітей з інвалідністю, дошкільні та інші заклади, в яких вони утримуються за рахунок держави. Тобто, навчання даної категорії дітей може відбуватися як в загальноосвітніх, так і спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах. Проте важливо усвідомлювати, що вчителі загальноосвітніх шкіл не володіють на достатньому рівні навичками спілкування та співпраці з дітьми з особливими навчальними потребами (добором матеріалів для навчання, специфічними засобами навчання, корекції емоційно-вольової сфери тощо), що негативним чином впливає на розвиток дитини та призводить до погіршення якості навчально-виховного й корекційно-реабілітаційного процесу. Таким чином можна простежити, що певною мірою порушуються права дитини на опанування на належному рівні різноманітних знань, умінь, навичок, що, в свою чергу, утруднює інтеграцію такої дитини в суспільство.

В аспекті організації навчального процесу, важливо розуміти, що кожна дитина – особлива, і в силу того чи іншого діагнозу, вона може потребувати спеціального освітньо-виховного підходу до неї з врахуванням медичних показників. Саме тому, на мою думку, аби освітні послуги для дітей з ООП були якісними, вони повинні надаватися вчителями-дефектологами із застосуванням спеціальних програм і методик навчання. Крім того, для таких діток дуже важливо створити ергономічні умови: у побуті – безперешкодне середовище, при навчанні – добір меблів, освітлення тощо згідно з санітарно-гігієнічними вимогами.

Щодо самого змісту корекційно-реабілітаційної роботи, то на мою думку, це робота, яка концентрує професійні зусилля декількох працівників і спрямована на один об'єкт – процес корекційно-реабілітаційної допомоги, суб'єктом якої є особа з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

Аби корекційно-реабілітаційна робота виправдала своє призначення, вона повинна бути побудованою на принципах, які закладені в її основу:

- Комплексний характер: поєднання та взаємодія психологічних, соціальних, педагогічних і медичних аспектів.
- Урахування індивідуальних особливостей кожної дитини.

- Пропедевтичний характер: попередження та запобігання психосоматичних, соціальних відхилень у розвитку осіб з психофізичними порушеннями.
- Динамізм: зміна суспільства, його орієнтирів, технологій вимагає здатності швидко адаптуватися до тих чи інших нововведень.
- Інтеграційний характер: корекційно-реабілітаційна робота повинна допомогти підготувати дитину до життя в суспільстві з орієнтацією на віддалену перспективу.

Корекційно-реабілітаційна діяльність об'єднує у собі об'єктивний та суб'єктивний аспекти. Так, об'єктивний аспект розкривається через наявність та достатність необхідних для провадження такої діяльності ресурсів. Суб'єктивний – представлений здатністю працівників та освітніх колективів до надання якісної корекційно-реабілітаційної допомоги.

Крім того, система корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з інвалідністю та дітям з психофізичними порушеннями є складною за своєю природою та складається з цілої низки взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих елементів, серед яких виділяють: компоненти допомоги, ресурси, суб'єкти, об'єкти та результати такої діяльності. Вважаю за необхідне зосередити увагу на кожному з цих елементів та розкрити їх зміст.

Так, компонентами корекційно-реабілітаційної допомоги є: соціальна, психологічна, педагогічна та медична допомога.

Серед ресурсів, які потрібно задіяти для здійсненні корекційно-реабілітаційної діяльності, виділяють матеріальні (фінансування з бюджету) та нематеріальні (кадрове, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення).

До суб'єктів такої допомоги можна віднести: дитину з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, заклад/установу освіти (директор, заступник директора; фахівці з відповідною підготовкою: лікар, учитель-дефектолог, практичний психолог, соціальний педагог, фізичний реабілітолог, соціальний працівник), родину, відповідну адміністративно-територіальну одиницю та державу в цілому.

Основним об'єктом виступає сама допомога дитині з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю.

Найголовнішим результатом здійснення корекційно-виховної діяльності є адаптація та інтеграція дитини з особливими потребами у суспільство.

Проте, як було зазначено Т. Дегтяренко у науковій праці «До організації навчально-виховної роботи та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку», на практиці організація навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної роботи має ряд проблем, серед яких найбільшої уваги заслуговує те, що діти з ООП, навчаючись у загальноосвітніх масових закладах, а не у спеціалізованих, не отримують належної підготовки та знань, що призводить до втрати сензитивного періоду розвитку дитини.

Висновок. Отже, сучасний стан розвитку корекційно-реабілітаційної діяльності характеризується рядом проблем, які негативним чином відбиваються на її показниках, серед яких можна виокремити: наявність значного контингенту дітей з інвалідністю; зростання кількості дітей з розумовою відсталістю (у т.ч. зі складними вадами розвитку), збільшення кількості дітей з порушеннями зору, з тяжкими порушеннями мовлення (у т.ч. з аутизмом) порівняно з попередніми роками; неукомплектованість колективів освітніх закладів спеціалістами з відповідною освітою; низький рівень замовлення на підготовку кваліфікованих працівників з професійною підготовкою і фахівців з вищою освітою відповідного напрямку.

Таким чином, забезпечення якості корекційно-реабілітаційної допомоги є пріоритетним напрямом розвитку нашої держави, що передбачає вжиття певних заходів – організаційних, фінансових, правових, психолого-педагогічних, медичних, соціальних.

УДК 376.42

Стерляню Дар'я Сергіївна

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

УМОВИ ТА ЕТАПИ ІНТЕГРОВАНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Проблема взаємодії вчителя і батьків до 80-х років ХХ століття залишалася мало дослідженою вітчизняними та зарубіжними науковцями, а останніми роками визначилася як одна з найбільш актуальних. Це зумовлює потребу у виявленні, науковому розробленні та

апробації ефективних способів організації взаємодії педагога й батьків у навчально-виховному процесі.

Розв'язання цієї проблеми започатковано такими радянськими дослідниками, як Ш. Амонашвілі, В. Виноградов, В.Чередов, Г.Цукерман та українськими науковцями Т.Башинською, О.Кіліченко, В.Міляєвою, О.Савченко, В.Тименко та іншими. Аналіз теоретичних і методичних джерел із зазначеної проблеми свідчить про значні зміни в поглядах, як на зміст взаємодії з батьками, так і на вимоги до особистості педагога (Т.Голубєва, Л.Островська, В.Павленчик та інші).

Особливе місце відіграє родина у вихованні та соціальній адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на всіх етапах її становлення. Сім'я несе повну відповідальність за розвиток, виховання і навчання своїх дітей. На етапі раннього родинного виховання батьки як перші педагоги покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення особистості, забезпечити почуття захищеності, рівноваги, довіри, сформувати активне зацікавлене ставлення до навколишнього світу.

Метою роботи є висвітлення умов та етапів інтегрованої соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація – процес складний та суперечливий. Водночас він значною мірою залежить від того, до якого соціального середовища потрапляє людина. Саме тому особливої ролі у процесі формування особистості набуває шкільний корекційно-освітній простір. Від умов, що створені у корекційно-освітньому просторі, та від змістовного наповнення останнього залежить успішність соціалізації дитини. Так, у своєму дослідженні М.Каталіна зазначає, що основними характерними ознаками шкільного освітнього середовища є: відкритість, цілісність, гнучкість, інтегративність, насиченість, структурованість, мультикультурність, розвиток, скерованість. Успішне функціонування корекційно-освітнього простору на сьогодні забезпечується завдяки як внутрішнім ресурсам установи, так і активному використанню можливостей соціокультурного оточення.

Проблема відносин суспільства і осіб з відхиленнями в розвитку має особливий аспект в процесах соціалізації останніх. З одного боку, для розвитку людині потрібна взаємодія з суспільством в різних сферах життєдіяльності, з іншого – для розвитку індивідуальності, досягнення більшої свободи в образі життя, дій і думок необхідна певна автономність

від суспільства, прагнення до якої проявляється в відокремленні, відчуження та індивідуалізації.

У процесі соціалізації дітей з порушеннями інтелекту вчителю важливо розуміти і приймати всіх учнів, враховувати їх індивідуальні особливості. У кожній дитині необхідно бачити особистість, яка здатна виховуватися і розвиватися.

На уроках і позакласних заняттях педагогу необхідно створювати такі умови, щоб діти могли контактувати один з одним, учні класу в рівній мірі повинні бути залучені в колективну діяльність, кожного школяра в міру своїх здібностей потрібно включати в загальний навчально-виховний процес.

Важливе значення відіграє адресне дидактичне забезпечення уроків, занять і виховних заходів, адже тільки з використанням наочності дітям цієї категорії буде краще усвідомити правила вироблені суспільством і вимоги, які необхідно дотримуватися в соціумі.

Планування тем бесід і виховних занять спрямованих на соціалізацію дітей необхідно здійснювати з урахуванням вікових і індивідуальних можливостей, побажань дитини і її батьків. Вибір того чи іншого гуртка, секції повинен бути добровільним, відповідати інтересам і внутрішнім потребам дитини, але при цьому необхідно враховувати рекомендації психоневролога і педіатра.

Велику роль в соціалізації відіграє сім'я, в якій дитина виховується і впливу якої постійно піддається. У вибудовуванні позитивних сімейних відносин вагома роль належить вчителям. Вони допомагають формувати у батьків адекватне сприйняття власної дитини, стежать за тим, щоб в сім'ї склалися доброзичливі дитячо-батьківські відносини, допомагають встановлювати різноманітні соціальні зв'язки і дотримуватися вимог, прийнятих в спеціальному навчальному закладі. Створення умов для саморозвитку кожної дитини неможливе без бажання і вміння вчителів проектувати її розвиток і навчання, що дозволяє кожному учневі бути успішним.

На думку Г.Сизко, формуючи в «особливої» дитини соціальні навички, вміння й соціальні ролі, необхідно досягати її позитивного ставлення до їхнього засвоєння. За вченою, дітям цієї категорії властиві: емоційні відхилення (часта зміна настроїв); відсутність ініціативи й самостійності; діти із труднощами переключаються на іншу діяльність;

діють за стереотипом, за штампами; легко піддаються навіюванню, або чинять опір всьому новому.

Саме тому таких дітей слід постійно вчити всьому, навіть посміхатися. Адже посмішка виникає під впливом соціальних факторів. Для «особливих» дітей потрібно створювати ситуації, що стимулюють їхнє мовлення, заохочувати будь-яку комунікацію. Потрібно змушувати повторювати окремі слова, розучувати слова й фрази, що містять прохання. Тільки тісна і доброзичлива взаємодія сприяє формуванню навичок міжособистісного спілкування, які надалі допомагають дитині входити в соціум.

Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку розвивається за умови засвоєння нею суспільного досвіду. Це стає можливим, коли вона володіє засобами набуття такого досвіду, зокрема, до таких відносяться: спільні дії дорослого та дитини; використання жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»); наслідування дій дорослого; пошукові способи орієнтування – метод «спроб і помилок»; дії за зразком; дії за словесною інструкцією.

Найважливішими засобами засвоєння суспільного досвіду є дії за словесною інструкцією, зразком, за наслідуванням. Найпростіші завдання за зразком виконує лише третина дітей. Вони переважно виконують знайомі дії, що стосуються лише звичних ситуацій та знайомих предметів. Формування засобів засвоєння суспільного досвіду в дитини з порушеннями інтелекту починається з появи у неї спрямованості на виконання суспільних вимог.

Існує обмежена кількість ролей, які можуть засвоїти учні спеціальної школи (особливо в інтернатах), тому що життя в межах цих закладів освіти не дозволяє їм повною мірою оволодіти всіма можливими соціальними ролями.

Засвоєння нової соціальної ролі може мати величезне значення для розвитку або зміни особистості дитини й подальшого перебування в соціумі. Чим більше соціальних ролей здатна відтворити людина, тим більш пристосованою до життя вона є. Таким чином, процес розвитку особистості часто виступає як динаміка засвоєння соціальних ролей.

Навчання способів засвоєння суспільного досвіду є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з таким учнями. О. Кочерга запропонував здійснювати таку роботу поетапно:

Перший етап – навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до цих дій. Він передбачає тактильний контакт з дитиною у поєднанні з лагідною поведінкою. При цьому має зберігатися вимогливість і наполегливість дорослого у долатті негативного ставлення дитини до спільних дій.

Другий етап – включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного, який спрямовує увагу дитини на предмет.

Третій етап – навчання наслідування – спочатку рухів, потім – дій з предметами. При навчанні наслідування основним допоміжним засобом є спільні дії дорослого та дитини. Допоміжним засобом при опануванні наслідування дій з предметами є вказівний жест.

Четвертий етап – формування пошукових способів орієнтування. При виконанні нових завдань (ігрових, навчальних, трудових) дитина найчастіше використовує дії силою чи хаотичні дії. Вона не користується спробами – пошуковими способами орієнтування у завданні: не відкидає помилкові варіанти дій, а повторює їх, не фіксуючи увагу на правильних варіантах, які призводять до позитивних результатів. У процесі виховання дитини важливо домагатися того, щоб вона навчалася фіксувати правильні дії й відкидати помилкові і, таким чином, опановували спосіб спроб та помилок

П'ятий етап – навчання дій за зразком. Зразок, на відміну від наслідування, подається дитині у готовому вигляді, і дитина має відтворити його, не бачачи яким чином він створювався дорослим. Перед дитиною постає досить складне завдання: проаналізувати зразок, розкласти на елементи та подумки відтворити послідовність дій чи рухів.

Висновки. У процесі соціалізації діти з порушеннями інтелекту відчувають страх, тривогу та стрес. Для їх успішної соціалізації необхідно створювати такі умови, щоб діти могли контактувати один з одним, в рівній мірі повинні бути залучені до колективної діяльності, кожен дитину в міру її здібностей потрібно включати в загальний навчально-виховний процес. Процес соціалізації учнів початкових класів з порушеннями інтелекту, дослідники пропонують здійснювати в п'ять етапів: навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до цих дій; включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного; навчання наслідуванню; формування пошукових способів орієнтування; навчання дій за зразком.

УДК 159.92

Хоменко Світлана Олександрівна

старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара

МІСЦЕ РАНЬОГО ВІКУ У ПЕРІОДИЗАЦІЯХ ДИТЯЧОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. В сучасному світі значно зросла увага вчених, лікарів, педагогів до періоду раннього дитинства (від одного до трьох років) (ВР України, Закон «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 N 2628-III). Оскільки саме перші роки життя є унікальними для успішного фізичного, психічного та особистісного розвитку дитини та її виключної залежності від дорослого, котра проявляється в соціальній ситуації їх безпосередньої (в немовлячому періоді) і опосередкованої предметом (в ранньому віці) взаємодії. Об'єм психолого-педагогічних відомостей про ранній вік збільшується і орієнтуватися в інформаційному полі, в різноманітності існуючих концепцій та систем розвитку малюків дозволяє вивчення теоретичних аспектів педагогіки раннього віку (Хохрякова, Ю. М., 2019). При дослідженні проблем раннього дитинства важливим є питання вікової періодизації, яка являє собою лінійну послідовність і спадкоємність стадій, що перекривають одна одну. Послідовність їх формування в онтогенезі дозволяє здійснити адекватну віку оцінку рівня розвитку дитини.

Метою статті є теоретичний аналіз наукової, методичної, психолого-медико-педагогічної літератури на предмет визначення місця періоду раннього дитинства у вікових періодизаціях дитячого розвитку.

Виклад основного матеріалу. Існують безліч концепцій дитячої вікової періодизації, і вони ґрунтуються на різних умовах. В залежності від того, яка концепція приймається за основу, виділяються різні періоди в житті дитини. Періодизація незамінна для того, щоб правильно визначити стадію розвитку дитини, адже кожній з них відповідають певні кризи, свої проблеми і особливості. Підхід до дитини повинен відповідати тому періоду, в якому вона знаходиться.

Найбільш значимі праці по періодизації належать вітчизняним психологам Л. Виготському і Д. Ельконіну. Також проблемами періодизації займалися Ж. Піанже, З. Фрейд, Р. Заззо, П. Блонський, Е. Еріксон, К. Геттінсон, А. Гезелл, Клапаред та інші (Аскарова, Г. Б., 2018).

У вітчизняній психології загальновизнаною вважається періодизація психічного розвитку, розроблена Л. Виготським та Д. Ельконіним. На їхню думку, один психологічний вік від іншого відокремлюють кризи. Тому раннє дитинство - це стабільний період дитячого життя між кризою народження і кризою трьох років. Епоха раннього дитинства включає в себе ще одну кризу - так звана криза одного року, що обумовлює її поділ на два періоди: дитинство (від кризи новонародженого до кризи одного року) і ранній вік (від кризи одного року до кризи трьох років).

В даний час дана періодизація дитячого розвитку широко використовується і в педагогіці. Однак в деяких джерелах зустрічається інше, суто педагогічне виділення вікових періодів, при якому в якості їх кордонів розглядається перехід дітей сходами (рівнями) системи освіти. Дитина стає молодшим школярем, коли надходить в початкову школу, до цього часу вона вважається дошкільником. А оскільки для самих маленьких дітей - від двох місяців до трьох років - в нашій країні призначалися ясла, даний віковий період отримав назву ясельного, або переддошкільного.

У медичних науках використовується періодизація, прийнята в 1965 році (на VII Всесоюзній конференції з проблем вікової морфології, фізіології і біохімії АПН СРСР), згідно з якою перший рік життя відноситься до грудного віку, другий-третій рік - до раннього дитинства.

Як ми бачимо, незважаючи на термінологічні розбіжності, у всіх областях знань мав місце загальний кордон, що відокремлює перші три роки життя дитини. Однак на початку 60-х рр. XX століття в педагогічному середовищі було прийнято рішення обмежити ранній вік першими двома роками життя. Третій же рік життя об'єднувався разом з четвертим роком в молодший дошкільний вік. Прихильники такого підходу вважали, що робота з дітьми третього року життя має більше загальних аспектів з педагогічною діяльністю в дошкільних групах, тоді як малюки другого року життя потребують переважно догляду та нагляду. Відповідно були запропоновані наступні назви вікових груп, що зберігаються і сьогодні:

- від 2 місяців до 1 року - перша група раннього віку,
- від 1 року до 2 років - друга група раннього віку,
- від 2 до 3 років - перша молодша група.

Як свідчать наукові джерела, найбільш повно специфіку особистісного розвитку дитини в кожен з вікових періодів розкриває вікова періодизація, представлена Ж. Піаже і Л. Виготським. Ж. Піаже

запропонував вікову періодизацію на основі змін в розумовому розвитку дітей. Відповідно до цього він виділив загальні періоди розвитку дитини, де ранній вік охоплює тільки два з них (Пиаже Ж., 2003):

Перший період - сенсомоторний інтелект (0 - 2 роки). Немовлята формують схеми своїх фізичних дій, таких як смоктання, хапання і нанесення ударів для адаптивної взаємодії з найближчим оточенням.

Другий період - доопераційне мислення (2 роки - 7 років). Діти вчаться мислити - використовувати символи і внутрішні образи, - але їх мислення є безсистемним і непослідовним (алогічним). Воно сильно відрізняється від мислення дорослих.

Отже, можна зробити висновок про те, що існує безліч різних концепцій вікової періодизації, заснованих на різних ознаках. Виділяються як психологічні, так і фізіологічні ознаки, та все ж проблема виділення основної вікової періодизації і досі залишається актуальною, так як жодна із запропонованих не отримала підтвердження в конкретних результатах вивчення розвитку людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аскарова, Г. Б. (2018). *Проблемы возрастной периодизации*. «Научно-практический электронный журнал Аллея Науки», №5(21). Режим доступу: https://www.alleyscience.ru/domains_data/files/67May2018/PROBLEMY%20VOZRASTNOY%20PERIODIZACII.pdf (Askarova, G. B. (2018). *Problems of age periodization*. «Scientific and practical electronic journal of the Alley of Science», №5 (21). Retrieved from: https://www.alleyscience.ru/domains_data/files/67May2018/PROBLEMY%20VOZRASTNOY%20PERIODIZACII.pdf)
2. Вовканич Л., Крась С. (2017) *Аналіз схем вікової періодизації постнатального онтогенезу людини*. *Спортивна наука України*. № 6 (82). 9-17. Режим доступу: <http://sportscience.ldufk.edu.ua/index.php/snu/article/view/652/631> (Vovkanych L., Kras S. (2017) *Analysis of schemes of age periodization of postnatal human ontogenesis*. *Sports science of Ukraine*. № 6 (82). 9-17. Retrieved from: <http://sportscience.ldufk.edu.ua/index.php/snu/article/view/652/631>)
3. Дуткевич, Т. В. (2012). *Дитяча психологія*. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. 424 с. (Dutkevych, TV (2012). *Child psychology*. Teaching. way. K.: Center for Educational Literature. 424 p.)
4. Пиаже Ж. (2003). *Психология интеллекта*. СПб.: Питер, 192с. Серия (Психология-классика). (Piaget J. (2003). *Psychology of intelligence*. SPb.: Peter, 192p. Series (Psychology-classics)).
5. Хохрякова, Ю. М. (2019). *Педагогика раннего возраста : учебное пособие для среднего профессионального образования*. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 262 с. (Khokhryakova, Yu. M. (2019). *Early age pedagogy: a textbook for secondary vocational education*. 2nd ed., Corrected. and ext. Moscow: Yurayt Publishing House, 262 p.)

УДК: 37.011.3-051:376-056.264]:373.2.091

Швалюк Тетяна Миколаївна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та логопсихології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

Лукавська Ольга Ігорівна

вчитель-логопед

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Насьогодні професія вчителя-логопеда є суспільно значущою, адже діяльність цього фахівця спрямована на подолання мовленнєвих порушень у дітей, що забезпечує їм успішне навчання у школі та соціалізацію в оточуючому світі (О. Мартинчук, Ю. Пінчук, О. Шевченко, М. Шеремет та ін.) [5].

Серед українських вчених, які вивчали організаційні питання дошкільної логопедичної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення (надалі ТПМ), слід виділити С. Коноплясту, З. Ленів, М. Лепетченко, Н. Манько, І. Мартиненко, І. Марченко, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, Н. Січкачук, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін. [3; 5; 6; 7].

Програмно-методичний супровід змісту дошкільної освіти дітей із ТПМ, який здійснюється за окремими програмами і методиками, розглядався в працях як вітчизняних, так і закордонних вчених А. Богуш, Л. Боряєвої, Н. Жукової, С. Коноплястої, Н. Манько, О. Мастюкової, С. Миронової, І. Марченко, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, Т. Філічевої, Г. Чиркіної та ін. [3; 7].

У роботах Л. Волкової, Т. Волосовець, С. Коноплястої, Е. Кутепоної, Р. Левіної, І. Марченко, Ю. Пінчук, В. Тарасун, Г. Чиркіної, С. Шаховської, М. Шеремет та ін. висвітлюються питання щодо організаційних форм логопедичної роботи та вимог до них. Сучасний підхід до ведення документації вчителя-логопеда розглядався в працях С. Миронової, Ю. Пінчук, М. Поваляєвої, Ю. Рібцун, Т. Філічевої, Г. Чиркіної та ін. [2; 4; 5; 6].

Вивчаючи організацію та зміст логопедичної допомоги у мережі спеціальних дошкільних закладів компенсуючого типу для дітей із ТПМ та шукаючи найбільш раціональні шляхи їх вдосконалення, вчені-дослідники мало уваги приділяли чіткому визначенню складових організації роботи вчителя-логопеда їх компонентів і змісту, єдиних вимог до ведення

документації вчителем-логопедом; не завжди піднімали питання програмного забезпечення навчально-корекційного процесу дітей із ТПМ; визначенню особливостей і сучасного стану організації та змісту роботи вчителя-логопеда. Вищезазначене зумовлює актуальність та необхідність вирішення проблеми організації та змісту роботи вчителя-логопеда в умовах закладу дошкільної освіти компенсуючого типу для дітей із ТПМ.

Виклад основного матеріалу. Аналіз нормативно-правової бази (закони, постанови, положення тощо) та сучасний аналіз науково-методичної літератури, наукових досліджень з проблеми організації та змісту логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку (Л. Бартенєва, А. Богуш, Н. Манько, І. Марченко, Л. Трофименко, О. Олексюк, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін.) дозволив нам визначити такі складники організації роботи вчителя-логопеда і власне логопедичної роботи із дітьми з ТПМ в ЗДО компенсуючого типу для дітей даної категорії.

До таких можна віднести: 1. Нормативно-правове забезпечення організації логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями у мережі шкільних логопедичних пунктів (загальні положення); 2. Організація аналітично-діагностичної діяльності вчителя-логопеда; 3. Організація навчально-корекційної, обліково-статистичної діяльності вчителя-логопеда; 4. Організація консультативно-просвітницької, превентивної діяльності вчителя-логопеда; 5. Організація навчально-методичної діяльності вчителя-логопеда; 6. Організація керівництва і контролю за здійсненням логопедичної роботи. Розкриємо зміст кожного з них:

1. Нормативно-правове забезпечення організації логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями у мережі закладів дошкільної освіти (загальні положення) передбачає: 1) організація логопедичної роботи в ЗДО компенсуючого типу для дітей із ТПМ здійснюється згідно Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Основами законодавства України про охорону здоров'я, Положенням про дошкільний навчальний заклад, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003 № 305, наказами та рекомендаціями Міністерства освіти і науки України і Міністерства охорони здоров'я України, цим порядком, власним статутом. 2) Організація освітнього процесу в закладі дошкільної освіти здійснюється відповідно до Базового компонента дошкільної освіти. 3) Навчально-корекційний процес здійснюється відповідно до освітньої програми. Здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами здійснюється за

окремими програмами і методиками, розробленими на основі Базового компонента дошкільної освіти центральним органом виконавчої влади. 4) Комплектування груп ЗДО компенсуючого типу для дітей із ТПМ здійснюється згідно положення «Про порядок комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» (№ 240/165 від 27.03.2006 р.) [1]. Згідно цього положення: до дошкільних навчальних закладів (груп) для дітей із порушеннями мовлення зараховуються діти, які мають тяжкі мовленнєві порушення: ринолалію, заїкання, алалію, дитячу афазію, дизартрію, а також діти із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення при збереженому слусі та інтелекті. 5) Кадрове забезпечення, організація підвищення кваліфікації, атестація педагогічних та медичних працівників дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу здійснюється відповідно до чинного законодавства.

2. Організація аналітично-діагностичної діяльності вчителя-логопеда: *В ході логопедичного обстеження вчитель-логопед може здійснювати таку діагностичну діяльність: первинне, комплексне, поточне обстеження; динамічне спостереження за дитиною; обстеження мовлення дітей масових загальноосвітніх закладів дошкільної освіти, з метою виявлення дітей із мовленнєвою патологією. Звіти про виконану роботу подають до Районного управління освіти для створення електронної бази даних і обліку цих дітей (щорічно весною (1 раз на рік)); обстеження мовлення дітей, які не навчаються в даному закладі дошкільної освіти, за запитом батьків, з метою консультативної допомоги. Аналітична робота вчителя-логопеда включає в себе: аналіз анамнестичних даних дитини; аналіз мовлення кожної дитини, з метою складання плану індивідуально-корекційної роботи на рік; аналіз впливу навчально-корекційної роботи на подолання мовленнєвих порушень дітей та її оцінка; аналіз мовлення дітей групи, з метою розподілу їх за підгрупами та складання мовленнєвого профіля групи [6].*

3. Організація навчально-корекційної, обліково-статистичної діяльності вчителя-логопеда передбачає:

Організація навчально-корекційного процесу забезпечується своєчасним обстеженням дітей, раціональним складанням розкладу занять, плануванням групових та індивідуальних занять, оснащенням кабінету необхідним обладнанням та наочними посібниками, спільною роботою вчителя-логопеда з вихователями, педагогом-психологом [5; 6].

Основною формою організації навчально-корекційної роботи є групові та індивідуальні заняття. Групові заняття – передбачають наповнюваність груп 5-6 дітей; тривалість проведення 25-30 (35) хвилин; індивідуальні заняття – проводяться з 1-2 дитини; тривалість проведення 15 хвилин. Згідно методичних вимог до організації і проведення занять висувають певні вимоги. Структура занять має бути чіткою. Для здійснення корекційного впливу в старшій групі для дітей із ЗНМ вирізняють декілька видів занять (за розділами програми): 1) з розвитку звуковимови; 2) з розвитку лексико-граматичних категорій; 3) підготовки до навчання грамоти; 4) з розвитку зв'язного мовлення [3; 5; 6]. Програмовий зміст навчання відображено у спеціальному програмно-методичному посібнику

Л. Трофименко (2013) «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення» (Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (Лист № 1/11 – 18794 від 05.12.2012 р.) [7].

В спеціальних дошкільних закладах **корекційно-логопедична робота здійснюється за трьома періодами** (кварталами) навчання дітей: **I період навчання** – вересень, жовтень, листопад; **II період навчання** – грудень, січень, лютий; **III період навчання** – березень, квітень, травень. *Кількісний розподіл занять (за розділами програми) за періодами: розвиток звуковимови (індивідуально та як підготовка до навчання грамоти): I період навчання – 2 рази/тиждень (індивідуально), 1 раз на тиждень (заняття з підготовки до навчання грамоти); II – III періоди – 2 рази на тиждень, як заняття з підготовки до навчання грамоти; розвиток лексико-граматичних категорій: I період – 1 раз/тиждень; II період – 2 рази/тиждень; III період – 1 раз/тиждень; розвиток зв'язного мовлення: I – II періоди навчання – 1 раз/тиждень; III період – 2 рази/тиждень [3; 5; 6; 7].*

Організація навчально-методичної діяльності вчителя-логопеда: Для здійснення якісної професійної діяльності та з метою підвищення свого фахового рівня вчитель-логопед повинен: знати зміст фахових програм, навчально-методичних посібників, цікавитись змістом збірників методичних рекомендацій, наукових статей тощо; брати участь у діяльності районних і міських ІРЦ; приймати участь в методичних об'єднаннях, педагогічних нарадах; здійснювати навчально-методичну роботу зі студентами в рамках договору про співробітництво і взаємодопомогу [5; 6].

Обліково-статистична діяльність вчителя-логопеда: перелік документів вчителя-логопеда: 1. Перспективний план роботи логопеда; 2. Перспективний план корекційно-розвиткової роботи; 3. Книга обліку дітей із зазначенням діагнозу; 4. Картка мовленнєвого розвитку на кожну дитину, індивідуальна картка розвитку дитини (форма № 26); 5. План індивідуальної роботи та занять у підгрупах; 6. Книга аналізу результативності індивідуальної корекційної роботи з дітьми; 7. Витяги з протоколів ІРЦ на кожну дитину; 8 Книга взаємозв'язку між логопедом і вихователями групи; 9. Графік роботи, затверджений директором ЗДО (відповідно до Інструкції про ділову документацію у дошкільних закладах № 32 від 30.01.98 р.); 10. Щорічний звіт вчителя-логопеда про ефективність проведеної навчально-корекційної роботи, який подається методисту наприкінці навчального року. Згодом зведений звіт по ЗДО подається до відділу Районного управління освіти [4; 5; 6].

Сучасний підхід до ведення і оформлення документації вчителя-логопеда спеціального дошкільного закладу, розглядається в працях таких вчених як С. Миронової, Ю. Пінчук, Ю. Рібцун та ін., а також у різних довідниках-логопеда.

Увесь навчально-корекційний процес вчителем-логопедом здійснюється в логопедичному кабінеті, який являється окремим кабінетом, відповідає усім санітарно-гігієнічним вимогам, забезпечується спеціальним обладнанням.

4. Організація консультативно-просвітницької, превентивної діяльності вчителя-логопеда:

Вчитель-логопед проводить відповідні консультації для надання допомоги батькам, вихователям, психологам і адміністрації ЗДО з питань усунення існуючих мовленнєвих недоліків дітей із мовленнєвими порушеннями та попередження вторинних порушень, які заважають вихованцю повноцінно опанувати навчальним матеріалом в межах дошкільної програми навчання і виховання дітей дошкільного віку. Для реалізації вищевикладених завдань вчитель-логопед використовує такі *організаційні форми роботи*: систематичні виступи на батьківських зборах; педагогічних нарадах ЗДО; методичних об'єднаннях вчителів-логопедів дошкільної ланки; анкетування батьків; індивідуальне консультування вихователів, психологів та батьків за запитом; консультування вихователів, психологів і батьків за наслідками обстеження; навчальне консультування з пояснення етапів корекційної роботи та демонстрацією прийомів корекційно-розвиваючих вправ [5; 6].

5. Організація навчально-методичної діяльності вчителя-логопеда: Для здійснення якісної професійної діяльності та з метою підвищення свого фахового рівня вчитель-логопед повинен: знати зміст фахових програм, навчально-методичних посібників, цікавитись змістом збірників методичних рекомендацій, наукових статей тощо; брати участь у діяльності районних і міських ІРЦ; приймати участь у методичних об'єднаннях, педагогічних нарадах; здійснювати навчально-методичну роботу зі студентами в рамках договору про співробітництво і взаємодопомогу із Вищими закладами освіти [5; 6].

6. Організація керівництва і контролю за здійсненням логопедичної роботи: безпосереднє керівництво і контроль за логопедичною роботою вчителів-логопедів здійснюють: адміністрація ЗДО, а також органи державного управління освітою, у віддані яких перебувають ці заклади.

Висновки. Отже, організація роботи вчителя-логопеда в старших групах для дітей із ТПМ здійснюється відповідно до зазначених нами складників, кожен з яких має власні компоненти і відповідний зміст. На нашу думку, визначені організаційні засади та зміст логопедичної допомоги дітям старшого дошкільного віку із ТПМ у спеціальному ЗДО компенсуючого типу допоможуть вчителям-логопедам правильно здійснювати свою професійну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу : МОН України, МОЗ України; Наказ, Порядок від 27.03.2006 № 240/165. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/>
2. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1998. 320 с.
3. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) : навч. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 356 с.
4. Миронова С. Оформлення документації вчителями-дефектологами та вчителями-логопедами спеціального дошкільного навчального закладу. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 5. С. 33–44.
5. Пінчук Ю. В. Організаційні засади логопедичної допомоги у мережі спеціальних дошкільних закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наукових праць. 2014. № 27. С. 165–170.
6. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : «Основа», 2012. 239 с.
7. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : Програмно-методичний комплекс. Київ, 2013. 108 с.

Яковлева Світлана Дмитрівна
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА СЬОГОДЕННЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Актуальність. Актуальність проблеми інклюзивної освіти обумовлена перш за все зростанням кількості дітей з обмеженими можливостями. У світі понад мільярд людей з інвалідністю. Це приблизно 15% всього населення. З них половина – діти, які потребують не тільки особливого догляду, а що важливо, соціалізації, яка вона починається вже з дитячого садка.

На початок 2019 року, в Україні кількість шкіл з інклюзією виросла в 2,5 рази і становила 3788. Навчається в них понад 11 тисяч дітей з особливими освітніми потребами, що в три рази більше, ніж було до цього. У дитячих садках України кількість інклюзивних груп зросла з 732 в 2016 році до 1318 на початку 2019 року, і в цих групах тепер виховуються понад 2190 дітей з особливими потребами.

Для цього держава направило на місця 37, 5 мільйонів гривень, щоб допомогти дітям соціалізуватися і забезпечити їм максимум можливостей для розвитку.

Втім, головною перешкодою інклюзивного навчання експерти називають масову свідомість. Суспільство не готове бачити таких дітей. Як наслідок – діти з інвалідністю часто змушені майже все своє життя перебувати в чотирьох стінах.

Крім цього, відзначається тенденція фізіологічної зміни структури дефекту і її комплексний характер. Однак, незважаючи на високу потребу в інклюзивній освіті дітей з обмеженими можливостями, її реалізація відбувається з великими труднощами і на даний момент до цих пір знаходиться на етапі дискусій. Аналіз теорії і практики інклюзивної освіти в інших країнах дає можливість визначити суперечності і бар'єри в її реалізації:

- недостатня розробка теоретичної і методологічної бази інклюзивної освіти;
- слабка взаємодія існуючих елементів ІРЦ – супроводу дітей з ООП,
- необхідність їх інтеграції в єдину керовану систему і забезпечення її необхідними ресурсами;

- недостатність і невідповідність кадрових ресурсів (вчителів, вихователів, психологів, логопедів, вчителів-дефектологів, тьюторів);
- слабкість матеріально-технічної та програмно-методичної забезпеченості освітніх установ для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- дефіцит нормативно-правової бази інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Зарубіжний досвід інклюзивної освіти свідчить про те, що його головна ідея виключає дискримінацію дітей та забезпечує рівне ставлення до всіх людей, до того ж створює спеціальні умови для дітей з особливими освітніми потребами щодо інтеграції та процесу інклюзії, зокрема. Аналіз сучасних досліджень переконливо показує, що в даний час особливу увагу вчених привертає вивчення дослідного поля інклюзивної освіти. Серед значущих напрямків є дослідження інклюзивної культури освітньої організації. Маємо усвідомити, що інтеграція дітей з інвалідністю залежить не тільки від конвенцій і добрих намірів уряду, а й від керівництва дитячих садків, від настрою вихователів, від умінь терапевтів і від самих дітей у групах. Кожен на своєму рівні повинен навчитися толерантності.

Однак, цей науковий напрям ще не отримав досить глибокого вивчення в аспекті створення моделі формування інклюзивної культури освітніх організацій різних рівнів.

В аспекті формування інклюзивної культури загальноосвітньої школи також необхідно виділити інклюзивні цінності освіти, які визначають нову парадигму освітніх відносин і орієнтують на гуманістичний характер самої освіти.

Діти з ОПП можуть реалізувати свій потенціал соціального розвитку за умови вчасно розпочатого і організованого навчання і виховання – освіти, що забезпечує задоволення як дітей з нормативним розвитком, так і дітей з особливими освітніми потребами, заданих специфікою порушення психічного або фізичного розвитку. Зараз, коли всі прагнуть максимально включити людей з обмеженими можливостями в життя суспільства, інклюзивна освіта набуває все більшої значущості.

Дошкільна освіта – перша і, мабуть, одна з найважливіших ступенів освітньої системи. Складно переоцінити її значення, адже основне завдання дошкільної освіти – гармонійний всебічний розвиток дитини і створення фундаментальної бази для її подальшого навчання та особистісного розвитку. Інклюзивний дитячий сад – це можливість з

самого раннього віку виховувати в дітях шанобливе ставлення до всіх однолітків, незалежно від їх можливостей, а також, соціалізація і розвиток особистісних навичок дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Складно говорити в повному об'ємі про інклюзивну освіту в дошкільному дитячому закладі (ДДЗ) на сьогоднішній день. У дитячих садах комбінованого виду, поряд з загальноосвітніми групами, є спеціалізовані групи, наприклад, для дітей з порушенням слуху (глухих і слабочуючих). Діти з ООП і здорові діти разом беруть участь в спортивних заходах, різних розвагах, спілкуються під час прогулянок.

Іншим варіантом інклюзивної освіти в ДНЗ є комбіновані групи, наприклад, комбіновані логопедичні групи, де здорові діти і діти з ТПМ (тяжкими порушеннями мовлення) навчаються разом. Навчання організовано з урахуванням їх потреб, створюється предметно-розвиваюче середовище, яке враховує індивідуальні можливості всіх дітей. Ефективна реалізація включення неповносправної дитини в середовище освітнього закладу, в усіх випадках, є практично неможливою без психолого-педагогічного супроводу. Проте, інклюзивне освітнє середовище формується цілою командою педагогів і фахівців. Діяльність групи супроводу спрямована, в першу чергу на вивчення особливостей розвитку кожної конкретної дитини з ОПП, її особливих освітніх потреб, складання індивідуальної освітньої програми, розробку індивідуальної програми супроводу, яка фіксується в індивідуальній карті психолого-педагогічного супроводу. Індивідуальний освітній маршрут складається на навчальний рік і містить реальні, конкретні цілі, завдання та навчальний матеріал, що знаходиться в сфері найближчого розвитку дитини.

Однією з основних форм роботи в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з ОПП є робота з сім'єю. Основна мета цієї роботи – допомогти батькам оволодіти практичними знаннями і вміннями, які можуть їм знадобитися в процесі виховання таких дітей в сім'ї. Консультації, які проводяться за індивідуальними запитами батьків, допомагають вирішити багато питань і уникнути помилок у вихованні.

Робота педагога-психолога інклюзивної освіти в ДДЗ будується з урахуванням психофізичних можливостей дитини з особливими потребами; сприяє створенню особливого морально-психологічного клімату в педагогічному та дитячому колективах.

Всі школи і дитячі садочки повинні бути готові зустрічати дітей з особливими освітніми потребами та забезпечити для них спеціальні умови

для отримання освіти. Психолого-педагогічний супровід – це важлива складова інклюзивної освіти в ДНЗ.

Роботу з дітьми шкільного віку проводить учитель-дефектолог – педагог, який займається навчанням і вихованням дітей з відхиленнями у фізичному і психічному розвитку. Його основна діяльність пов'язана зі створенням умов для максимально можливого розвитку та адаптації дітей в соціальній, навчальній, побутовій, професійній та інших сферах.

У той же час, на сьогодні діагностика і корекція недостатньо скоординовані. У діагностичній та корекційній роботі фахівця не повинна проявлятися захопленість функціональною і симптоматичною діагностикою. Робота не повинна мати розмежування: в ІРЦ діагностували, а в загальноосвітніх установах вчили, коректували. Адже специфіка корекційно-розвиваючої роботи полягає в тому, що потрібно комплексне її обґрунтування, прогнозування на основі медичних і психолого-педагогічних даних. Об'єктивно необхідним стає взаємодія педагогів, психологів, логопедів, сурдо-, тифло-, олігофрено-педагогів, соціальних педагогів, медичних працівників.

Корекційний компонент інклюзивної освіти в професійній діяльності вчителя-дефектолога повинен забезпечуватися декількома способами:

- реалізація корекційних цілей в процесі навчання і виховання дітей (на уроках, під час домашньої навчальної роботи, на виховних заходах);
- проведення корекційно-розвиваючих занять;
- виконання батьками вимог і рекомендацій вчителя-дефектолога з корекційного впливу на дитину.

При плануванні роботи з дітьми з ОПП вчитель-дефектолог повинен враховувати, що разом зі специфічними труднощами розвитку для всіх категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку властиві такі проблеми:

- Соціальна дезадаптованість дитини;
- Уповільнене і обмежене сприйняття;
- Недоліки розвитку моторики;
- Недоліки мовленнєвого розвитку;
- Недоліки у розвитку розумової діяльності;
- Недостатня, в порівнянні зі звичайними дітьми, пізнавальна активність;
- Прогалини в знаннях і уявленнях про навколишній світ, міжособистісні відносини;

– Недоліки в розвитку особистості (невпевненість в собі, залежність від оточуючих, низька комунікабельність, егоїзм, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння управляти собою та ін).

Вищезазначені недоліки можуть проявлятися у дітей не однаковою мірою, в різних комбінаціях і вимагають обов'язкового внесення певних коректив в навчально-виховний процес і режим дня, що відбивається в індивідуальній програмі розвитку. Будь-яка програма психологічного впливу на дитину повинна бути спрямована не просто на корекцію відхилень у розвитку, на їх попередження, але і на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації потенційних можливостей гармонійного розвитку особистості. Тим самим можна підкреслити індивідуальність професійної діяльності вчителя-дефектолога в інклюзивній освіті, яка полягає в реалізації трирівневої системи цілей і завдань корекційно-розвиваючої роботи:

- корекційного – виправлення відхилень і порушень розвитку, вирішення проблем розвитку;
- профілактичного – попередження відхилень і труднощів у розвитку;
- розвиваючого – оптимізація, стимулювання, збагачення змісту розвитку. У професійній діяльності вчителя-дефектолога цей принцип реалізується в двох аспектах.

1. Здійсненню корекційно-розвиваючої роботи обов'язково повинен передувати етап комплексного діагностичного обстеження, що дозволяє виявити характер і інтенсивність труднощів розвитку, зробити висновок про їх можливі причини і на підставі цього висновку сформулювати цілі і завдання корекційно-розвиваючої програми. Ефективна корекційна програма може бути побудована тільки на основі ретельного комплексного обстеження.

Інакше кажучи, кожен крок корекції повинен бути оцінений з точки зору його впливу з урахуванням кінцевих цілей програми. Урахування індивідуальних особливостей особистості дозволяє намітити в межах вікової норми програму оптимізації розвитку для кожної конкретної дитини. Таким чином, однією зі специфічних особливостей професійної діяльності вчителя-дефектолога в системі інклюзивної освіти є особистісно-орієнтована спрямованість корекційної роботи з учнями з ОПП.

Висновки. Таким чином, можна констатувати, що професійна діяльність вчителя-дефектолога в інклюзивній освіті має свою специфіку,

яка, перш за все, пов'язана з особливостями інклюзивної освіти та полягає в: реалізації трирівневої системи цілей і завдань корекційно-розвиваючої роботи (корекційної, профілактичної, розвиваючої); в реалізації професійної діяльності на основі принципу єдності діагностики і корекції; в особистісно-орієнтованій спрямованості корекційної роботи з учням з ОПП та тісній взаємодії і партнерській співпраці з командою супроводу дитини з ОПП в інклюзивній освіті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гасанова, С.С. Специфика профессиональной деятельности учителя-дефектолога в инклюзивном образовании. Мир науки, культуры, образования. № 1 (62), 2017. 110.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014.

РОЗДІЛ 2

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

Боряк Оксана Володимирівна

доктор педагогічних наук, доцент, професор
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
завідувач міжвідомчої лабораторії корекційно-
реабілітаційних технологій
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ: РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

Актуальність. Сучасна система освіти в Україні характеризується зміною освітньої парадигми, активним пошуком шляхів, створення нових напрямів, технологій, методик навчально-виховного процесу. Ознакою сьогодення є трансформація, удосконалення існуючого змісту освіти на всіх її рівнях. У зв'язку зі змінами нормативно-законодавчої бази та гуманізації відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами, одне з провідних місць серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями – розумовою відсталістю різного ступеню тяжкості. Це обумовлено стійкою тенденцією розповсюдження нових варіантів поєднання порушень на тлі або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значною поширеністю цих дітей у навчальних закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти (В. Бондар, І. Дмитрієва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Мовленнєвий розвиток дітей із особливими освітніми потребами (ООП) залишається для вітчизняної логопедичної науки однією з найгостріших проблем, яка потребує термінового вирішення. На сучасному етапі реформування системи освіти процес діагностики, формування та/або корекції мовленнєвої діяльності, розвиток навичок мовленнєвого спілкування в дітей із ООП, адаптація їх до умов освітнього середовища набуває ще більшої гостроти і стає пріоритетним напрямом. Вирішення цієї проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційно-розвивального впливу; з удосконаленням методичних систем, які мають урахувати

неоднорідність контингенту дітей із ООП, провідні тенденції оновлення змісту освіти, пов'язані зі створенням нового освітнього простору – інклюзивної освіти.

Питанню вивчення порушень мовлення присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних провідних науковців: при сенсорних порушеннях, а саме слухового аналізатору (Т. Зикова, В. Кондратенко, К. Коровін, С. Кульбіда, К. Луцько, О. Мартинчук, В. Назарина, О. Таранченко, Л. Тігранова, І. Тимошенко, Л. Фомічова, О. Черкасова, М. Шеремет, Ж. Шиф та ін.); при порушеннях зору – А. Арушанова, Ю. Бондаренко, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, О. Жильцова, Н. Крилова, Р. Левіна, Т. Пічугіна, Т. Свиридчук, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктістова та ін.; при дитячому церебральному паралічі (ДЦП) – Л. Данілова, Е. Данілавічюте, М. Іпполітова, О. Мастюкова, С. Притиковська, О. Приходько, К. Семенова, І. Смирнова, В. Тищенко, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.; при розладах аутистичного спектру (РАС) – О. Аршатська, Н. Базима, В. Башина, В. Каган, С. Конопляста, І. Логвінова, О. Нікольська, В. Тарасун, В. Тищенко, Т. Скрипник, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.; при затримці психічного розвитку – Н. Борякова, Т. Вісковатова, Н. Голуб, Т. Датешидзе, Т. Ілляшенко, Н. Королько, І. Мартиненко, І. Марченко, А. Обухівська, І. Омельченко, Т. Сак та ін.; при тяжких порушеннях мовлення – В. Галущенко, Н. Голуб, Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, О. Качуровська, Ю. Коломієць, С. Конопляста, Н. Лопатинська, І. Мартиненко, І. Марченко, Н. Пахомова, Н. Савінова, А. Савицький, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, Т. Швалюк, М. Шеремет та ін.

Виклад основного матеріалу. У ході проведеного дослідження було виявлено, що сьогодні повною мірою не визначені рівні, критерії порушень мовлення в дітей з ООП, відсутня диференціація якісно різних варіантів їх проявів; встановлено недостатній рівень навчально-методичного забезпечення корекційно-розвивального процесу формування та корекції мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей молодшого шкільного віку.

Визначено коло медико-психолого-педагогічних проблем, які сьогодні ускладнюють освітній процес, несприятливо впливають на рівень розвитку мовлення дітей з ООП, узагальнено й виділено групи механізмів виникнення порушень мовлення. Доведено, що когнітивний підхід під час дослідження порушень мовлення в дітей з ООП є пріоритетним, оскільки

дозволяє одночасно визначати потенційні можливості розвитку мовлення у зв'язку з когнітивними процесами.

Обґрунтовано стратегію й тактику, змістовну наповнюваність діагностико-диференційованої моделі вивчення актуального стану мовленнєвої діяльності обраної категорії дітей. Підтверджено необхідність комплексного медико-лого-педагогічного вивчення мовленнєвої діяльності молодших школярів яке включає: орієнтовно-підготовчий етап, який передбачає визначення зумовленостей порушень мовленнєвої діяльності дітей з ООП; діагностично-диференційований етап, який спрямований на виявлення особливостей проявів мовленнєвого дизонтогенезу на підставі результатів логопедичного обстеження. Заключний етап передбачає всебічний аналіз усієї сукупності виявлених порушень, визначення відповідного варіанту мовленнєвого дизонтогенезу.

Запропоновано такі варіанти мовленнєвого дизонтогенезу при порушеннях психофізичного розвитку: *умовно-типовий*, який відповідає достатньому рівню розвитку показників мовленнєвої діяльності та дизонтогенетичний: *ушкоджений* (середній і низький рівні) і *тотально-ушкоджений* (вкрай низький рівень).

Залишається актуальною проблема розробки, обґрунтування та експериментальної перевірки комплексної диференційованої системи формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів урахувавши вік, вид порушення, супутні порушення розвитку, терміни корекційно-розвивальної (логокорекційної) роботи.

Метою запропонованої експериментальної комплексної диференційованої системи є забезпечення умов корекційно-розвивальної роботи та максимально можливого виправлення порушень мовлення, активізації когнітивного й особистісного потенціалу під час формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із ООП в межах індивідуальної корекційно-розвивальної програми.

Запропоновану систему забезпечують пріоритетні напрями: діагностичний, корекційно-розвивальний (логокорекційний), психолого-педагогічний.

Розробка змістових та організаційно-методичних рекомендацій щодо міждисциплінарного супроводу молодших школярів з ООП в умовах сучасного освітнього простору ґрунтуються на визначенні напрямів

здійснення комплексного підходу з боку вчителя-логопеда (дефектолога), вчителя початкових класів, асистента вчителя, практичного психолога, батьків, за потреби – лікарів, інструктора з ЛФК. Визначено та обґрунтовано міжпредметні зв'язки уроків розвитку мовлення та інших навчальних предметів, роботу з батьками.

Аналіз актуального стану здійснення корекційно-розвивальної роботи щодо діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів із ООП засвідчив існування певного кола проблем.

За результатами опитування вчителів-логопедів, дефектологів які працюють з обраною категорією дітей було з'ясовано, що залишається гострою проблема трактування порушень мовлення у обраній категорії дітей в межах сучасної логопедичної психолого-педагогічної класифікації.

Щодо програмно-методичного забезпечення корекційно-розвивальної роботи було з'ясовано, що більшість фахівців у своїй роботі використовують модифіковані програми для дітей із ЗНМ (33,6 %); адаптовані програми для дітей із ЗПР молодшого шкільного віку (24,6 %), авторські навчальні програми затверджені методичними об'єднаннями та педагогічними радами закладів освіти (41,8 %).

У більшості випадків, навчально-методичними матеріалами є матеріали до зазначених вище програм, адаптовані вчителями-логопедами (дефектологами) для роботи з дітьми з ООП.

Це зумовило необхідність здійснення ще одного напрямку пошукової роботи – аналізу стану підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи щодо формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з ООП в закладах з інклюзивною формою навчання.

Висновки. Робота з розвитку мовлення молодших школярів з ООП в умовах сучасного освітнього простору не можлива без відповідних напрямів підготовки та підвищення кваліфікації фахівців до роботи з діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності учнів із ООП молодшого шкільного віку: запропоновано введення в навчальні плани циклу вибірових дисциплін професійно-практичної підготовки майбутніх дефектологів (психокорекційних педагогів, логопедів) відповідної дисципліни – «Спеціальна методика розвитку мовлення», або включення окремих її модулів (розділів) до інших споріднених дисциплін.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми формування й корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з ООП.

Подальшими науковими пошуками можуть бути дослідження, що стосуються вивчення порушень мовлення школярів із ООП середнього та старшого шкільного віку.

Актуальною залишається проблема діагностики, формування та корекції мовленнєвої діяльності молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку: розладами аутистичного спектру, ДЦП тощо на тлі затриманого психічного розвитку, інтелектуальних порушень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз стану роботи з мовленнєвого виховання дошкільників. Інтерактивні технології розвитку мовлення. Комунальний заклад Навчально-виховне об'єднання № 33 «Загальноосвітня школа I-III ступенів, дошкільний навчальний заклад Кіровоградської міської ради Кіровоградської області: веб-сайт. URL: <http://33school.org.ua/nvddnz/352-2014-01-15-07-28-25> (дата звернення: 03.07.2020).

2. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2010. № 14. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/apko_2010_1_4.pdf (дата звернення: 08.09.2019).

3. Блеч Г. О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (Програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). К.: 2012. 96 с.

4. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 27. С. 31–37.

УДК 37.018.262:373.31

Данилова Оксана Валеріївна

вчитель початкових класів Одеського ЗЗСО № 71
Одеської міської ради

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність. На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей, в тому числі й із затримкою психічного розвитку.

Більшість дослідників в галузі педагогіки та психології визначають поняття затримки психічного розвитку як пограничний стан між нормою і патологією розвитку, який має тимчасовий характер відставання, відповідно до темпів біологічного дозрівання, і який може коригуватися при застосуванні адекватної системи педагогічних заходів. Питаннями діагностики й корекції затримки психічного розвитку займалися В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, К. Лебединська, В. Лубовський, М. Певзнер, У. Ульяновка та ін. Дана проблема активно вивчалася й у загальному психолого-педагогічному напрямку такими дослідниками, як Т. Андрющенко, А. Богущ, Т. Карабанова, Н. Максимова, Н. Менчинська, Е. Мілютіна, Л. Носкова, В. Ямницький та ін.

Проблемі формування екологічної культури особистості в останні роки приділяють уваги численні дослідники. В роботах М. Верзіліна, С. Глазачева, В. Дерябо, А. Захлебного, А. Мамонтовой, І. Пономарьової, Н. Рижовой, І. Суравегиной, О. Левіна та ін. розглядаються наукові аспекти теоретико-методологічного забезпечення процесу екологічної освіти і виховання учнів, що мають відхилення у розвитку, в тому числі в початковій школі. Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей з особливостями інтелектуального розвитку зазначали Є. Калініна, Ю. Кондратьєв, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін.

Дослідники майже одностайно констатують той факт, що шкільний урок з домінуванням дидактичної спрямованості, на жаль, не здатний забезпечити розвиток емоційно-ціннісних настанов на взаємодію дітей з довкіллям. Тому нагальною стає потреба розробки відповідної системи взаємодії урочної та позаурочної навчально-виховної роботи, яка стане основою розвитку емоційно-ціннісного ставлення до природи й уможливить формування в учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів дбайливого ставлення до неї.

Метою роботи є визначення напрямів формування дбайливого ставлення до природи в учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів в процесі позаурочної діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу Проблема формування дбайливого ставлення до природи в учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів є актуальною, на що вказують виявлені протиріччя між: елементарними екологічними знаннями, засвоєними учнями, і

несформованістю дбайливого ставлення до природи в результаті інтенсивного накопичення ними негативного екологічного досвіду при стихійній взаємодії з соціумом; необхідністю організації цілісної системи формування екологічної культури в закладах загальної середньої освіти і недостатньою її розробленістю стосовно до навчання і виховання учнів із затримкою психічного розвитку; потребою у підвищенні рівня екологічної культури даних учнів і слабкою розробленістю методичного забезпечення цього процесу.

Ураховуючи складність впливу на емоційно-ціннісну сферу особистості, її багатокомпонентну структуру, необхідно дотримуватись принципу поетапного формування даної якості та принципу взаємозалежності елементів її структури (потреби, емоції, оцінки, мотиви, дії, вчинки). Врахування названих підходів у формуванні емоційно-ціннісного ставлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку до природи дозволяє виокремити відповідні субетапи формування емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою, які забезпечують певну послідовність та сприяють корекції внутрішніх спонукань особистості до взаємин з природою.

Субетап «Розширення потребово-мотиваційного поля» спрямований на корекцію емоцій, потреб, мотивів внутрішніх установок учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів 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.

Субетап «Збагачення особистісного досвіду у спілкуванні з природою» є логічним продовженням попереднього етапу. З цією метою використовуються спеціальні завдання, розв'язуючи які діти потрапляють у реальну ситуацію морального та естетичного вибору ставлення, проектування певної позиції або власної дії в природі. Це надає змогу

створювати конкретну ситуацію, коли учневі необхідно приймати рішення і обґрунтувати свій вибір. Ураховуючи психологічні особливості дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, пропонуються завдання, якими передбачено не лише вплив на емпатійні процеси, а й на детальний аналіз власних і чужих дій і вчинків, поведінки в природі.

Накопичення фонду знань учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів про природу та взаємозв'язки у системі «природа–людина–суспільство» відбувається послідовно: від аналізу об'єктів, виділення їх істотних ознак, встановлення причинно-наслідкових зв'язків до переосмислення знань та активного їх застосування у нових навчальних ситуаціях. Ураховуючи багатоаспектність процесу збагачення когнітивної сфери особистості молодших школярів, для зручності та забезпечення принципу поетапності та систематичності доцільно виокремити два тісно взаємопов'язані субетапи.

Субетап «Підвищення рівня екологічної компетентності молодших школярів» має на меті забезпечити інтелектуальну сферу учнів із затримкою психічного розвитку необхідними знаннями дієво-практичного характеру про природу та взаємозв'язки у системі «природа–людина–суспільство».

В межах даного етапу доцільно максимально розвивати здатність учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів 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. Виховуючими ситуаціями є ігри-подорожі (у «Природоград», «Весна прийшла», у «Світ тварин», у «Квітляндію», до «Лісовика», «В гості до Ялинки» тощо).

Субетап «Розвиток здатності молодших школярів використовувати засвоєні знання у конкретних ситуаціях» спрямований на безпосереднє застосування засвоєних знань у спеціально створених навчально-виховних ситуаціях. Відбувається підготовка учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів до здійснення конкретних дій та вчинків у природі. В її основу покладено процес переносу знань учнів.

Субетап «Актуалізація контактів молодших школярів зі світом природи» передбачає формування екологічно-ціннісних орієнтацій; розвиток інтелектуальних та практичних знань, елементарних природоохоронних умінь і навичок; актуалізація необхідності учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів у спілкуванні з природою; формування потреби в екологічно доцільній діяльності учнів; усвідомлення молодшими школярами об'єктивної необхідності власних природоохоронних дій.

Субетап «Актуалізація екологічної активності молодших школярів» передбачав створення необхідних умов для реалізації учнями із затримкою психічного розвитку початкових класів вчинкової дії. В основу даного етапу покладено метод екологічної турботи, який стимулює виявлення співучасті, підтримки, опіки, тобто діяльної участі дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку у житті природи.

Забезпечити комплексний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну, практичну сферу особистості учня вдається за допомогою використання ефективних і неординарних форм позаурочної виховної роботи, таких як театралізовані дійства, вистави, у яких головними діючими особами стають самі учні. Беручи на себе роль об'єктів та явищ навколишнього світу, учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів переймаються їх потребами, починають розуміти їх стани.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження визначено напрями формування дбайливого ставлення до природи в учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів в процесі позаурочної діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти. Серед форм позаурочної діяльності, спрямованої на вироблення у даних учнів дбайливого ставлення до природи найбільш оптимальним є такі, які уможливають комплексний вплив на особистість учня, його емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу. Серед найбільш ефективних визначено ігри, виховні справи, мандрівки та обґрунтовано педагогічні умови щодо ефективного їх використання. Методика формування в учнів із затримкою психічного розвитку початкових класів дбайливого ставлення до природи підпорядкована 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.

УДК 376-056.36

Киселева Алеся Валерьевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии
инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка

Даливеля Ольга Вячеславовна

кандидат биологических наук, доцент
заведующая кафедрой педагогики и психологии
инклюзивного образования
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка

Шуман Татьяна Викторовна

студентка 3 курс специальности
Сурдопедагогика
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Актуальность. Одна из целей современного образования – творческое развитие личности обучающегося. В связи с этим особую значимость приобретает коррекционно-педагогическая работа, направленная на развитие креативности, творческой активности учащихся с нарушениями психофизического развития. В то же время М. Аветисян и Т. Аветисян отмечают, что в образовательных учреждениях часто игнорируется креативность детей, их свободные творческие мысли ограничиваются рамками, а поручения и задания оцениваются лишь с точки зрения правильности или неправильности [1, с. 134]. А. Киселева, Д. Дубаневич подчеркивают, что уровень развития креативности учащихся с нарушениями психофизического развития, чаще всего, ниже, чем у сверстников с нормотипичным развитием [4, с. 152]. По нашему мнению, это обусловлено не только спецификой психических процессов и функций детей с нарушениями психофизического развития, но и тем, что педагоги-дефектологи чаще всего ориентируют обучающихся на репродуктивный характер деятельности, реализуют не все потенциальные возможности для развития креативности, предусмотренные программами.

В условиях стремительно меняющейся реальности, осуществления процессов модернизации, внедрения инноваций в разные сферы жизнедеятельности особенно актуальны и значимы технологии развития креативности индивидуума.

Цель данной статьи – охарактеризовать технологии развития креативности, творческой активности учащихся с нарушениями психофизического развития.

Изложение основного материала. Технология решения изобретательских задач направлена на формирование у детей умения творчески подходить к решению сложных задач.

В рамках данной технологии используются круги Луллия (картонные круги разного размера, разделенные на сектора, сверху круга – стрелка). На большом круге в секторах могут быть изображены реальные объекты, а на малом круге – представлены геометрические фигуры. Например, если стрелка указала на дом и круг, как геометрическую фигуру, учащимся нужно ответить на вопросы: «Что может быть круглого в доме? Когда дом может быть круглым?». Так с помощью кругов Луллия можно придумать эскиз необычного архитектурного сооружения на уроках изобразительного искусства, занятиях кружка по изобразительной деятельности.

Учащиеся с нарушениями психофизического развития могут создать различные поделки, арт-объекты, применяя типовые приемы фантазирования: «Наоборот», «Изменение неизменяемого», «Объединение», «Отделение функции от объекта», «Ускорение / замедление» (выбирается объект либо процесс, а затем его действие ускоряется до такой степени, чтобы возникло новое качество). А уроки математики позволяют использовать следующие приемы: «Волшебник Путаница» «Волшебник Переноса времени», «Волшебник Остановки».

На уроках литературного чтения, литературы интересны будут задания, предусматривающие составление творческих рассказов по картине с точки зрения какого-либо объекта (используется модель работы с картиной как целостной системой), придумывание загадок, новых сказок (в которых герои меняют свои свойства на противоположные), лимериков (коротких стихотворений, состоящих из пяти строк). Лимерики пишутся в жанре нонсенса (нелепицы) и рифмуются так, чтобы первые четыре строчки являлись парной рифмой, а пятая строка – вывод (может не рифмоваться).

Метод контрольных вопросов позволит учащимся с нарушениями психофизического развития генерировать новые идеи и решения с помощью наводящих вопросов педагога или одноклассников. Ценность диалога изобретателей в том, что он позволяет не только развивать

креативность, творческую активность, но и способствует формированию коммуникативных умений детей рассматриваемой нами категории.

Технологию коллективной творческой деятельности можно использовать в процессе изобразительной и театральной деятельности, литературного творчества. В рамках данной технологии учащимся с нарушениями психофизического развития предлагается коллективно создать панно, клумбу, украсить школьные помещения к празднику, подготовить представление, выдумать истории на одну букву, «мыльные оперы», «цветные» сказки, в которых все субъекты и объекты одного цвета, и др.

Стадии коллективных творческих дел включают предварительную работу, коллективные планирование, подготовку и проведение дела, подведение итогов, ближайшее последствие [2]. Тематика коллективных творческих дел: «Самая красивая клумба», «Добрые дела для всех», «Город веселых мастеров», «Турнир изобретателей», «Защита профессий», «Эстафета любимых занятий», «Неделя творчества», «Страна волшебников», «Креативный Новый год» и др.

В процессе воспитательной и коррекционно-педагогической работы, учебной деятельности по различным предметам можно использовать *информационные технологии*. Развитию креативности обучающихся содействуют создание ими медиапрезентаций, подготовка сообщений, фотоотчётов. Во внеурочное время детям можно предложить порисовать с помощью мобильного приложения либо компьютерной программы.

В частности, приложение «Picasso» для мобильных устройств на платформе «Android», графический редактор «Paint» позволяют создавать разные изображения с многочисленными возможностями заливки, изменения интенсивности цвета, толщины линий и т.п. Тематика рисунков может быть следующей: «Самая красивая машина», «Игрушка для любимого человека», «Необычное платье», «Комната мечты», «Город будущего», «Фантастические летательные аппараты» и др.

Компьютерная программа «Веселый художник» включает в себя графический интерфейс, который понятен и доступен младшим школьникам с нарушениями психофизического развития. Программа предусматривает многообразие функций, спецэффектов и инструментов для создания изображений различного типа (графических, сюжетных, анимационных).

Развитию креативности детей с нарушениями психофизического развития способствуют *технологии мыследеятельности и смыслов творчества*.

С. Кашлев указывает на то, что в образовательном процессе важна эффективная организация мыслительной деятельности учащихся, а смысловое творчество является ведущим условием развития обучающихся [3]. Исследователь поясняет, что смысловое творчество предусматривает создание субъектом деятельности нового значения, содержания через призму своей индивидуальности [3, с. 107]. В рамках технологий мыследеятельности и смыслового творчества применяются следующие методы: «Сочините сказку», «Минута говорения», «Завершите фразу», «Интеллектуальные качели», «Мастерская будущего» и др. Организуются работа учащихся во временных творческих группах и индивидуальная деятельность креативного характера.

Следует отметить, что кроме перечисленных технологий развитию креативности детей способствуют также *технологии мастерских, проблемного обучения, проектной деятельности*. В процессе использования разных технологий важно, чтобы педагог демонстрировал обучающимся примеры творческой деятельности, алгоритмы создания новых объектов, при необходимости оказывал помощь, поощрял креативность детей.

Выводы. Можно сделать вывод, что в целях развития креативности, творческой активности учащихся с нарушениями психофизического развития необходимо продуманно и методически грамотно использовать различные педагогические технологии (коллективной творческой деятельности, решения изобретательских задач, мыследеятельности, смыслового творчества, проблемного обучения, проектной деятельности, технологию мастерских, информационные технологии). Подчеркнем, что образовательный процесс должен быть направлен на формирование творческой личности, подготовленной к решению разнообразных задач и проблем в различных областях деятельности в условиях интенсивно изменяющегося мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аветисян М. С. Понятие «креативность», его роль и соотношение с интеллектом в качестве составных одаренности. *Интеграция науки и образования в XXI веке : психология, педагогика, дефектология : материалы II Всерос. научн.-практ. конф. с междунар. участием, 1 декабря 2016 г. / отв. ред. Ю. В. Варданян ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2017. С. 133–137.*
2. Баранова Л. И. Методика воспитательной работы : учеб.-метод. пособ. для студ. фак-та начального образования. Минск : Белорус. гос. пед. ун-т, 2012. 117 с.
3. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособ. Минск : ТетраСистемс, 2011. 224 с.

4. Киселева А. В., Дубаневич Д. И. Технологии развития креативности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения изобразительной деятельности. *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья* : сб. научн.-метод. ст. / отв. ред. Т. Н. Семенова ; Чуваш. гос. пед. ун-т. Чебоксары, 2019. С. 152–154.

УДК 376.42

Константинова Олена Мірчевна

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

ПРОГРАМА АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ «СХОДИНКИ ДО ШКОЛИ»

Актуальність. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти, значна частина дітей з особливими освітніми потребами перебувають та навчаються в спеціальних навчальних закладах-інтернатах. Діти, які поступають в нові, незвичні для них умови, де немає поруч рідних і близьких відчують дискомфорт і тривогу.

Окремі аспекти навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами досліджували Л. Виготський, А. Лурія, С. Рубінштейн, А. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Дульнєв, В. Воронкова, А. Гине, М. Паркер, Ж. Вудхаус та інші. Дослідники наголошували на необхідності врахування специфіки психофізичного та інтелектуального розвитку, стану емоційно-вольової сфери, рівня комунікативних можливостей під час адаптації означеної категорії дітей.

Виклад основного матеріалу. Метою нашої роботи є висвітлення програми адаптації першокласників з особливими освітніми потребами до спеціального закладу-інтернату «Сходинки до школи».

Зазначена програма спрямована на зниження шкільної тривожності, зняття емоційної напруги та розвиток комунікативної сфери.

Розробляючи програму ми дотримувалися наступних принципів психолого-педагогічного супроводу:

1. Принцип активності, що передбачає побудову предметнорозвиваючого середовища в освітній установі, що включає в себе формування та розвиток у першокласників з особливими освітніми потребами мотивації, зниження шкільної тривожності і зняття емоційної напруги, підвищення комунікативної культури тощо.

2. Принцип природовідповідності передбачає, що в процесі спільної діяльності дитини і дорослого саме дитина є центром ситуації взаємодії. Цей принцип передбачає врахування статі, віку, рівня інтелектуального та психофізичного розвитку дитини. Як зазначає А. Мудрик, важливо, щоб у дитини формувалося почуття причетності до соціуму, усвідомлення себе як суб'єкта життєдіяльності.

3. Принцип співпраці передбачає орієнтацію в процесі діяльності на особистість дитини, створення сприятливих умов для її самовизначення, самореалізації, для розвитку здібностей. Спільна діяльність дитини молодшого шкільного віку і педагогічного колективу побудована на міжсуб'єктивній взаємодії, в якій дитина виступає як рівноправний партнер.

4. Принцип соціалізації – передбачає засвоєння і активне відтворення індивідом соціального досвіду, досвіду взаємодії дитини зі світом дорослих. Соціалізація особистості відбувається в процесі діяльності, спілкування дитини з значимими для неї дорослими в певній культурі, що забезпечує формування у дитини соціальної активності.

Необхідно відзначити, що для успішної адаптації першокласників до спеціальної школи-інтернату необхідно забезпечити дотримання таких умов: організація навчально-пізнавальної діяльності відповідно до пізнавальних, психофізичних та вікових особливостей першокласників з особливими освітніми потребами; створення комфортних умов для спілкування; проведення оздоровчо-профілактичної роботи; організація щадного режиму шкільних занять з поступовим переходом до звичайного розпорядку; дотримання санітарно-гігієнічних вимог; організація активного дозвілля в позаурочний час; формування позитивного ставлення сім'ї до нового статусу їхньої дитини; проведення постійного моніторингу рівня адаптації.

Розроблена нами програма «Сходінки до школи» бере до уваги актуальні проблеми в адаптації першокласників з особливими освітніми потребами, як: хронічна неуспішність – виникає на тлі низької працездатності або несформованості навчальних умінь; відхід від діяльності – проявляється у дітей обділених увагою, на уроках вони абсолютно не слухають пояснення вчителя, а «занурюються в себе»; негативістська демонстративність – характеризується поганою поведінкою дитини з метою звернути на себе увагу, при цьому будь-яке покарання сприймається нею як бажане заохочення; вербалізм – є особливим типом розвитку дитини, при якому у неї відносно розвинене мовлення, але є затримка не тільки логічного й образного мислення, але й

конкретно-образного; в такій ситуації першокласник створює враження тямущої дитини, часто має завищену самооцінку, але на практиці не може впоратися з розв'язанням завдань і творчих завдань; лінощі – можуть виникати з багатьох причин (незначний відсоток пізнавальних мотивів, низька потреба в знаннях, невпевненість у власних силах, особливості темпераменту тощо) і призводять до уповільнення процесу досягнення успіху, знижують інтерес до шкільного життя та адаптації до умов спеціальної школи-інтернату.

Програма «Сходинки до школи» передбачає проведення занять. Корекційне заняття складається з трьох структурних частин:

- вступної;
- основної;
- заключної.

До вступної частини корекційного заняття з адаптації першокласників до умов спеціального навчального закладу інтернатного типу відноситься:

- привітання. На цьому етапі ведучий (психолог, класовод, вихователь) вітає школярів, пропонує учасникам уявити виконане домашнє завдання;

- розминка. Включає в себе вправи, що сприяють активізації учнів з особливими освітніми потребами, створення невимушеної, доброзичливої атмосфери, підвищенню згуртованості тощо.

Основна частина корекційного заняття з адаптації першокласників до умов спеціального навчального закладу-інтернату включає в себе: ігри, вправи та завдання, які допомагають зрозуміти і засвоїти головну тему заняття.

На корекційних заняттях використовуються різні форми активної роботи: інсценування ситуацій, розігрування епізодів шкільного життя, розповіді дітей, колективні малюнки, бесіди, тілесно-орієнтовані вправи, ігрові вправи на розвиток пізнавальних функцій, особистісних якостей тощо.

В кінці кожної вправи передбачається рефлексія. Учасникам пропонується поділитися своїми почуттями, враженнями, думками, поговорити про свій настрій тощо.

До заключної частини корекційного заняття з адаптації першокласників до умов спеціального навчального закладу інтернатного типу відноситься: підведення підсумків заняття та прощання.

Ця частина включає в себе пояснення домашнього завдання. Учасникам пропонується поділитися своїми думками про проведене заняття, висловити подяки кому-небудь з учасників групи тощо.

Важливим питанням формувальної частини є етапи застосування програми психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами в період адаптації до умов спеціального навчального закладу-інтернату «Сходинок до школи». На наше переконання зазначену програму необхідно впроваджувати в декілька етапів:

- 1) підготовчий етап;
- 2) основний етап;
- 3) заключний етап.

Метою підготовчого етапу є створення сприятливих умов для роботи з першокласниками з особливими освітніми потребами. Завданнями цього етапу є:

- ознайомлення з правилами взаємодії з класом;
- підняття емоційного тону;
- зняття загальної напруги.

Метою основного етапу програми «Сходинок до школи» є формування психологічних якостей і умінь у першокласників з порушеннями психофізичного розвитку, необхідного для успішного розвитку, навчання і спілкування на відповідному етапі навчання. Завданнями цього етапу є:

- сформувати позитивну шкільну мотивацію;
- знизити тривожність учнів;
- зняти емоційну напругу.

Метою заключного етапу є підведення підсумків програми «Сходинок до школи», діагностування стану адаптованості першокласників до умов спеціального навчального закладу. Завданнями цього етапу є:

- аналіз якості проведення занять програми «Сходинок до школи»;
- діагностування стану адаптованості першокласників з порушеннями психофізичного розвитку до умов спеціального навчального закладу-інтернату (визначити рівень сформованості шкільної мотивації, продіагностувати рівень тривожності; перевірити емоційний стан першокласників, визначити здатність школярів цієї категорії комунікувати з дорослими та дітьми).

Програма передбачає 35 занять на рік, тобто 1 раз в тиждень. Тривалість корекційного заняття – 35 хвилин, щоб не було перевтоми та

для збереження оптимального рівня працездатності першокласників з особливими освітніми потребами.

Висновки. Таким чином, для успішної адаптації першокласників з особливими освітніми потребами нами було розроблено програму «Сходинки до школи», заняття якої проводилися 1 раз на тиждень й були спрямовані на розвиток шкільної мотивації, зниження тривожності, зняття емоційної напруги та розвиток комунікативної сфери в дітей означеної категорії.

УДК 376.353: 35.042

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

ФОРМИ І ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ В УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Збереження фізичного і психічного здоров'я підростаючого покоління – одне із найважливіших завдань нашого суспільства в цілому і, насамперед, системи освіти, особливо спеціальної. Це пов'язано перш за все з тим, що контингент учнів, який навчається у закладах системи спеціальної освіти, часто характеризується тими чи іншими порушеннями здоров'я. Тому пошук концептуально нових, науково обґрунтованих шляхів збереження, а по можливості й покращення психічного і фізичного здоров'я дітей та підлітків з вадами психофізичного розвитку є вкрай важливим.

Формуванню окремих аспектів здорового способу життя у дітей з вадами психофізичного розвитку присвячені праці науковців-дефектологів. Так, О. Белкін, В. Мачихіна розглядають його через призму морального виховання; Є. Вайнруб, І. Єременко досліджували проблеми підвищення працездатності учнів допоміжної школи; Л. Ісаєнко, Л. Співак називають охорону здоров'я одним із аспектів спеціальної методики природознавства.

Окремі аспекти збереження і зміцнення здоров'я в учнів з інтелектуальними порушеннями розкрито у дослідженнях О. Белкіна, Є. Вайнруб, Л. Ісаєнко, В. Мачихіна, Л. Співак. Р. Бабенкова, О. Дмитрієв,

С. Веневцев, М. Козленко, які наголошують на необхідності формування у дітей означеної нозології свідомого ставлення до власних сил, впевненості в них, готовності до сміливих і рішучих дій, прагнення виконувати фізичні навантаження, необхідні для свого повноцінного функціонування. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня фізичного і психічного здоров'я учнів означеної нозології в умовах спеціального закладу освіти.

Проблема формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти не була предметом спеціального дослідження і на сьогодні залишається недостатньо вирішеною в теорії та виховній практиці, що вимагає впровадження відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала формування навичок здорового способу життя учнями з інтелектуальними порушеннями.

Метою роботи є розкриття форм і визначення засобів реалізації процесу формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Негативний вплив на стан здоров'я дітей на рівні спеціального закладу освіти зумовлений такими чинниками як: емоційний дискомфорт, спричинений труднощами навчально-виховного процесу, перевантаженням програмним матеріалом, складнощі стосунків у системі учні – вчителі – батьки, недостатня рухова активність, брак організації здорового дозвілля, раціональне харчування, слабе впровадження системи здоров'язбереження, відсутність сформованої мотивації на здоровий спосіб життя та культури здоров'я у підлітків.

Включення дитини з інтелектуальними порушеннями в спеціально організовану і різноманітну діяльність формує її потреби діяти у відповідності з нормами здоров'язберігаючого способу життя. Ці норми виступають в якості мотивів, що спонукають до діяльності і регулюють ставлення дітей до свого здоров'я, тому педагогічна організація як урочної, так і позаурочної діяльності розумово відсталих дітей є засобом формування культури здоров'я.

Процес використання форм і засобів формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями передбачає:

- сукупність медичних, психологічних і педагогічних підходів;
- одночасний вплив на психічне і фізичне здоров'я учня;

- організація оздоровчого процесу на основі довільній діяльності дітей, особистісного росту учнів даної нозології;
- облік адаптаційних періодів;
- побудова мотивації здоров'я, навчання, самопочуття;
- спостереження, самостійний контроль учнів даної нозології за результатами своєї оздоровчої діяльності.

Однією з новаторських педагогічних умов формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями є модельний підхід педагогів до формування здоров'язбережувальної компетентності. Він дозволяє глибше розібратися в питаннях здоров'я особистості учня, зрозуміти роль і дії вихователя і дитини в цьому процесі, а при подальшому впровадженні – організувати діяльність з формування культури здоров'я особистості як вчителя, корекційного педагога, так і самих учнів спеціальної школи. Як ланка перевірки теорії на практиці, він дозволяє проводити здоров'язбережувальну роботу в спеціальній школі. Створення сприятливих умов для накопичення знань про культуру здоров'я перетворює їх в особисті переконання.

Процес формування потреби у веденні активної пропаганди щодо здорового способу життя передбачає створення системи здорового виховання учнів з інтелектуальними порушеннями, яка реалізується у наступних формах:

- 1) позаурочна робота;
- 2) заняття гуртка (здоров'язберігаючий спосіб життя дітей);
- 3) роботу спортивних секцій та гуртків з вивчення життя і діяльності спортсменів, що живуть серед нас; кожна поїздка, подорож, екскурсія має цільове валеологічне завдання;
- 4) усвідомлену діяльність самих учнів у навчальний і вільний час в рамках валеологічного десанту, що працює на базі школи (участь в спортивних святах, днях здоров'я, валеологічних КВК і т.ін.).

В процесі формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями доцільно використовувати наступні методи:

- традиційні – словесні (оповідання, пояснення, бесіда), які можуть використовуватися для повідомлення учням даної нозології нових знань про здоров'я, формувати їх здоров'язбережувальну компетентність, допомагати усвідомлювати зміст і значення здоров'язбереження;

- метод ілюстрацій; найбільш ефективний для учнів з інтелектуальними порушеннями;
- вправи (усні, письмові): по вивченню, запам'ятовуванні навчального матеріалу; відтворенню і застосуванню раніше засвоєного і самостійного перенесення вивченого в ситуації повсякденного життя.
- оздоровчі заходи, що підтримують роботу основних органів і систем організму людини.

Засобами формування культури здоров'язбереження особистості виступає здоров'язбережувальна просвіта та забезпечення комфортних відносин у навчальний час, організація різноманітної позакласної діяльності дитини даної нозології. Здоров'язберігаюча просвіта надає лише необхідну орієнтацію в сфері цінності здоров'я, допомагає осмислити його роль і значення, вчить вибирати спосіб життя, стиль взаємин з оточуючими, допомагає розібратися в конфліктних ситуаціях. Тому доцільним є проведення позакласних спільних справ за особливим планом, роботи з батьками по оволодінню основними напрямками формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями.

В ході проведеного дослідження з'ясовано, що процес використання форм і засобів формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями реалізується через наступні напрями:

- збагачення шкільних дисциплін відомостями про здоровий спосіб життя;
- введення до навчальних планів дисципліни «Валеологія», яка не тільки розширює та поглиблює знання учнів з інтелектуальними порушеннями про здоров'я та здоровий спосіб життя, а й сприяє формуванню у них мотивації до здорового способу життя; формує валеологічну свідомість та здоровий спосіб життєдіяльності через фізичне, соціальне, духовне виховання особистості;
- розширення та поглиблення вивчення питань, пов'язаних із здоров'ям та здоровим способом життя, у процесі позакласної діяльності;
- сприяння у позакласний час формуванню в учнів з інтелектуальними порушеннями мотивації до здорового способу життя, навчання їх правилам здорового способу життя, сприяння формуванню в них відповідних практичних вмінь та навичок;
- координування дій різних працівників закладу (вчителів, вихователів, лікарів, медичних сестер, соціальних педагогів, психологів);

– залучення батьків до формування здорового способу життя в учнів з інтелектуальними порушеннями.

Реалізації зазначених напрямів має сприяти й ефективний позитивний вплив внутрішньо-шкільного середовища на поведінку учнів; позитивний вплив позакласної діяльності учнів на їх здоров'я; поєднання зусиль педагогів і вихователів для досягнення цієї мети; різноманітність і співпраця систем формування здоров'я учнів в умовах навчального закладу; вплив на соціальну політику щодо здоров'я.

Висновки. Таким чином, процес формування культури здоров'язбереження в учнів з інтелектуальними порушеннями відбувається у відповідних формах (позаурочна робота, заняття гуртка, роботу спортивних секцій, усвідомлена діяльність самих учнів) і передбачає використання наступних засобів реалізації зазначеного процесу: лікувальна фізкультура, психотерапія, фізіотерапія, фітотерапія, вітамінізація та ін., активне застосування арт-терапії, які мають найбільшу ефективність, якщо педагог вміє вдало вибрати і скомпонувати адекватний комплекс педагогічних засобів, що збагачують процес виховання особистості. Визначені форми і засоби сприяють процесу реалізації набутих вмінь, знань та навичок здорового способу життя у повсякденному житті; стимулюють прагнення учнів з інтелектуальними порушеннями підвищувати культуру здоров'язбереження.

УДК 376.42

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

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність. Розвиток творчих здібностей у школярів важливий на всіх етапах навчання, адже саме в цей період закладається база розумового розвитку учнів, створюються передумови для підготовки самостійно і творчо мислячої, активної, ініціативної людини. Важливою умовою досягнення таких результатів виступає розвиток у дитини творчого мислення як важливого фактора, що створює ефективність її подальшого навчання в школі, перспективність у професійній підготовці та житті.

Сучасні дослідження в галузі корекційної психопедагогіки (В. Бондар, А. Висоцька, І. Дмитрієва, О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, С. Миронова, Н. Макачук, Н. Морозова, В. Синьов, Н. Соколова, Е. Стребелева, М. Супрун, О. Чеботарьова та інші) показують, що недорозвинення пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, орієнтування в навколишньому середовищі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку проявляється вже з раннього віку. У молодшому шкільному віці діти зазначеної категорії виявляються невідповідними до засвоєння відповідного навчального матеріалу, їм складно сформувати відповідні вміння та компетентності.

Велике значення в засвоєнні нових знань і видів діяльності має творчий розвиток дітей з порушеннями інтелекту. За даними В. Дружиніна, Я. Пономарьова, Д. Фельдштейна, Д. Хайдеггер, О. Яковлевої та інших, творчі здібності властиві кожній людині, проте рівень їх розвитку залежить від індивідуальних особливостей, рівня розвитку інтелекту, середовища, в якому виховується індивід та авторитету вихователів.

У наш час актуальною залишається проблема використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій для творчого розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Метою нашого дослідження є висвітлення можливостей комп'ютерних технологій в розвитку творчого потенціалу в дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. За даними Н. Севрюкової, значне місце в розвитку творчих здібностей відіграють мультимедійні презентації. Використання мультимедійних презентацій перетворює навчання дітей в живий, творчий і природний процес. Електронні презентації можна розглядати як дидактичний засіб навчання, а мультимедійний проектор або інтерактивну дошку, як технічні засоби, що дозволяють показ презентації на уроках (гурткових заняттях).

Презентація для дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку – це своєрідний навчальний міні-мультик, електронна звукова книжка з гарними картинками, відмінний посібник і для педагога, і для батьків, що дозволяє розповісти дитині про навколишній світ.

У розвитку творчого потенціалу мультимедійні презентації мають низку переваг:

1) презентація несе в собі зрозумілий тип інформації дітям з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, сприяє формуванню в учнів системи образів.

Дітям із наочно-образним мисленням зрозуміло лише те, що можна одночасно розглянути, почути, помацати або оцінити дію об'єкта. Тому дуже важливо при навчанні таких дітей звертатися до тих каналів отримання інформації, які можна задіяти.

Мультимедійні презентації дозволяють уявити навчальний і розвиваючий матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в певному порядку. У цьому випадку використовуються різні канали сприйняття, що дозволяє закласти інформацію не тільки в фактографічному, але і в асоціативному вигляді в пам'ять дітей;

2) комп'ютер дозволяє моделювати такі життєві ситуації, які не можна або складно побачити в повсякденному житті;

3) можливості комп'ютера дозволяють збільшити обсяг пропонованого для ознайомлення матеріалу. При цьому значно зростає інтерес дітей до знань, підвищується рівень пізнавальних можливостей, створюються умови для розвитку творчих здібностей;

4) улюблену презентацію дитина може запускати сам, стільки разів, скільки їй захочеться, може повторювати слідом за автором слова, вивчаючи їх напам'ять; дивувати дорослих певними техніками малювання, про які вона дізналася з презентації;

5) використання нових незвичних прийомів пояснення і закріплення, тим більше в ігровій формі, підвищує мимовільне увагу дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку, сприяє розвинути довільної уваги;

6) за рахунок високої динаміки мультимедійних презентацій відбувається ефективно засвоєння матеріалу, тренується пам'ять, активно поповнюється словниковий запас, розвивається уява і творчі здібності.

Слайди презентації можна використовувати під час пояснення чи закріплення матеріалу на заняттях з образотворчої діяльності.

При розробці презентацій для дітей означеної категорії доречним буде дотримання наступних презентацій:

– значна частина дітей з порушеннями інтелекту у цьому віці читають погано і не завжди чітко засвоюють інформацію про прочитане. Тому доцільно використовувати ілюстрації або анімації, але не варто забувати про почуття міри. Різноманітні вильоти та кручення, середні і складні види анімації важкі для сприйняття головної ідеї уроку образотворчої діяльності;

– на тривалість уваги дітей з порушеннями інтелектуального розвитку впливає правильно підібрана колірна гамма фону, букв і ілюстрацій. Не варто використовувати в заливці фону яскраві і темні кольори (яскраво-червоний, отруйно-зелений, чорний тощо);

– звуковий супровід протягом всього заняття абсолютно зайвий. Це створює зайвий шум і заважає поясненню педагога. Винятком є відеофрагменти, які не передбачено коментувати під час перегляду. Музичний фон добре діє на дітей під час виконання ними практичної роботи. В цей час доцільніше використовувати магнітофон.

За даними Н. Севрюкової, впровадження сучасних технологій на уроках образотворчої діяльності та відповідних гуртках викликає інтерес до процесу малювання, сприяє прояву дитячої творчості. За автором, використання комп'ютера при навчанні знімає такий негативний фактор, як страх дитини відповідати перед класом. Комп'ютерна програма, як правило, підводить дитину або до самостійного вирішення поставленого завдання, або наочно демонструє її розв'язання, уникаючи при цьому різних моралей і осуду, нерідко властивих вчителям.

Комп'ютер виступає в цій ситуації терплячим педагогом, здатним скільки завгодно повторювати будь-яке завдання, щоб домогтися правильної відповіді і, в кінцевому підсумку, автоматизації відповідної навички.

Н. Севрюкова стверджує, що використання інформаційно-комунікативних технологій в умовах корекційно-освітніх центрів забезпечує повноцінний творчий розвиток молодших школярів з порушеннями інтелекту. Комп'ютер і інтерактивне обладнання може бути використаний в роботі при безумовному дотриманні фізіологічних, гігієнічних, ергономічних і психолого-педагогічних і обмежувальних норм і рекомендацій. Автор рекомендує застосовувати комп'ютерні ігрові, розвиваючі та навчальні програми, адекватні психічним і психофізіологічним можливостям дітей зазначеної категорії.

Сучасні мультимедійні засоби необхідно поєднувати з такими традиційними засобами навчання, виховання і корекції дітей з порушеннями інтелекту, як живе слово педагога, наочність тощо.

Висновки. Отже, мультимедійні технології збагачують процес навчання, дозволяють зробити навчання більш ефективним, залучаючи до процесу сприйняття навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів учнів з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку.

Стайко Олена Сергіївна

директор КУ «Сумський НВК № 16
імені Олексія Братушки
«Загальноосвітня школа І–ІІІ ст. – дошкільний
навчальний заклад» Сумської міської ради
аспірантка 3 року навчання
спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

**ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЇ СКАФФOLDINGA
В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Актуальність. Право на рівний доступ до якісної освіти є невід'ємним правом кожної дитини, в тому числі, дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), яке закріплене у Конституції України. Одним із пріоритетних напрямків сучасної освіти є розвиток інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) відповідно до Законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», які узгоджуються з міжнародними документами, і регулюють організацію освітнього процесу, кадрове, програмне та навчально-методичне забезпечення, психолого-педагогічний супровід, надання корекційно-розвиткової допомоги.

Інклюзивна (франц. *inclusif* - включаючий в себе, от лат. *include*-заключаю, включаю) освіта – термін, який використовується для організації освітнього процесу здобувачів освіти з ООП у ЗЗСО. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає дискримінацію дітей, забезпечує рівне відношення до людей, однак, створює особливі умови для дітей, які мають психофізичні порушення. Інклюзивна освіта – процес розвитку загальної освіти, який включає доступність освітніх закладів для всіх, щодо пристосування до різних потреб всіх дітей, що забезпечує доступ до освіти дітей з ООП.

Принципи інклюзивної освіти повністю узгоджуються із принципами відкритого демократичного суспільства і тому забезпечують рівний доступ дітей всіх верств населення до якісної загальної освіти:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень;
2. Кожна людина має здібність відчувати та думати;
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою;
4. Всі люди потребують один одного;

5. Дійсна освіта може існувати тільки у контексті реальних взаємовідношень;

6. Всі люди потребують підтримки й дружби однолітків;

7. Для всіх, хто навчається, досягнення прогресу скоріше може бути у тому, що вони можуть робити, чим в тому, чого не можуть;

8. Різноманітність посилює всі сторони життя людини.

Метою змін освітнього середовища у ЗЗСО є створення безбар'єрного середовища у навчанні й професійній підготовці людей з обмеженими можливостями. Це включає як технічне оснащення ЗЗСО, так і розробку спеціальних навчальних курсів для педагогів та учнів, які направлені на розвиток їх взаємодії з людьми з особливостями розвитку.

Діти та молодь, які потребують інклюзивної освіти, можуть мати чи не мати інвалідність, однак, вони мають особливі освітні потреби, які вимагають певних змін/трансформації освітнього середовища ЗЗСО та особливостей педагогічного підходу до організації освітнього процесу, а також, допоміжне й корекційне обладнання та засоби.

Виклад основного матеріалу. Після набрання чинності Законів України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», Концепції Нової української школи, Концепції розвитку інклюзивної освіти, Постанови КМУ від 9 серпня 2017 року № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» серед пріоритетних напрямків розвитку загальної середньої освіти чільне місце посідає розвиток інклюзивної освіти для дітей з ООП, яка виступає у якості сучасної освітньої парадигми, що базується на світоглядних засадах соціальної рівності, оскільки доступність та забезпечення якості надання освітніх послуг є основоположним імперативом її функціонування.

Так, Законом України «Про освіту» (2017) законодавчо визначено поняття: «інклюзивне навчання»; «інклюзивне освітнє середовище»; «особа з особливими освітніми потребами». Законом України «Про загальну середню освіту» (2019 р.) за дітьми з ООП закріплено гарантії рівного доступу до освіти та побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Тому, на сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти, інклюзія в школі має стати нормою, а не винятком з правила.

Механізм побудови індивідуальної освітньої траєкторії дає можливість кожному учню гнучко та з урахуванням власних потреб і талантів будувати своє навчання. Це важливо передусім для дітей з

особливими освітніми потребами й тих учнів, що додатково поглиблено навчаються поза школою чи прагнуть навчатись вдома.

В умовах компетентісного та особистісно-орієнтованого навчання учнів з ООП перед педагогами постає питання, які сучасні технології та методи допоможуть індивідуалізувати освітній процес в інклюзивних класах, що може сприяти розвитку особистості кожного здобувача освіти.

Відповіддю може стати упровадження в освітній процес стратегії скаффолдинга. Теорія «скаффолдинга» була представлена у педагогіці в 1950-х роках когнітивним психологом Джеромом Брунером. Вперше дана теорія застосовувалась для розвитку у дітей навиків володіння мовою. Зараз межі застосування розширились, скаффолдинг користується великою популярністю в Америці та Європі, як ефективна практична підтримуюча техніка для підвищення мотивації та якості освіти, розвитку позитивних якостей учнів.

У перекладі з англ. scaffolding – будівельні ліси. Навчальні «ліси» - це різного виду тимчасові опори, які є необхідною підтримкою для учнів у процесі досягнення ним навчальних цілей. У міру просування учнями власною індивідуальною освітньою траєкторією ці опори поступово прибираються. Скаффолдинг заснований на постійній діагностиці учнів, завдяки якій учитель аналізує свою діяльність і планує її так, щоб допомогти учням засвоїти знання й навички, бути здатними їх застосувати після того, як опори будуть прибрані.

Головні переваги скаффолдинга – мотивація та ефективність. Як тільки рівень навичок підвищується, з'являється почуття незалежності у навчанні, що мотивує учнів до подальшого вдосконалення навичок. Особливо важливо це при організації інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього закладу, так як дитина з ООП має вчитися у «зоні найближчого розвитку», тобто робити те, що їй цікаво, одночасно опановуючи нові знання з підтримкою педагога. Ніщо так не покращує мотивацію, як можливість впоратися з завданням та досягнути успіху.

Навчальний скаффолдинг – це процес, який дає можливість дитині або новачку (яким для ЗЗСО стає дитина з ООП) вирішити проблему, виконати завдання чи досягнути цілей, які знаходяться за межами її індивідуальних зусиль та можливостей. Як допомогти дитині з ООП безболісно сприймати вимоги загальноосвітніх програм? Сказати «Молодець, намагайся і тобі все вдасться»? Але ж дитина з ООП розуміє, що її спроби, особливо на стадії адаптації до ЗЗСО, далекі від результату.

Педагогічні працівники знають чимало видів підтримки учнів:

- вербальні: прямі (заохочення), непрямі («Діти, це не складно, як здається»);
- підказки (через міміку, жести, вказівки, рухи тіла);
- фізична підтримка (писати, малювати з учнем разом «рука в руці»);
- моделювання (демонстрація виконання завдання);
- візуальний стимул (картинки, піктограми, символи, письмова мова);
- маніпуляція символами (розташування об'єктів у певному порядку) тощо.

Головне для вчителя – не виконувати завдання замість учня з ООП.

До основних прийомів стратегії скаффолдинга відносяться:

1. Звернення до особистого досвіду учня. Попросити учнів поділитися власним досвідом та ставленням до змісту навчальної дисципліни. Починати навчання дитини, ґрунтуючись на особистому досвіді своїх учнів.

2. Приклади. Як говорить прислів'я: Краще один раз побачити, ніж сто раз почути. Завжди потрібно показувати учням кінцевий продукт, що саме вони повинні зробити.

3. Час на обговорення. Всім учням потрібен певний час на осмислення нової інформації. Необхідно створити умови для обговорення нового матеріалу учнями у різних форматах (один з одним друг, у парах чи групах).

4. Використання наочності. Опори у вигляді графічних організаторів, картинок, діаграм допомагають учням візуально уявити та усвідомити основні поняття нового навчального матеріалу, зрозуміти послідовність та причинно-наслідкові зв'язки. Графічний організатор - інструмент скаффолдинга, який приймає участь у формуванні мислення учнів, особливо дітей з ООП.

5. Попереднє зняття труднощів. Перед тим, як дати учням новий матеріал, необхідно відпрацювати нові, особливо важкі для розуміння, поняття, щоб не втратити їх інтерес у процесі роботи, постійно мотивуючи учнів. Також бажано використовувати фотографії, метафори, проводити аналогії чи вводити слова у контексті, який цікавий учням певної вікової категорії.

6. Пауза, запитання, пауза, обговорення. Цей прийом дозволяє перевірити розуміння учнями тексту чи теми. Спочатку учні читають текст, потім обговорюють його, після цього надається час на осмислення отриманої інформації. Далі учитель задає запитання направляючі і

відкриті. Після кожного запитання потрібно витримати паузу і потім дати можливість відповісти. Зрозуміло, що використання зазначеного прийому веде до певного уповільнення темпу уроку, що позитивно впливає на психічне здоров'я не тільки учнів з ООП, а й учнів всього інклюзивного класу.

7. Додаткова підтримка процесу навчання – вона полягає у наданні учням на уроці додаткових освітніх ресурсів (довідкової літератури, граматичних довідників, словників, аудіо і відео ресурсів, ресурсів Інтернету), завдань, які відповідають рівню (різномірні завдання з критеріями оцінки), різних прикладів, зразків, інструкцій, алгоритмів роботи.

Учителям, які викладають в інклюзивних класах, спочатку потрібно особисто навчитися застосовувати скаффолдинг на практиці. Розглянемо приклад використання засобів скаффолдинга на уроці англійської мови:

1. Схема/діаграма. Наприклад, при поясненні порядку слів у реченні.

2. Алгоритм/інструкція. Наприклад, організовуючи висловлювання по тексту, учитель надає учням алгоритм за допомогою питальних слів: *Who? When? What? How? Result?*

3. Картки-підказки. Це можуть бути різні флеш-карти при вивченні лексики.

4. Mind map.

5. Кластери.

6. План чи карта.

7. Карточки типу “flow chart” (при читанні тексту розмістити картинки у певному порядку чи підібрати частини тексту до ряду картинок).

8. Візуальні образи (картина, фото, плакат, символіка, таблиця).

9. Чек-лист (як план дій по засвоєнню теми чи завдань уроку).

10. Шаблони (у разі використання інтерактивних зошитів).

Існує два види скаффолдинга:

- суворий скаффолдинг (приречення супроводу навчання);
- помірний/умовний скаффолдинг (підтримка відносно індивідуальних потреб здобувачів освіти).

Однак, кожному педагогу важливо розуміти, що скаффолдинг – це тимчасова підтримка, яка поступово зменшується, як тільки учень стає здатним самостійно навчатися та виконувати завдання.

Таким чином, грамотне і систематичне застосування стратегії скаффолдинга у сукупності з ефективною системою оцінювання учнів дає учителю гарну можливість:

- визначати прогалини у знаннях, в рівні розвитку предметних навиків;
- здійснювати індивідуальний підхід у навчанні;
- розвивати пізнавальну активність та предметну компетентність учня, його відповідальність за навчання;
- здійснювати «зворотній зв'язок» з учнями та батьками, так як учитель завжди має точну картину досягнень учня;
- підвищує мотивацію учня й ефективність навчальних занять.

Висновки. Отже, застосування засобів скаффолдинга буде створювати сприятливі умови для підвищення успішності кожного учня в інклюзивному класі. І які б методи не використовував вчитель, працюючи із дітьми з ООП, важливо донести головне: цінність дитини не можна вимірювати її здібностями та досягненнями – це лише важливий вклад у життя класу. Бо інклюзія це коли важливий кожен.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ

УДК 376.23:616.821-053.2

Бєсєда Володимир Вікторович

докторант Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
кандидат педагогічних наук

УНІВЕРСАЛЬНІ ПРИНЦИПИ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОМОТОРИКИ

Актуальність. Кількість дітей з порушеннями психомоторики постійно зростає протягом останнього часу. Провідні позиції займають діти з відхиленнями у нервовій системі та опорно-руховому апараті, тому першочерговим завданням є корекція їх рухового розвитку.

Особливу увагу численних досліджень фахівців у сфері адаптивного фізичного виховання привертала розробка основи теорії та методики, від яких залежить ефективність процесу фізичного розвитку, профілактики та корекції рухових порушень дитини. Проблема фізичного виховання вперше було присвячено роботи П. Лесгафта, які було продовжено низкою таких вчених, як: К. Ушинський, Є. Покровський, І. Сєченів, М. Бернштейн, О. Запорожець, Е. Степаненкова, О. Штеренгерц, Н. Гросс, О. Юрєчко, С. Бубновський, В. Єпіфанов, В. Євмінов, С. Євсєєв, М. Єфіменко, О. Каптелін, В. Качєсов.

Незважаючи на досить потужний науковий фундамент методології корекції фізичного розвитку та рухової реабілітації дітей і дорослих, ми не знайшли завершених системних розробок цього напрямку відносно дітей раннього віку з порушеннями психомоторики із порушеннями постави.

Мета статті. Метою нашого дослідження було виявлення та формулювання універсальних принципів корекції порушень постави у дітей з порушеннями психомоторики.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення даних літературних джерел та особистий досвід, добутий протягом багатьох років практичної діяльності дозволили виявити наступні універсальні принципи корекції порушень постави у дітей з порушеннями психомоторики:

– **принцип взаємодії двох систем: підсистеми «Дитина» і мегасистеми «Всесвіт»** на основі реалізації загальних принципів системності та синергетичності;

– **принцип медичної педагогіки** (суміжних дисциплін), де медична педагогіка розглядається як сфера, коли використовуються виховні та розвиваючи методи з лікувальною або профілактичною ціллю. О. Дубогай наголошує: «Виховання і формування правильної постави базується на знаннях анатомії й фізіології» [2, С. 90]. О. Штеренгерц під терміном «медична педагогіка» розумів «нову галузь педагогіки, яка вивчає методи і форми медико-педагогічного впливу, спрямовані на вдосконалення навчально-виховних заходів з урахуванням стану здоров'я кожної дитини. Інакше кажучи, її суть полягає в підборі навчально-виховних заходів, спрямованих на профілактику або лікування захворювань, на створення позитивних емоцій» [7. С.12-13]. Подібне смислове словосполучення ми знаходимо у Л. Бадаляна [1] – «педагогічна неврологія», що підкреслює розуміння лікарем-клініцистом тісного зв'язку між станом нервової системи дитини та ефективністю її загального розвитку і виховання;

– **принцип комплексності та інтегративності** передбачає всебічний комплексний підхід до фізичного розвитку та корекції наявних рухових порушень у дітей з порушеннями психомоторики з участю фахівців різних галузей: фізичного виховання і рухової реабілітації; медичні працівники; психологи; батьки дитини із порушеннями психомоторики;

– **принцип коморбідності – поліморбідності** передбачає урахування у дітей раннього віку з порушеннями постави, без своєчасного надання лікувальної медичної та корекційної педагогічної допомоги буде спостерігатися трансформація коморбідного стану дитини в поліморбідний;

– **принцип ранньої адекватної допомоги** [4] є актуальним, тому що у дитини у цьому віці центральна нервова система є дуже пластичною, що є першочерговим в успішності реабілітаційно-корекційних заходів відносно корекції постави, зокрема засобами фізичного виховання;

– **принцип диференціації та індивідуалізації** зобов'язує до вивчення і врахування індивідуальних, психологічних особливостей дитини з метою організації процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей, спираючись на їхні інтелектуальні можливості й життєвий досвід;

– **принцип удосконалення життєвих навичок (соціальної адаптації)** передбачає широке розгортання і збагачення здоров'язбережувального змісту різних видів діяльності дитини (ігрової,

рухової, природничої, предметної, образотворчої, музичної, театральної, літературної, мовленнєвої, соціокультурної та ін.) з метою закріплення і вдосконалення життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я [6];

– **принцип абілітаційної та корекційно-компенсуючої спрямованості навчання і виховання** передбачає побудову освітнього процесу (фізичного виховання) на основі максимального використання збережених аналізаторів, функцій і систем організму, «відповідно до специфіки природи нестачі розвитку», тобто освіта і розвиток дитини з обмеженими можливостями в умовах фізичного виховання має будуватися відповідно до їх специфічних природних можливостей і на їх основі [5];

– **принцип театралізації корекційного процесу**, запропонований М. Єфименком, передбачає ігровий, казковий стиль реалізації корекційного процесу у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату [3].

Висновки. Побудова ефективної системи корекції порушень постави у дітей із порушеннями психомоторики ґрунтується на теоретико-педагогічних основах. Для запобігання глобальних методологічних помилок і максимально результативного використання методичних можливостей було виокремлено і сформульовано універсальні принципи корекції постави у даного контингенту дітей (принцип взаємодії двох систем: підсистеми «Дитина» і мегасистеми «Всесвіт», принцип медичної педагогіки, принцип комплексності та інтегративності, принцип коморбідності – поліморбідності, принцип ранньої адекватної допомоги, принцип диференціації та індивідуалізації, принцип удосконалення життєвих навичок (соціальної адаптації), принцип абілітаційної та корекційно-компенсуючої спрямованості навчання і виховання, принцип театралізації корекційного процесу).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадалян Л. О. Детская неврология: учеб. пособ. М. : ООО «МЕД пресс», 1998. 576 с.
2. Дубогай О. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі. К. : Вид. дім «Шкіл. світ» : Вид. Л. Галіцина, 2005. 112 с.
3. Єфименко М. М. Сучасні підходи до корекційно спрямованого фізичного виховання дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату: монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2013. 356 с.
4. Єфименко Н. Н., Беседа В. В. Малый театр физического развития детей младенческого и раннего возраста: учеб.-метод. пособ. Издание 4-е, доп. и перераб. Винница : ООО «Твори», 2018. 252 с.

5. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений. М. : Academia, 2001. 246 с.
6. Мога М. Д. Корекція моторної сфери дітей раннього віку зі спастичним синдромом: монографія. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2019. 444 с.
7. Штеренгерц А. Е. Медицинская педагогика. Одесса-Москва, 1996. 180 с.

УДК 376.353: 35.053

Гонтарик Ганнв Миколаївна

вчитель-дефектолог (тифлопедагог)

КЗО «Криворізький спеціальний

багатопрофільний навчально-реабілітаційний

центр № 1» Діпропетровської обласної ради,

магістрантка спеціальності Спеціальна освіта

(Олігофренопедагогіка. Логопедія)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Актуальність. На сучасному етапі розвитку суспільства наука та техніка не залишаються сталими – вони весь час розвиваються та змінюються. В останні декілька десятиліть цей розвиток став інтенсивнішим. У зв'язку з цим, вимоги до освіти підростаючого покоління підвищуються. Зростає потреба в нових, інформаційних технологіях, які б забезпечили відповідний рівень знань, вмінь та навичок. Гуманізація процесу навчання у наш час означає, в першу чергу, посилення уваги до формування особистості, розвитку кожної дитини, у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналіз стану викладання географії у закладах спеціальної освіти показує, що результати навчання учнів, рівень їх пізнавальної активності, творчих здібностей значною мірою залежать не тільки від змісту програмового матеріалу, а й від форм та методів навчання, які обирає вчитель. Найбільш ефективними засобами навчання є інноваційні технології, серед яких провідне місце займає використання інформаційних технологій.

В дослідженнях Т. Дегтяренко, О. Кукушкіної, О. Легкого, С. Миронової вивчаються питання застосування інформаційних технологій в корекційній педагогіці. Використання інформаційних технологій сприяє

підвищенню ефективності процесу навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що досягається завдяки широким зображувальним можливостям; збільшенню кількості інформації; моделюванню спільної діяльності учня і педагога на будь-якому етапі навчання; широкій діалогізації навчального процесу; розширенню кола об'єктів діалогу; гнучкості управління навчальною діяльністю на основі широкого варіювання «поля самостійності», індивідуалізації навчання.

Метою роботи є розкриття методики розвитку пізнавальної активності учнів зі зниженим слухом на уроках географії засобами інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Система освіти має забезпечувати всебічний розвиток 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 під час уроків географії.

В ході реалізації методики розвитку пізнавальної активності учнів зі зниженим слухом на уроках географії засобами інформаційних технологій вирішуються наступні завдання:

1) Розвивати пізнавальну активність, її компоненти, а саме:

- увагу, її об'єм та стійкість;
- оперативну (механічну) пам'ять;
- силу волі підлітків зі зниженим слухом;

2) Сприяти позитивному емоційному налаштуванню на навчання підлітків зі зниженим слухом.

Не зважаючи на те, що провідним видом діяльності учнів спеціальної школи є навчання, гра є найбільш ефективним засобом для формування розвивального середовища дитини зі зниженим слухом. Тому в організації корекційно-виховної роботи з такими дітьми значна роль належить грі. Проте, звичайно, було б не правильно здійснювати всю корекційну роботу лише ігровими методами. Вчитель, враховуючи конкретні умови роботи з тими чи іншими дітьми, зокрема рівень їх розвитку, ставлення до занять, втомлюваність та інші умови, вирішує, коли і як використовувати гру. Навчаючи дітей в процесі гри, педагог повинен прагнути, щоб радість від ігрової діяльності поступово перейшла в радість навчання. Включаючи гру в урок, вчитель повинен турбуватися, щоб основне дидактичне завдання, яке складає зміст гри, відповідало навчальній меті уроку, було для дітей посильним, сприяло максимальній активізації розумової діяльності.

Уроки географії вимагають від дітей певної мовленнєвої активності. Враховуючі психологічні особливості дітей зі зниженим слухом, постає проблема у використанні нових засобів формування комунікативної компетенції у дітей зі зниженим слухом – інформаційних технологій.

Аналіз навчальних програм з курсу «Географія» для спеціальних шкіл дітей зі зниженим слухом дозволяє зробити висновки про актуальність використання дидактичних ігор на уроках. З метою розвитку комунікативних вмінь і навичок учнів спеціальних шкіл, можна застосовувати такі види ігор: географічне лото, географічне доміно, «Аукціон», географічні задачі, кросворди, ігри-завдання, ігри-подорожі.

В процесі реалізації методики розвитку пізнавальної активності на уроках географії необхідно дотримуватись наступних педагогічних умов корекції та розвитку пізнавальної активності:

- включення учнів урок по мірі їх пристосування до того чи іншого виду діяльності та більшої кількості часу для її осмислення;
- навчальні заняття мають проводитись у двох напрямках: з одного боку, вони здійснюються як форма для одержання знань, з іншого, – сам навчальний процес й навчальні форми спрямовують, розвивають, коригують процеси мислення, уваги, поведінку;
- робота з корекції порушень індивідуальна для кожної дитини.

При проведенні уроків географії з використанням інформаційних технологій кількість персональних комп'ютерів у кабінеті повинна відповідати кількості учнів. При меншій кількості одиниць техніки можливе використання мультимедійного проектора, який відрізняється невеликими габаритами і дозволяє подати матеріал більш наочно.

При проведенні занять необхідно реалізовувати диференційований підхід у навчанні, заснований на врахуванні типологічних психологічних особливостей дітей зі зниженим слухом.

У процесі роботи дітям треба надавати більше самостійності, спрямовувати їх діяльність на розвиток пізнавальної активності, розвиток самостійності та ініціативності, уваги та всіх видів пам'яті, зокрема, оперативної.

Пояснення теоретичного матеріалу і практичних завдань необхідно супроводжувати демонстрацією різного роду наочного матеріалу: малюнки, фотографії, таблиці, презентації, фрагменти документальних фільмів. Перевірка домашніх завдань іноді можна проводити у формі тестів, заповнення таблиці або схематичного викладу матеріалу. Таким

же чином необхідно проводити і роботу на закріплення вивченого матеріалу. Демонстрація послідовності виконання конкретного завдання надає найбільш повне уявлення про процес роботи над завданням, його оформленням.

При організації навчально-ігрової взаємодії необхідно використовувати принцип максимального розширення кола й досвіду спілкування. Насамперед, він реалізується у варіативності формування мікрогруп. На кожному з уроків географії в ході сюжетно- рольових ігор, що припускають діалог або інсценівки в ході ігор-драматизацій, групи (пари, трійки, четвірки) щораз формуються з нових учасників.

Крім того необхідно постійно змінювати рольове навантаження дітей у ході спеціально організованих ігор. Так, при вивченні теми «Тварини різних кліматичних поясів», у ході гри-драматизації «Який звір живе в Європі», автор, перераховуючи тварин, повинен при називанні виводити в центр імпровізованого кола дітей, що виконують ролі тварин, а вони у свою чергу, виконувати його інструкції. Подібна роль автора надається різним дітям, що дозволяє учню відчувати свою значимість, самостійність.

Під час застосування методики розвитку пізнавальної активності учнів середнього шкільного віку зі зниженим слухом на уроках географії засобами інформаційних технологій доцільно використовувати метод спостереження для отримання відомостей про особливості поведінки та діяльності учнів під час експериментального навчання

Необхідно враховувати, що увага дітей нестійка, вони часто відволікаються; спостерігалася складність переключення уваги, низький рівень запам'ятовування, неточність та фрагментарність відтворювання почутого чи побаченого. Однак у більшості учнів проявляється інтерес до предмету.

На уроках учні виявляють особливий інтерес до того навчального матеріалу, який супроводжується застосуванням засобів інформаційних технологій. При цьому спостерігається інтерес до цієї частини уроку, активність під час вирішення завдань. Матеріал діти сприймають зацікавлено, досить уважно слухають інструкцію до виконання завдання, самостійно та колективно вирішують завдання. Всі форми виховного впливу повинні бути чітко зорієнтовані на особистість учня, що забезпечує максимальний прояв пізнавальної активності учнів зі зниженим слухом на уроках географії.

Висновки. Таким чином, розроблена методика розвитку пізнавальної активності учнів зі зниженим слухом на уроках географії засобами інформаційних технологій в умовах спеціальної школи найбільш оптимальними визначає такі форми проведення, які уможливляють комплексний вплив на особистість учня, його емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу. Серед найбільш ефективних було визначено ігри, виховні справи, мандрівки. Використання інформаційних технологій з метою розвитку пізнавальної активності учнів зі зниженим слухом передбачає наявність чітко поставленої мети навчання і відповідний їй педагогічний результат, якій можуть бути обґрунтованими, представленими в реальному вигляді й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

УДК 376.015.31:73/76-056

Гусєва Тетяна Олексіївна

директор реабілітаційної установи змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центр «Сприяння» громадської організації «Феліцитас», аспірантка 2 року навчання спеціальності Спеціальна освіта Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ ВНАСЛІДОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

Актуальність. Трудове виховання є одним із важливих напрямів виховного впливу і передбачає залучення людей з інвалідністю у процес трудової діяльності для здобуття відповідних знань, умінь і навичок. Окрім того, трудове виховання розглядається як важливий засіб корекції, розвитку і формування особистості з особливими потребами, підготовки їх до трудової діяльності. В доробках таких видатних педагогів як А. Макаренко, К. Ушинський акцентовано увагу на тому, що праця це велика перетворююча сила, яка забезпечує прогресивний розвиток як суспільства в цілому, так і кожної людини окремо.

Проблема трудового виховання і навчання людей з інвалідністю є однією з найбільш значущих в корекційній педагогіці. В дослідженнях В.Бондаря, Г.Дульнєва, І.Єременка, С.Мірського, В. Сіньова та інших авторів, що досліджували питання трудового виховання дітей з інвалідністю

внаслідок інтелектуальних порушень, наголошується, що педагогічно правильно організоване трудове навчання і виховання є ефективним засобом корекції особливостей розвитку розумової діяльності.

Соціальна значущість обраної проблеми актуалізує проведення дослідження за обраною темою.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми трудового виховання людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень.

Виклад основного матеріалу. Трудове виховання розглядається як процес формування світоглядних уявлень на працю як на життєву необхідність, а в перспективі – як природну потребу людини, ствердження її моральних цінностей [1]. Раса працьовитості людини є моральною категорією і належить до загальнолюдських морально-духовних цінностей.

Трудове виховання — тривалий процес, що охоплює все життя людини, основи якого закладаються з дитинства. До **завдань трудового виховання** належать:

- 1) формування в людини любові до праці як її природної потреби, необхідності активної життєдіяльності;
- 2) забезпечення соціально-психологічних умов для підтримання і розвитку фізичного та психічного напруження особистості, з метою утримання членів суспільства на достатньому рівні працездатності;
- 3) формування у вихованців умінь і навичок у певних видах продуктивної праці;
- 4) виховання поваги до людей праці та бережливого ставлення до результатів праці.

Важливими, на нашу думку, є принципи, на яких будується трудове виховання, сформульовані В.Сухомлинським, зокрема такі: єдність трудового виховання і загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці; висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість; раннє залучення до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці; наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; загальний характер продуктивної праці; посиленість трудової діяльності; єдність праці і багатогранного життя [6].

Трудове виховання є складовою частиною всебічного гармонійного розвитку особистості. Тому, такі загальні методи виховання, як

переконання, приклад, вимога, вправи, вправляння, схвалення, осудження тощо також мають бути ефективно використані в системі трудового виховання. **Форми трудового виховання** вирізняються своєю різноманітністю, до яких можна віднести уроки праці, гуртки, студії, трудові десанти тощо. **Засоби трудового виховання** охоплюють велику кількість предметів, дій, знарядь (фізичні зусилля людини, знаряддя праці, обладнання, природні багатства тощо), що допомагають людині здійснювати певні трудові операції.

Корекційна психопедагогіка розглядає трудове виховання і навчання людей з інвалідністю як єдиний і цілеспрямований процес, що розв'язує конкретні виховні, загальноосвітні та корекційні завдання. Тільки на основі організованого поєднання виховної роботи з практичною трудовою діяльністю може здійснюватися успішне формування особистості [2].

Е. Сеген зазначав, що у людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень слід виховувати звички приносити користь собі й іншим [5]. Люди з інвалідністю повинні розуміти те, що кожна людина, яка живе у суспільстві, зобов'язана виконувати посильно-корисну працю. У цьому ж сенсі, праця є одним із важливих засобів корекції недоліків інтелектуального розвитку, зокрема – чинником розумового і фізичного розвитку, засобом пізнання світу; доцільна діяльність людини спрямована на створення матеріальних і духовних благ, необхідних для задоволення потреб суспільства [2].

В. Бондар вказує на те, що виховна роль праці полягає в тому, що на заняттях з трудового навчання здійснюється не тільки корекція порушень інтелектуального й фізичного розвитку людей з інвалідністю, а й виховання позитивного ставлення до праці, культури праці, розвиток емоційно-вольової сфери. Заняття з праці сприяють координованості дій, рухової сфери, розвитку моторики, забезпечують правильний фізичний розвиток [2].

Завдання, які ставить корекційний педагог для досягнення мети у процесі трудового виховання людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень такі: розвиток особистих трудових умінь людей з інвалідністю; збагачення уявлень про навколишнє середовище в процесі праці; розвиток уявлень, сприймання, мислення, набуття вмінь планувати та передбачати результат праці, оволодіння різними знаряддями праці (розумове виховання); виховання потреби і готовності

працювати в колективі; розвиток дрібної моторики, зорової та рухової координації, координації рухів рук (фізичний розвиток), виховання взаємодопомоги, колективізму, готовності працювати, формування позитивного ставлення до праці дорослого, вміння доводити працю до кінця (моральне виховання); виховання працювати правильно, охайно (естетичний розвиток); розвиток мовленнєвого спілкування, розширення та збагачення словника (мовленнєвий розвиток).

Емпіричний досвід показує, що особи з інтелектуальними порушеннями випробовують значні труднощі у процесі трудової діяльності, зокрема їм складно доводити розпочату справу до кінця. Тож, особливу увагу у виборі форм і методів трудового виховання осіб з інвалідністю слід звернути на формування у них інтересу і позитивної мотивації до трудової діяльності.

На початковому етапі трудового виховання людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень важливим завданням є формування навичок самообслуговування. Процес навчання самообслуговуванню таких осіб повинен здійснюватися з урахуванням індивідуальних можливостей особистості та за чітко спланованими етапами навчання і виховання. Виконання культурно-гігієнічних процедур по догляду за собою, користування туалетом, процес харчування, роздягання чи одягання віднесено до самообслуговування, результати якої задовольняють потреби людини з інвалідністю.

Для повноцінного особистісного розвитку надзвичайно важлива господарсько-побутова праця, в якій людина з інвалідністю досягає видимого успіху. Заняття з господарсько-побутової праці спрямовані на виховання у таких людей бажання трудитися, уміти бачити непорядок й усувати його, а також виконувати доручення дорослого. Важливим завданням в трудовому вихованні є також формування у людей з інвалідністю установки, що вони самостійно можуть навести порядок в своїх речах, в кімнаті, на ігровій ділянці.

Висновки. Теоретичний аналіз та досвід роботи з трудового виховання осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень засвідчив, що ефективність цієї роботи залежить від цілеспрямованості і систематичності, створення відповідних умов для розвитку якостей, необхідних для трудової діяльності, усвідомлення мети та характеру праці, умов її виконання, дотриманні охоронно-педагогічного режиму. Специфічні особливості психічного розвитку людей з інвалідністю

внаслідок інтелектуальних порушень призводять до необхідності враховувати їх при організації навчання і виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка О. М. (2004). *Основи психології і педагогіки*. Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ. 1. Bandurka OM (2004). *Fundamentals of psychology and pedagogy*. Kharkiv: Nat. un-tu vnutr. affairs.
2. Бондарь В. І. (2003). *Спеціальна педагогіка. Понятійно-термінологічний словник*. Луганськ: Альма-матер. (Cooper B, I. (2003). *Special pedagogy. Conceptual and terminological dictionary*. Luhansk: Alma Mater).
3. Константи́нів О. В. (2010). Характеристика системи трудового навчання розумово відсталих дітей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, 15, 264-267. (Konstantinov O.V. (2010). Characteristics of the system of labor education of mentally retarded children. *Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko*, 15, 264-267).
4. Кузьминський А. І. (2006). *Педагогіка у запитаннях і відповідях: навчальний посібник*. Київ: Знання. (Kuzminsky A, I. (2006). *Pedagogy in questions and answers: a textbook*. Kyiv: Knowledge).
5. Лебеде́ва Н. Г., Джурелюк О. Т., Самойленко Д. О. (2009). *Основи психології і педагогіки: Конспекти лекцій*. Алчевськ: ДонДТУ. (Lebedeva N. G., Dzhurelyu O. T., Samoilenko D. O. (2009). *Fundamentals of psychology and pedagogy: Lecture notes*. Alchevsk : DonSTU).
6. Сухомлинський В. О. (1977). *Павлівська середня школа. Том 5*. Київ : Радянська школа. (Sukhomlinsky V. O. (1977). *Pavliiska High School. Volume 5*. Kyiv: Soviet school).

Дзюба Наталія Сергіївна

вчитель-логопед КУ Сумської обласної ради
«Сумський обласний центр комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю»

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВІБРОМАСАЖЕРУ Z-VIBE В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З ДІТЬМИ З ДЦП

Актуальність. Підвищення ефективності корекційної логопедичної роботи з усунення порушень мовлення у дітей з ДЦП в наш час є актуальною проблемою логопедії. Особливо важливо є проблема визначення точного діагнозу, оскільки у дітей означеної категорії спостерігається комплексність та неоднозначність супутніх патологічних проявів. Все це утруднює складання індивідуальної корекційної програми розвитку дітей з даним діагнозом. За статистикою таких дітей з кожним роком стає все більше, що визначає необхідність пошуку більш

ефективних шляхів спеціального виховання та навчання. Тому інноваційні технології набувають все більшого значення в діяльності логопеда.

Мета – розкрити сутність логопедичного масажу та його вплив на розвиток мовлення дітей із ДЦП, висвітлити особливості використання логопедичного вібромасажеру z-vibe в корекційно-розвивальному процесі з дітьми з ДЦП.

Виклад основного матеріалу. Реалізація нових технологій, форм, засобів і методів корекційно-розвивального навчання та виховання, формування у дітей мовленнєвої компетентності є одним із основних завдань сучасної логопедії. Чільне місце серед інноваційних технологій корекційно-розвивальної роботи з дітьми ДЦП займає логопедичний масаж – активний метод механічного впливу, який змінює стан м'язів, нервів, кровоносних судин і тканин периферійного мовленнєво-рухового апарату (О. Архипова, І. Блискіна, О. Дьякова, О.Правдіна, О.Приходько, К.Семенова, О. Шевцова, О.Штеренгерц та ін.)

В корекційно-логопедичній роботі необхідно застосовувати системний комплексний підхід до корекції мовленнєвого розвитку. Використовуючи даний підхід у «простих» випадках, відмічається поліпшення загального розвитку дитини, підвищенні активності, зростання захисних сил організму. У складних випадках, саме масаж допомагає впоратись з тяжкими порушеннями мовлення. Коригуються за допомогою масажу і поведінкові проблеми, що полегшує роботу фахівця з дитиною.

Логопедичний масаж – частина комплексної психолого-педагогічної роботи, спрямованої на корекцію мовленнєвих розладів. Він може проводитися на усіх етапах корекційної роботи, але особливого значення набуває на початкових етапах. Нерідко масаж є необхідною умовою ефективності логопедичної роботи.

Логопедичний масаж має своїй на меті не лише зміцнення або розслаблення м'язів артикуляційного апарату, але і стимуляцію пропріорецептивних відчуттів, що сприяє чіткості кінестетичного сприйняття.

За даними вчених, поверхня шкіри є величезним чутливим полем, що є периферичною частиною шкірного аналізатора, тобто вона нерозривно пов'язана з центральною нервовою системою. При масажі відбувається вплив не лише на структурні шари шкіри, але і на стан центральної нервової системи. У зв'язку з цим змінюється загальна

нервова збудливість, пожвавлюються втрачені або понижені рефлекси, змінюється в цілому функціональний стан ЦНС.

Вчені впродовж багатьох років досліджень пропонували різноманітні авторські методики використання масажу в логопедичній роботі. Багато з них на сьогодні є актуальними.

У своїх роботах А. Архіпова розглядає логопедичний масаж як структурну частину індивідуального логопедичного заняття з дитиною у якої є важкі мовленнєві порушення. Автор пропонує три комплекси диференційованого логопедичного масажу, в кожному з них знаходяться вправи, спрямовані на подолання патологічної симптоматики.

Перший комплекс вправ – це логопедичний масаж при високому тонусі м'язів (ригідний синдром), другий комплекс вправ логопедичного масажу при спастико-атактико-гіперкінетичному синдромі. Останній комплекс пропонується проводити при паретичному синдромі (низькому тонусі м'язів).

Узявши за основу систему масажу А. Архіпової для дітей з дитячим церебральним паралічем, можна виділити основні види логопедичного масажу:

- 1) диференційований масаж, заснований на прийомах класичного масажу;
- 2) точковий масаж, при якому локально впливають на біологічно активні точки (БАТ);
- 3) апаратний масаж, який проводять за допомогою вібраційних, вакуумних і інших приладів;
- 4) зондовий масаж, який використовують з метою нормалізації артикуляційної моторики за методикою О.Новікової.

Різними інноваційними технологіями, прийомами і видами масажу покращують кровообіг в м'язових тканинах, обмінні процеси в нервовій системі, цим самим змінюючи функціональний стан кори головного мозку, підвищуючи або знижуючи його збудливість.

Для нормалізації м'язів артикуляційного апарату у дітей із ДЦП використовують логопедичний вібромасажер Z-Vibe.

Логопедичний електромасажер "Z-Vibe" є ефективним обладнанням для проведення логопедичного масажу та підготовки артикуляційних м'язів рота дитини до занять з логопедом. Даний вібромасажер, при правильному і постійному логопедичному масажі, дозволяє скоротити час, витрачений на корекцію мовлення дитини мінімум в 3-5 разів в порівнянні

з традиційними масажними зондами. До того ж цей масаж, після відповідного показу логопеда, можуть виконувати з дитиною батьки в домашніх умовах.

Принцип роботи Z-Vibe полягає у впливі на артикуляційні органи (язик, внутрішню і зовнішню поверхні щік, лоба, щоки, підборіддя) дитини коливаннями високої частоти. В залежності від сили натискання, масажер здійснює розслаблюючий чи тонізуючий ефект. Логопедичний масажер Z-Vibe, за допомогою спеціальних різнокольорових насадок дозволяє зміцнювати або ж розслабляти м'язи артикуляційного апарату, лицьових м'язів. Дозволяє дуже ефективно розтягувати "вуздечку", підтримувати язик, масажувати жолобок при постановці звука [С] і багато іншого.

У дітей – логопатів, які пройшли курс логопедичного масажу, спостерігається:

- нормалізація м'язового тону загальної, мимічної і артикуляційної мускулатури;
- зменшення прояву парезів і паралічів м'язів артикуляційного апарату;
- зниження патологічних рухових проявів м'язів мовного апарату (синкінезії, гіперкінези, судоми і тому подібне);
- збільшення об'єму і амплітуди рухів органів артикуляції;
- активізація тих груп м'язів периферичного мовленнєвого апарату, у яких була недостатня скорочувальна активність;
- формування довільних координованих рухів органів артикуляції.

Необхідно зазначити, що ефективність будь-якого масажу залежить від знання анатомії, механізму збудження, реактивності організму і його функціонального стану. Тому необхідний контакт логопеда з дитиною, і співпраця з лікарем. Також дуже важливо, щоб логопедичний масаж здійснював логопед, який володіє технікою цього виду масажу, а саме, що пройшов спеціальну підготовку і знає анатомію і фізіологію м'язів, що забезпечують мовленнєву діяльність, а також причини і шляхи розвитку мовленнєвих порушень. Елементи масажу можуть обговорюватися батьками дитини, спеціально проінструктованими логопедом.

Висновки. Таким чином, такий нетрадиційний, але простий метод, як масаж – це простий, доступний, ефективний метод, який не має обмежень за віком. При цьому індивідуальний підхід до фахівця до роботи з дитиною дає відмінний результат. Треба сказати, що систематичне використання вібромасажеру Z-Vibe, як правило, приносить позитивні

результати: у дітей знижується або зникає зовсім страх мовлення в соціально і особово значимих ситуаціях, підвищується їх комунікативна активність, відбуваються позитивні зміни в емоційній сфері. Також хочеться відмітити, що успішно завершений реабілітаційний курс допомагає дитині в рішенні не менш важливої задачі – її соціалізації, в знаходженні способів адаптації в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М. : АСТ; Астрель, 2010. 254 с.
2. Ермилова Е. Я. Логопедический массаж при коррекции стертой дизартрии у дошкольников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5855/>
3. Карелина И. Б. Логопедический массаж при различных речевых нарушениях. М.: ГНОМ, 2013. 63 с.
4. Краузе Е. Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика : практическое пособие. 4-е изд. СПб. : КОРОНА-Век, 2009. 80 с.
5. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Х. : Вид. група «Основа», 2013. 239 с.

УДК 37.018.262:373.31

Колишкіна Алла Петрівна

заступник директора з навчальної роботи
НН інституту педагогіки і психології,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Сучасна парадигма освіти спонукає освітню галузь, навчальний заклад і сім'ю до конкретних кроків на шляху формування екологічної культури особистості загалом і її екологічно доцільної поведінки зокрема. Пріоритетним напрямом діяльності спеціальних закладів освіти має бути виховання ціннісного ставлення до природи, розвиток умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища. Особливе місце в системі неперервного екологічного виховання належить початковій школі, оскільки саме цей період у житті дітей особливо сприятливий для формування позитивних установок на взаємодію з природою.

Про важливість і необхідність формування бережливого ставлення до природи у дітей з інтелектуальними порушеннями зазначали Є. Калініна, Ю. Кондратьєв, Н. Морозова, Є. Стребелева та ін. Необхідність формування в учнів означеної нозології елементарних екологічних знань і уявлень підкреслюють у відповідних дослідженнях В. Воронкова, Т. Головіна, Є. Ковальова, Т. Ліфанов, Т. Пороцька, Т. Шевирьова та ін.

Разом зі школою за формування екологічно доцільної поведінки відповідає сім'я як реальний суб'єкт екологічного виховання особистості. Це зумовлює потребу визначення передумов і розроблення шляхів підвищення ефективності взаємодії сім'ї та школи в екологічному вихованні школярів.

Наукові підходи до сімейного виховання в сучасних умовах висвітлені в дослідженнях Т. Алексеєнко, Т. Виноградової, Л. Вороніної, О. Доукіної, Т. Кравченко, В. Постового, Л. Руденко, Н. Стаднік. Учені підкреслюють необхідність узгодження впливів, що їх здійснюють на дітей різні суб'єкти виховного процесу.

Дослідники майже однотайно констатують той факт, що шкільний урок з домінуванням дидактичної спрямованості, на жаль, не здатний забезпечити розвиток емоційно-ціннісних настанов на взаємодію дітей з довкіллям. Тому нагальною стає потреба розробки відповідної системи взаємодії урочної та позаурочної навчально-виховної роботи, яка стане основою процесу формування екологічно доцільної поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів.

Метою роботи є визначення особливостей організації та змісту процесу формування екологічно доцільної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Своєрідність пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями значно ускладнюють процес екологічної освіти та виховання 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.

Використання в процесі навчання учнів з інтелектуальними порушеннями методики природознавства для масових шкіл малоефективно, оскільки вона не враховує особливості їх пізнавальної діяльності. Тому в процесі формування екологічної культури учнів з

інтелектуальними порушеннями необхідно розглядати можливість спеціально організованого корекційно-педагогічного впливу з метою формування у них екологічно усвідомленої поведінки, заснованої на розумінні необхідності дбайливого ставлення до природних об'єктів.

Методика формування екологічно доцільної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку передбачає здійснення гурткової роботи за розробленим програмно-методичним комплексом «Екосвіт», який включає програму та методичні рекомендації з організації роботи екологічного гуртка.

Виховні години плануються так, щоб поетапно включати різні форми та методи роботи – бесіди, спостереження, проблемні завдання – до змісту виховання з метою зацікавлення учнів об'єктами природи, спонукання до усвідомлення їх цінності й формування мотивів природоохоронної діяльності та поведінки. Виховні години проводяться у формі екскурсій, творчих годин, ігор, практичної діяльності. Запропоновані форми організації позаурочної роботи давали учням можливість збагатитися досвідом сприйняття й оцінкою об'єктів і явищ природи, проаналізувати власну поведінку в природі.

Кожне виховне заняття з учнями початкових класів з інтелектуальними порушеннями складається з трьох частин: вступної, основної та заключної. Вступна частина включає організаційний момент, розповіді, бесіди, спрямовані на мотивування й активізацію уваги учнів.

Зміст основної частини залежно від теми заняття становили тематичні бесіди, проблемні завдання, аналіз віршів і прислів'їв, практична діяльність, ігри, спостереження, спрямовані на розвиток інтелектуальних, емоційних і вольових якостей, що характеризують взаємозв'язки об'єктів живої та неживої природи, визначають відповідальне ставлення особистості до тварин і рослин, а також взірць поведінки у довкіллі.

Протягом заключної частини заняття підводяться підсумки, що допомагає уточнити, структурувати та закріпити отримані знання, вміння та переконання з певної теми.

На виховних годинах застосовуються нижченаведені методи та види завдань:

1. Завдання на встановлення взаємозв'язків об'єктів живої та неживої природи (бесіди, спостереження протягом екскурсій у природу).
2. Аналіз ситуацій з метою формування відповідального ставлення учнів початкових класів до тварин і рослин. Важлива роль тут належить

спеціальним завданням, що розкривають сутність взаємодії з природним середовищем, сприяють формуванню оцінних суджень учнів початкових класів, засвоєнню норм і правил поведінки у природі. Під час аналізу запропонованих ситуацій необхідно домагатися, щоб учні початкових класів самі визначилися щодо дій і вчинків, що своєю чергою вплине на формування їх екологічно доцільної поведінки.

3. Завдання на з'ясування норм і правил поведінки у довкіллі (наприклад, до теми «природа навколо нас» пропонується відповідна проблемна ситуація).

Отже, запропоновані методи та тематика завдань, які зорієнтовані на конкретні інтереси й особливості мислення учнів початкових класів, відкривають широкі можливості для організації пізнавальної діяльності, а це у свою чергу розширює потенціал екологічно доцільних потреб, зміцнює мотиваційну сферу, створює підґрунтя для формування екологічно доцільної поведінки. Таким чином, виховні години сприяють добровільному залученню учнів до роботи екологічного гуртка.

У процесі гурткової роботи розширюються, поглиблюються і систематизуються природничі знання учнів, знання про норми та правила доцільної поведінки в природному середовищі, екологічні проблеми рідного краю та шляхи їх вирішення; формується потреба в екологічній діяльності, екологічно доцільні мотиви, естетичні почуття до природи, практичні вміння з покращення стану природного середовища своєї місцевості, навички та звички екологічно доцільної поведінки.

Заняття гуртка «Екосвіт» побудовані за принципом об'єднання зусиль школи і сім'ї, чітко визначені обов'язки вчителя і батьків. Усі заняття складаються з двох частин, перша з яких має на меті набуття відповідних знань про норми та правила поведінки, спонукання до переживань щодо об'єктів природи. Друга частина має практичну спрямованість і покликана сприяти підвищенню інтересу до отриманої інформації та гурткової роботи в цілому. Цьому сприяють відтворення різних життєвих ситуацій, конкурси, вікторини тощо. Ще одним важливим аспектом роботи екологічного гуртка є те, що кожне заняття закінчується рефлексією (запитаннями до батьків і дітей).

Ефективність формування екологічно доцільної поведінки досягається за умов систематичної роботи з батьками. Її метою є підвищення рівня їхньої теоретичної та практичної підготовки до екологічного виховання учнів початкової школи з інтелектуальними порушеннями.

Завдання програми:

- підвищення екологічної грамотності батьків, формування інтересу до проблем охорони довкілля;
- усвідомлення батьками важливості взаємодії школи і сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів;
- формування в батьків прагнення до підвищення своєї теоретичної та практичної підготовленості до екологічного виховання школярів шляхом педагогічної просвіти та самоосвіти.

Розроблені форми роботи: колективні, групові, індивідуальні.

Методи роботи з батьками: розповідь, бесіда, гра, робота в групах, конкурс, проектна діяльність.

Доцільно навести зміст окремих видів роботи з батьками за темами програми. Так, колективна робота повинна відбуватись в рамках тематичних батьківських зборів. Опрацювання теми «Особливості екологічного виховання учнів початкових класів» зумовлюється тим, що навіть у сім'ях, які віднесені до групи активної взаємодії, іноді виникають проблеми щодо екологічного виховання, батьки не завжди впевнені в правильності своїх дій і вчинків, не наважуються залучити дитину до тієї або іншої діяльності.

У більшості учнів з інтелектуальними порушеннями початкових класів сформований чіткий розподіл тварин на поганих і гарних, злих і добрих, шкідливих і корисних. Цьому сприяють художні твори, мультфільми, в багатьох з яких хижакі зображуються лихими та потворними. Вони прагнуть з'їсти «добрих» зайців і поросят. У них, як правило, зайці перемагають вовків і залишаються жити в лісі самі, без злих хижаків. Багато дітей переконуються в тому, що хижий звір – поганий, він не потрібний природі і що прекрасний ліс – це ліс без вовків (без хижаків). З погляду екології в природі немає поганих і гарних, шкідливих і корисних. Кожна тварина чи рослина виконує свою «роботу», відіграє певну роль у природі.

Окрема увага приділяється домашнім завданням для батьків з метою закріплення, розширення й апробації інформації, одержаної під час колективних і групових зустрічей. Так, під час консультування з теми «Усе навколо нас взаємопов'язане» батькам рекомендують намалювати разом з дітьми малюнок на тему: «Моє гарне, чисте місто!». Така діяльність сприяє не лише підвищенню інтересу батьків до проблеми екологічного

виховання учнів початкових класів, а й на рівень сформованості екологічно доцільної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями.

Під час індивідуальних зустрічей необхідно запроваджувати спільне (за участю педагога і батьків) обговорення актуальних проблем з екологічного виховання, намічати шляхи їх розв'язання. Залучення батьків до **індивідуальної роботи** дозволяє встановити безпосередній контакт із кожним членом родини учня, досягти тісної взаємодії та більшого взаєморозуміння щодо пошуку шляхів екологічного виховання учнів початкових класів.

Висновки. Таким чином, визначено особливості організації та змісту процесу формування екологічно доцільної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку, які передбачають здійснення гурткової роботи за розробленим програмно-методичним комплексом «Екосвіт», що включає програму та методичні рекомендації з організації роботи екологічного гуртка. Процес формування екологічно доцільної поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями в контексті розв'язання екологічної проблематики повинен розглядатися як такий, що найповніше враховує органічну єдність інтегрованого підходу і забезпечує динаміку змін у ставленні учнів з інтелектуальними порушеннями до навколишнього світу. Наслідком і результатом екологічної освіти та виховання вважаємо процес формування екологічно доцільної поведінки – елемент складної системи формування екологічної культури особистості.

Литнянчина Людмила Володимирівна

вчитель фізичної культури

Сумської спеціальної початкової школи № 31

Сумської міської ради

Юр'єва Людмила В'ячеславівна

директор Сумської спеціальної початкової

школи № 31 Сумської міської ради

ВПЛИВ РУХЛИВОЇ ГРИ НА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Актуальність. Сучасне суспільство висуває високі вимоги до рівня освіченості дитини, що спонукає науковців до пошуку нових шляхів навчання та виховання дітей, які потребують спеціального педагогічного супроводу та психологічної підтримки. Серед дітей, що вимагають особливого підходу, значне місце належить дітям, які мають порушення зору [4, с. 138].

Зір один із найважливіший факторів розвитку людини. Більше ніж 80 % інформації дитина отримує за допомогою зору. Наша зорова система постійно й миттєво визначає розміри об'єкта, відстань до нього, напрямок його руху, колір форму, тощо [2, с. 106]. Зоровий контроль має велике значення для розвитку рухів людини [3, с. 7].

Порушення зору позначається не лише на пізнавальній сфері дитини, але й на формуванні її особистості, виникненні в неї специфічних особливостей і проблем [2, с. 106]. Внаслідок порушення зору у дітей виникають вторинні відхилення у фізичному розвитку (порушення постави, плоскостопість) та формуванні рухової сфери (А. Кашпаров, 2006; А. Альошина, 2015) [1, с. 49].

Мета. Висвітлити особливості організації ігрової діяльності дітей, які мають порушення зору.

Виклад основного матеріалу. Згідно з ученням Л.Виготського, при порушенні зору зберігаються ті ж закономірності розвитку, що у дітей без зорової патології [3, с. 8]. Визначено, що часткове порушення зору негативно позначається на здатності дитини вільно орієнтуватись у довкіллі, зводить до мінімуму її рухову активність, спричиняє відхилення у фізичному і психічному розвитку [4, с. 138].

Рухова активність дітей з порушеннями зору значно нижче, ніж у їхніх однолітків з масових навчальних закладів. У дітей з патологією зору на 78% в порівнянні з нормою знижений функціональний рівень рухового аналізатора. Діти з порушеннями зору в зв'язку з малою рухливістю і зниженою активністю рухової діяльності спостерігаються недоліки у формуванні почуття ритму, у розвитку м'язових зусиль [3, с. 8].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що на сьогодні існує достатньо досліджень шляхів і засобів подолання недоліків розвитку слабозорих дітей. Зокрема, визначено роль ігрової діяльності в подоланні недоліків їхнього фізичного розвитку (Д. Маллаєв, Л. Сековець) [4, с. 139].

Дитина з патологією зору любить гратися і повністю так само, як і зрячі, може грати в будь яку гру. Дітей з вадами зору потрібно спочатку навчити грати, допомогти їй оволодіти грою. Оскільки відомо, що втрата зору сповільнює фізичний розвиток дитини. Діти з депривацією зору через страх простору обмежені в руховій та пізнавальній діяльності, в них порушена координація рухів. Часто у дітей відсутні елементарні навички ходьби та бігу, просторової орієнтації та елементарного самообслуговування [5, с. 123].

Гра – надзвичайно поширений вид фізичної та соціальної реабілітації, який представляє собою комплекс спеціально підібраних синтетичних, рухових дій, що включають в себе фізичні вправи різної структури, змісту й значення.

Для дитини з порушенням в розвитку надзвичайно важливим є те, з яких рухових дій складається гра, як відповідає на навантаження дитячий організм, з якою інтенсивністю вона проводиться.

Діти, які мають вади зору протипоказані силові вправи, висипи вниз головою, перекиди оскільки подібні вправи можуть послабити залишковий зір. Тому при підборі ігор необхідно враховувати глибину дефекту, реальні рухові можливості дитини та його індивідуальну реакцію на фізичні навантаження.

Важливо, щоб навантаження було доступним для дитини і не викликало в неї перевтоми. Щоб не помилитися у виборі гри, необхідно визначити для кожної дитини доступний режим фізичного та емоційного навантаження. Зміст та дозування навантаження повинні передбачати поступовість ускладнення ігор, чергування їх за направленістю, інтенсивністю та тривалістю, що стимулює постійну зацікавленість до ігрової діяльності [5, с. 124].

Цілеспрямовано підібрані рухливі ігри розвивають у дітей з порушенням зору дрібну моторику, рівновагу, координацію і точність рухів, покращують увагу, допомагають засвоєнню елементарних уявлень про величину, відстань, швидкість, вагу, об'єм, тобто стимулюють розвиток фізичних, психомоторних та інтелектуальних здібностей дитини.

У процесі гри виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші [2, с. 108].

Для організації ігрової діяльності необхідно враховувати стан гостроти зору дитини, її попередній досвід, наявність залишкового зору, рівень фізичної підготовленості, вікові та індивідуальні можливості дитини, місце та час проведення рухової гри, інтереси всіх граючих дітей, а також і настрій. Якщо є необхідність зацікавити дітей руховою грою, вибирається цікава, знайома дітям гра, в якій всі вони можуть прийняти активну участь. І навпаки, якщо діти надзвичайно збуджені, гра повинна бути більш спокійною [5, с. 125].

Важливою умовою організації ігор для дітей з порушеннями зору є чітка взаємодія учителя фізичної культури, учителя-дефектолога, лікаря-

офтальмолога. Перед підбором ігор різного характеру учитель фізичної культури обов'язково отримує консультацію (в разі необхідності) учителя-дефектолога, лікаря-офтальмолога, які ігри для дітей протипоказані, а які – ні, але при цьому не повинно бути перестраховань та категоричності.

В організації та методиці проведення рухливих ігор для дітей з вадами зору виділяють ряд послідовних етапів підготовки: вибір гри, підготовка місця для гри, інвентар, розмітка майданчика, розміщення гравців, дозування навантаження, закінчення гри, підведення підсумків.

Під час гри діти завжди уважні, зосереджені й дисципліновані. Гра – це могутній незамінний важіль розвитку пізнавальної активності дитини з порушеннями зору. Гра – це той засіб, де виховання переходить у самовиховання [2, с. 114]. Ефективне вирішення завдань гри сприяє подоланню дефектів зору, його компенсації. [3, с. 11].

Висновки. Отже, кількість людей, які мають ті чи інші захворювання очей зростає. Частина з них – діти, при цьому патологія зору має значний негативний вплив на розвиток дитини. Таким чином робота учителя фізичної культури з дітьми, які мають порушеннями зору вимагає володіння широким аспектом спеціальних знань у галузі тифлопедагогіки. При правильному підборі і організації рухливих ігор з дітьми із зоровою депривацією позитивні зміни відбуваються у показниках фізичного розвитку, функціонального стану, фізичної підготовленості дітей тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми громадського здоров'я : матеріали науково-практичних конференцій ресурсного центру «Школа педагогіки здоров'я кафедри медико-біологічних основ фізичної культури НН інституту фізичної культури СумДЖПУ імені А. С. Макаренка / відп. ред. І. О. Калиниченко, наук. ред. М. О. Лянной. Т. 1. Суми : ФОП Цьома С. П. 80 с.
2. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наук. праць за матеріалами VI Міжнар. наук.-практ. конф.ї студ., аспірантів та молодих учених (20 березня 2019 р.) : вип. 7 у 2- томах. Т. 2. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 200 с.
3. Методичні вказівки до лабораторних робіт з навчальної дисципліни «Приватні методики адаптивної фізичної культури» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня за ОПП «Фізична терапія, ерготерапія» [Електронне видання]. Крук І. М., Гірак А. М., Зарічанська Л. О., Гамма Т. В. Рівне : НУВГП, 2019. 30 с.
4. Павловська Л. В. Народні ігри в роботі з дітьми з порушеннями зору. *Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : зб. мат-лів II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 08-09 листопада 2018 р.) /

редкол.: О. П. Демченко, Н. О. Комарівська, Л. В. Любчак, Л. А. Присяжнюк ; за заг. ред. О. А. Голюк. Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2018. Вип. 1. С. 138–143.

5. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С. С. Харків-Львів : ХДАДМ (ХХІІ), 2003. №17. 144 с.

УДК: 376.37

Марченко Інна Сергіївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
логопедії та логопсихології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АЛАЛІЄЮ

Актуальність. Відомо, що всі свої вищі пізнавальні здібності та якості людина набуває через комунікацію. За її допомогою люди отримують і передають інформацію протягом всього свого життя. Комунікація є найважливішим фактором загального психічного розвитку дитини, який відіграє провідну роль в збагаченні змісту та структури людської свідомості.

На думку М. Лісіної процес становлення у дітей мови як засобу спілкування, зазнає впливу багатьох чинників. Вирішальну роль в становленні мовленнєвих умінь грають чинники комунікативного характеру. Комунікативні фактори впливають на розвиток мовленнєвої діяльності у дітей в будь-якому віці і при будь-якому порушенні мовлення.

Ця проблема є однією з найбільш актуальних для сучасної теорії і практики логопедії, оскільки від сформованості комунікативної сфери дитини залежить її подальша соціалізація та адаптація (С. Конопляста, І. Мартиненко, І. Марченко, В.Тищенко, М. Шеремет та інші).

Сьогодні в Україні можна спостерігати тенденцію масового збільшення кількості дітей із алалією. Ці діти відстають на етапах мовленнєвого розвитку за термінами та за якістю мовленнєвого розвитку в нормі. При цьому недостатність мовленнєвих умінь у цих дітей знижує рівень їхніх комунікативних умінь. Специфічні особливості дітей із алалією ускладнюють їх адаптацію в соціумі та можливість встановлення ними комунікації, як зі своїми однолітками, так і з дорослими людьми. У роботах науковців зазначається, що труднощі спілкування дітей із алалією проявляються в несформованості основних форм комунікації (В. Глухов, Є. Соботович), зниженні потреби в ньому, активності (Б. Гріншпун

В. Тищенко). Недостатність вербальних засобів спілкування позбавляє можливості взаємодії дітей, стає перешкодою у формуванні ігрового процесу (Л. Соловйова).

Разом із тим у психолого-педагогічній літературі недостатньо представлена проблема діагностики та розвитку комунікативних умінь у дошкільників із алалією, що і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку з алалією (уміння користуватися вербальними та невербальними засобами комунікації для спілкування з оточенням, залучення їх до спільної діяльності, вирішення своїх побутових проблем, уміння працювати та грати у колективі) за результатами діагностики на основі представленої розробленої експериментальної методики.

Виклад основного матеріалу. Для виявлення стану сформованості комунікативного розвитку дітей середнього дошкільного віку з моторною алалією, нами було розроблено систему експериментальних завдань, яка включає три блоки.

I блок – вивчення анамнезу дітей із алалією за медичною та педагогічною документацією та з'ясування умов, які впливають на формування комунікативної поведінки в межах сім'ї.

Вивчення анамнезу відбувалося у два етапи:

- 1) вивчення медичної і педагогічної документації із метою отримання інформації про форму алалії і мовленнєві можливості дитини;
- 2) анкетування батьків із метою визначення особливостей спілкування дітей із алалією з близькими людьми у повсякденному житті.

Для отримання інформації про стан мовленнєвої активності проводилося попереднє ознайомлення з даними «Картки стану здоров'я та розвитку дитини», з основними медичними заключеннями та результатом логопедичного обстеження.

Для з'ясування умов, що впливають на формування комунікативної поведінки в межах родини, нами була розроблена анкета для вивчення стану сформованості комунікативних здібностей у дітей середнього дошкільного віку за алалією, яка складалася з 12 запитань. Метою цього опитування було з'ясувати, якою є дитина у взаємодії з іншими людьми.

II блок – спостереження за поведінкою та проявами комунікації дитини у різних ситуаціях: під час гри, під час прогулянки, під час спільної діяльності з дорослим. Метою спостереження є виявлення стану

соціальної адаптації, з'ясування емоційних і психосоціальних аспектів комунікації, вивчення стану когнітивної сфери, мотивації до взаємодії; з'ясування умінь і можливостей дітей із алалією свідомо користуватися засобами комунікації у буденній ситуації із однолітками, вихователями; визначення виду діяльності, у якій комунікативна поведінка переважає (ігрова чи побутова). комунікативний розвиток дитини оцінюємо за такими показниками:

- ініціативність у спілкуванні – бажання дитини вступити у комунікативний процес першою, привернення до себе уваги з боку однолітків вербальними та невербальними засобами спілкування, запрошення до себе у гру, залучення однолітків до спільної діяльності, бажання поділитись своїми досягненнями чи невдачами;

- адресат спілкування: дорослий, однолітки;
- мета взаємодії: побутові, особисті, пізнавальні питання;
- володіння вербальними чи невербальними засобами комунікації;
- емоційний фон, який переважає під час спілкування: позитивний, нейтральний, негативний. У випадку, якщо переважає негативний фон, дитина вимагає особливої уваги до розвитку її емоційної сфери. Якщо ж переважає позитивний фон або позитивні та негативні емоції збалансовані стосовно однолітків, то це означає нормальний емоційний настрій.

На кожного випробовуваного складався протокол, в якому відзначалися кількісні та якісні результати спостережень за зазначеними показниками, міра їх вираженості у балах і порівнєві.

III блок – вивчення умінь дитини вступати у взаємодію та використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації під час виконання діагностичних завдань і з метою вирішення соціальних проблем у спеціально створених ситуаціях. Оцінюється вміння використовувати фонаційні засоби, оптико – кінетичні, тактильні та просторово – часові.

Змістом завдань є створення комунікативної ситуації, у якій дитині необхідно, самотійно працюючи, вирішити проблему, яка виникає. Всі завдання спрямовані на необхідність використання вербальних і невербальних засобів комунікації.

Завдання 1. Мета: з'ясувати комунікативні можливості дитини з алалією для вирішення поставленого завдання; визначення комунікативних засобів, які переважають під час вирішення завдання.

Зміст: складання цілісної картини з окремих деталей 2 дітьми під керівництвом логопеда. Логопед дає дітям розрізні картинки (кожному окремий набір), які утворюють два різні малюнки. Картинки перемішані між собою. Потрібно скласти малюнки, взаємодіючи у відборі їх елементів.

Завдання 2. *Мета:* визначити, чи розуміє дитина з алалією емоції і почуття, зображені на картинках; вміння відтворювати потрібну емоцію під час спілкування.

Зміст: дитині роздаються картки з емоціями «радості, гнів, невдоволення, здивування, страх» і пропонується відтворити емоцію, вказану на картці. У грі беруть участь двоє дітей або логопед і дитина. Логопед показує дитині певну емоцію, а дитина в свою чергу повинна знайти її на сюжетній картинці та відтворити на власному обличчі.

Завдання 3. *Мета:* з'ясувати можливості дитини із алалією узгоджувати свої дії із діями партнера по грі у відтворених типових, близьких до життєвого досвіду дітей ситуаціях.

Зміст: використання елементів гри «Магазин». Дитина повинна купити у «магазині» продукти. У грі беруть участь 2-3 дітей. Логопед пропонує дітям піти до «Магазину» та купити там продукти, спілкуючись із продавцем і, за необхідності, з іншими покупцями.

Завдання 4. *Мета:* перевірити уміння дитини з алалією запам'ятовувати та повторювати запропоновані жестові засоби комунікації.

Зміст: використання елементів гри «Мовчанка». У грі беруть участь дитина та логопед. Логопед показує дитині ляльку та дає можливість гарно її роздивитися, покрутити. Потім пропонує пограти в мовчанку, а всі дії показувати жестами (так, ні, привітання, окличний жест, жест любові, прохання, допомоги, прощання тощо).

На основі представленої методики діагностики були розроблені оцінні критерії і загальні рівні комунікативного розвитку зазначеної категорії дітей.

За результатами проведення трьох етапів обстеження ми визначили, що відповідно до оцінних критеріїв у групах дітей із алалією за середньою кількістю балів на високому та достатньому рівні комунікативного розвитку дітей не було, на середньому рівні – 50% дітей і на низькому рівні – 50% дітей. Для порівняння: серед дітей із нормальним мовленнєвим розвитком на високому рівні було 75 % дітей, на достатньому – 25 % дітей.

Висновки. Аналіз даних констатувального експерименту показав, що у дітей із алалією спостерігається відсутність соціальної та індивідуальної

емоційно позитивної мотивації вступу в контакт із оточенням, порушення уміння орієнтуватися у ситуації, наявність розладів поведінки, негнучкість у контактах, підвищена емоційна виснаженість. Відзначається недостатній рівень розвитку комунікативної поведінки, використання як вербальних, так і невербальних засобів комунікації. Діти зазнають труднощів під час налагодження та підтримки контактів у процесі спілкування та ігрової діяльності між однолітками та з дорослими. Ці труднощі виникають внаслідок порушення багатьох ланцюгів поетапного формування мовленнєвих і не мовленнєвих умінь і навичок, які посилені дефіцитом засобів спілкування та відсутністю необхідних умов для формування та накопичення необхідного досвіду комунікативної поведінки.

Діти із алалією середнього дошкільного віку потребують спеціального корекційного впливу, що охоплює комплекс психолого-педагогічних і соціальних заходів, спрямованих на розвиток їхньої комунікативної поведінки.

УДК 37.9

Пайлозян Жанна Арутюновна

доктор педагогических наук, доцент кафедры
логопедии и восстановительной терапии
Армянского государственного педагогического
университета имени Х. Абовяна

К ВОПРОСУ О ВОССТАНОВЛЕНИИ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ АФАЗИИ

Актуальность. Речь с незапамятных времен находится в центре внимания различных научных дисциплин. Исследуется не только речь, но и речевые нарушения. Особую группу нарушений речи составляют афазии.

В процессе преодоления афазии можно выделить два аспекта логопедической работы: *восстановление речевых навыков и восстановление умения использовать их в процессе коммуникации.* Зачастую у пациента в достаточной степени восстанавливаются речевые навыки, но он их не использует или почти не использует в коммуникации.

Имеющиеся противоречия между декларированием необходимости восстановления коммуникативной функции речи как основной цели логопедического воздействия и отсутствием целостной системы методов и стратегий, ориентированных на восстановление речевой коммуникации; необходимость учитывать индивидуальные особенности пациента с афазией и фактическое игнорирование его преморбидного языкового и

речевого коммуникативного опыта (фактора мультилингвизма) в процессе логопедической работы; констатация влияния фактора речевой среды на результаты восстановления речи и отсутствие стратегий и тактик использования ее возможностей в целях повышения эффективности восстановления речевой коммуникации обусловили актуальность исследования. Целью исследования стала разработка теоретико-методологических основ и практических подходов по восстановлению речевой коммуникации при афазии и экспериментальное обоснование их эффективности.

В ходе проведения научного исследования была обоснована важность и недостаточная изученность рассматриваемой проблемы, раскрыто основное содержание инновационной концептуальной модели системы логопедической работы, разработанной нами с целью повышения результативности процесса восстановления речевой коммуникативной компетенции у индивидов с афазией. Представлены результаты практической апробации предлагаемой модели логопедической работы, доказывающие ее эффективность.

Изложение основного материала. Отличительной особенностью разработанной, успешно апробированной и рекомендуемой нами концептуальной модели системы логопедической работы является перенос акцента с восстановления речи на восстановление навыков речевой коммуникации. Модель системы логопедической работы представлена на трех взаимосвязанных между собой уровнях: концептуальном, отражающем основные теоретические положения, ставшие научной базой предлагаемой системы логопедической работы; организационно-методическом, раскрывающем конкретное содержание рекомендуемых и успешно апробированных направлений логопедической работы, а также коррекционно-педагогических подходов к процессу восстановления коммуникативной функции речи при афазии; практическом, реализующем логопедическую работу по восстановлению речевой коммуникации при афазии: 1) нейропсихологическое обследование и последующие мониторинги, 2) логопедическая терапия в процессе занятий, 3) логопедическая терапия коммуникативно-речевой средой. В результате исследования доказано, что проведение логопедической работы с учетом преморбидного речевого опыта пациентов повышает ее результаты. Речевую терапию следует проводить не на одном языке, а на всех языках, которыми пациент владел до болезни.

Нами розробтаны билингвальныы методы восстанавлення речи, а также программа восстанавлення речи при афазии у многоязычных. Установлено, что фактор мультилингвизма влияет на тип спонтанного восстанавлення речи. Выделены типы спонтанного восстанавлення языков при афазии у многоязычных, которые следует учитывать при определении тактики логопедической работы. Было доказано, что фактор речевой среды влияет на эффективность восстанавлення речевой коммуникации. Нами установлено, что активная речевая среда повышает результаты речевой терапии. Введено понятие “формирование коммуникативно-речевой среды”, определяемое как необходимое условие опосредованного управления процессом восстанавлення речи и речевой коммуникации через микросоциальное окружение пациентов. Экспериментально доказано, что формирование коммуникативно-речевой среды (принципы формирования, этапы и формы сотрудничества логопеда с речевым окружением пациента) повышает эффективность логопедической работы. Логопедическую терапию через среду следует рассматривать как новое направление логопедической работы, как полноправную составляющую процесса восстанавлення речевой коммуникации.

Выводы. Результаты опытной апробации подтвердили целесообразность и эффективность применения разработанной нами модели системы логопедической работы при афазии.

УДК 376.112.4

Яцинік Алла Вікторівна

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри
корекційної освіти та спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Актуальність. Зміни в освітньому просторі нашої держави, закріплення на законодавчому рівні інклюзивного навчання вимагає перегляду організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Згідно законодавства України дошкільна освіта є обов'язковою та первинною ланкою всього освітнього середовища. Значущість дошкільної

освіти полягає і в тому, що корекційно-педагогічний вплив на дитини з особливостями психофізичного розвитку є найбільш ефективним за умови якомога швидшого втручання.

Останнім часом спостерігається збільшення кількості дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери, що в свою чергу вимагає змін у підходах до організації освітнього процесу цієї категорії дітей, враховуючи їх фізичні та психологічні особливості, а також особливості емоційної сфери.

Виклад основного матеріалу. За твердженням С. Миронової до порушень емоційно-вольової сфери відносять психопатичні форми поведінки, реактивні стани, конфліктні переживання, ранній дитячий аутизм [3, с.18].

Ранній дитячий аутизм (РДА) характеризується порушеннями психічного розвитку, а саме порушеннями комунікативної поведінки, емоційно-вольової сфери, певними труднощами у налагодженні емоційних контактів з оточуючими, іноді – незвичністю реагування на зовнішні ситуації.

За твердженням О. Кислої, до найхарактерніших проявів розладів аутистичного спектру в дошкільному віці відносять:

- уникнення дитиною емоційних контактів навіть із близькими людьми;
- нездатність або ускладнення комунікації та соціальної взаємодії;
- труднощі у прояві власних емоцій;
- схильність до стереотипних дій;
- чутливість до змін звичної організації життя;
- порушення уваги та мовленнєвого розвитку;
- можливі афективні спалахи, іноді – прояви агресії, особливо, коли відбуваються зміни у звичному для дитини розкладі дня, оточенні і т. ін.;
- порушення етапів розвитку ігрової діяльності;
- недостатньо сформовані навички самообслуговування [2, с.61-62].

Одним з клінічних проявів раннього дитячого аутизму є специфічні особливості мовленнєвого розвитку. Мовлення дитини з РАС характеризується порушенням усіх компонентів мовлення, мелодики голосу, експресії, темпо-ритмічної структури, у фразовому мовленні спостерігається порушення лексичної та граматичної будови, присутні фрази-штампи, іноді присутні ехолалії. Суттєва особливість розвитку мовлення дитини з аутистичним спектром полягає в тому, що мовлення не

спрямоване до співрозмовника. Однак, слід зазначити, що у деяких випадках (синдром Аспергера) не відзначається порушення інтелектуальної сфери і мовленнєвого розвитку дітей з РАС. Мовленнєвий розвиток особистості виконує одну з провідних функцій – комунікативну. Порушення комунікативної функції мовлення у дітей з РАС проявляється таким чином: відсутність або затримка спонтанного мовлення, нездатність до підтримання бесіди або взагалі неспроможність розпочати діалог, стереотипність мовлення. У дитини з порушеннями аутистичного спектру спостерігається порушення саме комунікативної функції мовлення, що в свою чергу, стає перепорою у процесі соціалізації таких дітей. Тому основним завданням логопедичного впливу у роботі педагога закладу дошкільної освіти є подолання порушень комунікативної функції мовлення, що сприятиме вирішенню проблеми налагодження контактів з однолітками та соціалізації дітей з порушеннями аутистичного спектру.

Всі ці особливості дитини з РАС педагог закладу дошкільної освіти повинен знати та враховувати під час організації освітнього простору в інклюзивній групі. Для організації інклюзивного навчання у системі дошкільної освіти, ефективної корекційно-педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку з аутистичними розладами необхідна злагоджена робота всіх спеціалістів закладу дошкільної освіти: вихователя, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, практичного психолога, інших педагогів, вихователя-методиста, адміністрації закладу та інших учасників освітнього процесу, наприклад, батьків.

У кожного з фахівців є власні завдання з організації освітнього процесу дітей дошкільного віку з РДА, але важливо, щоб вони врахували програмові завдання, індивідуальні особливості дитини, побажання батьків, а також діяли у постійній взаємодії.

Враховуючи особливості психофізичного розвитку дітей з РДА та особливості роботи з організації освітнього простору в дошкільній установі, маємо можливість визначити основні напрями роботи всіх спеціалістів з навчання та виховання дошкільника з раннім дитячим аутизмом в інклюзивній групі:

- адаптація дитини до закладу дошкільної освіти, групи, оточуючих;
- врахування індивідуальних особливостей;
- поступове залучення дитини з РДА до спільних заходів;
- налагодження міжособистісних контактів між дітьми у групі;
- використання спеціальних методів навчання [2, с. 169-170].

За твердженням практиків царини дошкільного та інклюзивного навчання, ефективнішою робота щодо адаптації дитини з РДА до умов дошкільного закладу буде за умови спонукання батьків дитини до організації освітнього процесу, також буде слушним залучення інших дітей у групі до взаємодії та співробітництва з однолітком з РДА (поділитися або погратися разом іграшкою, стати у пару, побудувати разом «замок» та інше).

Висновки. Впровадження інклюзивного навчання, на нашу думку, позитивно впливає на організацію освітнього процесу дітей дошкільного віку з РДА, формування комунікативних навичок, їх соціалізацію та адаптацію до навколишнього середовища, а також на толерантне відношення до всіх категорій дітей, які повинні бути охоплені дошкільною освітою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Суми : Університетська книга, 2008. 304 с.
2. Кисла О. Ф. Корекційна педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор-видавництво. 2016. 320 с.
3. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський НУ імені І. Огієнка, 2015. 312 с.
4. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. Вип. 12 / [редкол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Т. П. Вісковатова та ін. ; за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєва] ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2017. 184 с.
5. Холодницька Х. Інклюзивне навчання в дошкільних закладах : особливості впровадження. *Соціальний педагог*. 2018. № 3. С. 18–29.

РОЗДІЛ 4

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

УДК 376.1

Войтенко Альона Андріївна

асистент вчителя (дочірнє підприємство
публічного акціонерного товариства «Сумбуд»
Сумський НВК «Просперітас», магістрантка
спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

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, розробляти індивідуальні навчальні програми, тісно співпрацювати з батьками дитини та іншими фахівцями. Звичайно, що для виконання цих, та інших завдань педагогу потрібна допомога – з боку адміністрації навчального закладу, інших фахівців, батьків, але найбільш важливою для педагога є надання допомоги під час самого навчального процесу. Саме надання такої допомоги і є основною метою діяльності асистента педагога (асистент 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. Деппелер, 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 із суттєвих моментів є створення додаткових необхідних умов, забезпечення підтримки та супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація такої підтримки передбачає, зокрема, необхідність уведення інноваційної для вітчизняної системи освіти посади — асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням [1].

В Україні посаду асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням може обіймати особа, яка має педагогічну освіту й курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзії. Асистент вчителя – рівноправний член педагогічного колективу закладу, бере участь у навчально-виховному процесі відповідно до своїх обов'язків (як варіант розглядалася назва посади «вчитель асистент», що підкреслює важливу роль фахівця у системі професійних відносин) [2].

Метою роботи є визначення ролі асистента вчителя в реалізації умов інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Основні завдання асистента вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням полягають у: адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами; застосуванні під час уроку (освітнього процесу в цілому) системи додаткових заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу; проведенні додаткових занять з учнями, які мають труднощі у засвоєнні навчального матеріалу; доповненні (разом з учителями) навчальної програми матеріалом, засвоєння якого необхідне учневі з особливими потребами для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві; участі у розробці та реалізації індивідуальних навчальних планів на кожному з визначених етапів (оцінювання психофізичного стану розвитку дитини, визначення й погодження аспектів навчання, що потребують застосування спеціальних методик, певної адаптації завдань, модифікацій класного довір'я, створення особливого графіка навчального навантаження, моніторинг результатів тощо) [4].

До основних напрямів діяльності асистента вчителя відносяться: співпраця з учителями щодо організації освітнього процесу дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах класу з інклюзивним навчанням; організація корекційно-розвиткових занять з урахуванням особливостей психофізичного розвитку дитини; створення умов соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами, формування в неї моделі поведінки у дитячому колективі [3].

Основними посадовими обов'язками асистента учителя є: співпраця з учителями в організації інклюзивного навчання та виховання дитини з особливими освітніми потребами, батьками вихованця; участь у проведенні обстеження, спостережень щодо вивчення психофізичних особливостей дитини; участь у розробці індивідуального навчального плану учня з особливими освітніми потребами; участь в реалізації індивідуального навчального плану під керівництвом учителів та інших професійних фахівців; розробка спільно із заступником директора та практичним психологом календарно-тематичного планування корекційно-розвиткових занять на основі програм загальноосвітнього навчального закладу для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; проведення корекційно-розвиткових занять відповідно до затвердженого календарно-тематичного планування та додаткового розкладу, затвердженого керівником закладу.

Під час своєї діяльності асистент вчителя повинен виконувати обов'язки:

- за напрямом організації освітнього процесу: встановлювати реалізовувати індивідуальний підхід (з урахуванням індивідуального навчального освітнього плану) до виконання навчально-виховних завдань учнем під час його роботи разом з іншими учнями у класі; розробляти додатковий дидактичний матеріалу до тем, які вивчаються, відповідно до вказівок учителя; враховувати гнучкий розклад відвідування уроків залежно від стану здоров'я та психологічних особливостей поведінки учня; використовувати спеціальні засоби, обладнання й технології; вести спостереження за навчальною діяльністю учня з особливими освітніми потребами та об'єктивно робити запис інформації щодо виконання ним завдань та змін у його поведінці, повідомляти цю інформацію вчителю.

- здійснювати безпосередню допомогу учню: довірливі та позитивні стосунки з учнем із особливими освітніми потребами, формувати мотивацію та заохочувати учня із особливими освітніми потребами до участі в освітньому процесі; добирати, допомагати в усвідомленні умов завдань, які подаються вчителем, їх виконанні; формувати і розвивати мовлення учня з особливими освітніми потребами; здійснювати підтримку навчання учня, надаючи пояснення та демонструючи навички, а також моделюючи належну поведінку в класі, щоб закріпити знання, надані вчителем; допомагати учневі у використанні наявних навичок у нових ситуаціях і умовах; контролювати поведінку учня

з особливими освітніми потребами під час освітнього процесу, вчити учня дотримуватись вимог безпеки життєдіяльності.

Визначення змісту роботи асистента вчителя в інклюзивному середовищі на сьогодні до кінця не визначено, оскільки існує велике коло питань щодо особливостей впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній навчальний простір.

Висновки. Отже, роль асистента вчителя полягає в 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.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О.В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі : навч.-метод. посіб., під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. К. : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Картава Ю. А. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому закладі : метод. реком. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012.– 74 с.
3. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2017. 22 с.
4. Маланчій В. О. Роль вчителя в запровадженні інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Хмельницький, 2015 р. 81 с.

УДК 34.04

Воротинцева Олена Олександрівна

завідувач ресурсного центру підтримки
інклюзивної освіти Закарпатського ІППО,
аспірантка 1 року навчання
спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВИЗНАЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДЛЯ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Згідно із доповненням до Закону України «Про освіту» [1], до словника українських освітян увійшли такі поняття як «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна програма розвитку» та «індивідуальний навчальний план». Завдяки ним освітній процес має

стати більш гнучким та підлаштуватися під потреби кожного учня. Але як реалізувати це на практиці, особливо для дітей з особливими освітніми потребами? Чим різняться ці поняття? [2].

Актуальність обраної теми зумовлена сучасними вимогами держави до якості надання освітніх послуг, які інституційно визначені у Концепції розвитку інклюзивної освіти та Концепції Нової української школи. Зокрема йдеться про особистісно орієнтоване навчання, в якому може реалізуватися кожна дитина незалежно від її можливостей. Тема індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з особливими освітніми потребами важлива як для експертів освітнього ринку, учасників освітнього процесу, так і для батьків.

Метою є узагальнення теоретичних підходів визначення індивідуальної освітньої траєкторії учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Видатний педагог К. Ушинський одним з перших конструював навчальну систему на основі врахування закономірностей психолого-фізіологічного розвитку людини в онтогенезі, відстоював думку, щоб психологічні закономірності спиралися на фізіологічні, а вивчення анатомії і фізіології людини повинно передувати вивченню психології. Він наполегливо радив педагогам вивчати психологічний розвиток дитини і все навчання будувати на законах розвитку психолого-фізіологічної природи учнів. Тобто вибудовувати ІОТ.

Індивідуальна освітня траєкторія, як вже зазначалося, за А. Хуторським, – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. Під особистісним потенціалом учня автор має на увазі сукупність його здібностей – діяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних та ін. Процес виявлення, реалізації та розвитку цих здібностей відбувається в ході освітнього руху учнів індивідуальними траєкторіями. Тобто, продовжує А. Хуторський, якщо ми виокремимо конкретні особистісні здібності учнів як орієнтири для ведення ними освітньої діяльності з кожного навчального предмета, то шлях засвоєння цих предметів буде визначатися не стільки логікою цих предметів, скільки сукупністю особистісних здібностей кожного учня. Головна роль серед цих здібностей буде належати тим, завдяки яким учень створює нові освітні продукти, тобто творчим здібностям. Науковець наголошує, що індивідуальна освітня траєкторія – це усвідомлений і узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач,

темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю та оцінки результатів [2].

Як бачимо, даний підхід тільки частково ми можемо застосувати до учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Усвідомлений та самостійний вибір компонентів своєї освіти – це не під силу дітям з особливими освітніми потребами, що мають порушення інтелектуального розвитку. А от підхід Н. Суртаєвої, що трактує індивідуальну освітню траєкторію як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня з реалізації власних освітніх цілей, відповідну їхнім здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснювану за допомогою координаційної, організаційної, консультаційної діяльності педагога [3], є більш прийнятним для вказаної категорії учнів.

Як вказує закон, ІОТ – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду. Ґрунтується на виборі здобувачем освіти: видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія може бути реалізована через індивідуальний навчальний план [1].

Індивідуальний навчальний план визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії, розробляють педагогічні працівники закладу освіти у взаємодії зі здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів. До розроблення індивідуального навчального плану можуть залучатися інші фахівці, які відповідно до законодавства можуть проводити (надавати) додаткові психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові заняття (послуги) з особами з особливими освітніми потребами. Батьки можуть брати участь у розробленні індивідуального навчального плану та погоджувати його.

Хотілося б уточнити, що індивідуальний навчальний план реалізує лише певну частину індивідуальної освітньої траєкторії учня з особливими освітніми потребами на навчальний рік, а також обмежує індивідуальну освітню траєкторію вимогами програм до кожного предмету. Не є секретом, що значній кількості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не під силу опанувати компоненти тієї чи іншої освітньої програми, навіть при відповідній адаптації навчальних

матеріалів чи модифікації. А педагоги і учні «зв'язані» освітніми цілями та завданнями, що в них прописані.

Висновки. На практиці відбувається розбіжність зі змістом поняття індивідуальної освітньої траєкторії як персонального шляху реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду. Педагоги не можуть відійти від «затверджених» програм, навіть, якщо для дитини це необхідно. Індивідуальні навчальні плани, що є частиною індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами, складаються на основі типових освітніх програм спеціальних закладів загальної середньої освіти, де чітко вказані предмети варіативної, інваріантної складової, корекційно-розвиткові заняття. Тобто, індивідуальний навчальний план має охоплювати всі навчальні предмети інваріантної частини або базові, вибірково-обов'язкові предмети відповідно до навчального плану освітньої програми, обраної для засвоєння здобувачем освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про повну загальну середню освіту [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Верховної Ради України. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Осипова Т.Ю., Руденко Т.Б. Сутність поняття «індивідуальна освітня траєкторія»[Електронний ресурс]. Режим доступу:<https://www.irbis-nbuv.gov.ua>
3. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные педагогические технологии: парацентрическая технология : учеб. пособ. М. ; Омск, 1974. 22 с.

УДК 376-056.264-053.6

Губарь Ольга Григорівна

старший викладач кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ВПЛИВ ФОНЕТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ НА РОЗВИТОК ЛЕКСИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Актуальність. Значне збільшення кількості дітей з мовленнєвими порушеннями призводить до збільшення запитів на якісну і ефективну роботу логопеда. Проте, в наслідок збільшення кількості запитів частина дітей не доотримує корекційну допомогу, як в дошкільному, так і в молодшому шкільному віці, що призводить до збільшення кількості підлітків із порушеннями мовлення. Тому, на початок навчання у 5-х

класах виявляють від 8% до 11% підлітків із різними типами порушень мовлення (переважно порушення фонації).

В сучасних умовах учні ЗЗСО підліткового віку, що мають порушення вимовної сторони мовлення потребують уточнення діагнозу і організації корекційної допомоги. Результати проведеного нами обстеження в більшості випадків вказують на «стерту дизартрію» і «мінімальні дизартричні порушення». Дослідження розвитку, навчання та виховання осіб з порушеннями мовлення (А. Богуш, О. Боряк, С. Валявко, В. Калягин, К. Ковилова, С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Савінова, Т. Сак, Н. Семаго, В. Синьов, В. Тарасун, Т. Фотекова, М. Шеремет та ін.) демонструють недостатність дослідження мовленнєвої діяльності підлітків із дизартрією, її значення у формуванні особистості та мовленнєвої компетенції.

Формування мовленнєвої компетенції підлітків зумовлена метою мовної освіти, зазначеною в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, – передбачається формування комунікативної компетенції, структура якої включає у себе мовну і мовленнєву компетенції [1]. Оскільки основна школа є основою розвитку комунікативної компетенції, складовою якої є мовленнєва, відтак підлітки зі стертою дизартрією (Л. Белякова, М. Буянов, В. Шкловський), зустрічаються з ускладненнями в формуванні її та компонентів одним з яких є лексична складова. В існуючих корекційних програмах подолання фонетико-фонематичних порушень зводиться до роботи з корекції звукової складової мовлення та фонематичного недорозвитку, що не враховує уявлень про мовлення як цілісну систему у поєднанні фонетико-фонематичної, лексико-граматичної складових і зв'язного мовлення. Існує загальна тенденція корекційних програм на роботу з дошкільниками і молодшими школярами та відсутність належної уваги підлітковому віку, який в свою чергу так само потребує організації комплексної корекційної допомоги.

Тому, **метою** нашого дослідження було експериментально перевірити та довести вплив фонетичних порушень на розвиток лексичної сторони мовлення підлітків. Для досягнення мети нашого дослідження, нами виділено основні складові та показники відповідно до яких розроблено методику діагностики та здійснено обстеження даної категорії. Розроблені завдання спирались на зміст програми для 12-річної школи з предмету «Українська мова», з критеріями оцінювання, які визначали суму балів за якість виконання кожного [2].

Виклад основного матеріалу. В процесі дослідження, яке відбувалося упродовж 2016-2019 років, було охоплено 634 учні підліткового віку (5, 6, 7 класи) у середніх загальноосвітніх закладах м. Полтава, м. Горішні Плавні та м. Київ. Діагностика проводилась серед учнів середньої школи в першу чергу, зверталась увага на дітей з порушенням звуковимови загалом та проявами стертої дизартрії, зокрема. Орієнтуючись на медичні дані та психолого-педагогічні характеристики дітей, серед 634 обстежених 592 учні (93,7 %) не мали фонетичних порушень, а у 42 (6,8 %) виявлено порушення звуковимови (стерту форму дизартрії).

Обстеження лексичної сторони мовлення підлітків складалося з 10 завдань, відбувалося індивідуально та передбачало наступні рівні допомоги (повторення інструкції; пояснення завдання з прикладом відповіді; демонстрація відповіді з поясненням), деякі передбачали наочний матеріал.

Метою завдань було визначити об'єм словникового запасу, що включало визначення розуміння та використання у власному мовленні слів іншомовного походження, синонімів, антонімів, фразеологічних зворотів, прямого та переносного значення слів; володіння словотворенням.

В ході аналізу результатів завдань на рівень засвоєння та використання синонімів та антонімів, з'ясувалося, що підліткам складно підібрати пояснення до слів, які входили до їх активного словника (як підлітки зі стертою формою дизартрії, так і підлітки з нормальним рівнем розвитку мовлення не досягли високого рівня). Обстежувані з фонетичними вадами слова пояснювати відмовлялися, або пояснювали декілька. Більшість в доборі синонімів, називали один до кожного слова, з назвою декількох виникали проблеми. У вмінні добирати антоніми до запропонованих слів переважна більшість впоралася без ускладнень. Деякі учні до іменника добирали прикметники. У відповідях зустрічалися «русизми», діалектизми, сленгові слова.

Завдання, які мали визначити розуміння фразеологічних зворотів та вміння використовувати їх у власному мовленні дали змогу оцінити рівень розуміння контекстуально зумовленого значення слів через розуміння фразеологічних зворотів. Більшості складно давалися пояснення популярних фразеологізмів, у порівнянні краще справилися із завданням підлітки з нормальним розвитком мовлення. Добираючи фразеологічні звороти до словосполучень із синонімічним значенням, відповіді підлітків

зі стертою формою дизартрії відповідали переважно середньому та низькому рівню.

У виявленні рівня розуміння прямого та переносного значення слів, допущено більшу кількість помилок у письмовому виконанні в порівнянні з усним. Підлітки зі стертою формою дизартрії повільно та невпевнено виконували завдання, не виправляли допущені помилки без підказки логопеда.

Виконуючи завдання на володіння словотворенням, більшість дітей з нормальним рівнем розвитку мовлення продемонстрували високий та достатній рівні, і незначна частина обстежуваних учнів виконали завдання відповідно до середнього рівня. Серед підлітків зі стертою формою дизартрії високий та достатній рівень продемонструвала незначна їх частина, середнього рівня досягла половина, серед даної групи були учні, що продемонстрували низький рівень володіння словотвором. Якісний аналіз відповідей констатував відсутність у деяких випадках розуміння семантичного змісту слова чи фрази. У відповідь на прохання, пояснити значення придуманого слова учні не могли цього зробити; більшість починала ніяковіти, сміятися. У процесі словотворення діти зі стертою формою дизартрії не могли зрозуміти завдання навіть після надання прикладу відповіді, тому перебирали по черзі суфікси, підставляючи їх до слова. Як показало дослідження, більшість не розуміє значення словотворчих суфіксів, утворюючи навіть правильно нові слова не можуть пояснити, що воно означає. Можемо припустити, що у пасивному словнику дітей присутні дані слова, але вживаються рідко – і тому їх значення не засвоюється що, збіднює мовлення підлітків, обмежує його уживанням найпоширеніших слів рідної мови.

В утворенні нових слів за допомогою префіксального способу, відповіді розподілилися наступним чином: серед підлітків з нормальним розвитком мовлення більшість продемонструвала високий та достатній рівні, одиниці, продемонстрували середній та низький рівні, половина підлітків зі стертою формою дизартрії продемонструвала достатній рівень рівнозначна кількість учнів досягла середнього та низького рівні. Відповідаючи на запитання про зміну значення слова при додаванні префіксу більшість давала пояснення, хоча мовлення учнів зі стертою формою дизартрії було фразовим або з використанням предикативних основ чи простих непоширених речень.

Результати дослідження лексичної сторони мовлення підлітків дали змогу встановити, що високому рівню сформованості даної складової

відповідають 31 % підлітків з нормальним рівнем розвитку мовлення та 14,3 % підлітків зі стертою формою дизартрії; достатньому рівню – 45,2 % підлітків з нормальним рівнем розвитку мовлення та 21,4 % підлітків зі стертою формою дизартрії, середньому рівню – 21,4 % підлітків з нормальним рівнем розвитку мовлення та 57,1 % підлітків зі стертою формою дизартрії, низькому рівню – 2,4 % підлітків з нормальним рівнем розвитку мовлення та 7,1 % підлітків зі стертою формою дизартрії. Дані, отримані у ході обстеження лексичного компоненту, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за показниками сформованості лексичного компоненту, у %

Кількість балів	Рівень	Підлітки зі стертою формою дизартрії		Підлітки з нормальним рівнем розвитку мовлення	
		Кількість 42	%	Кількість 42	%
61-80	Високий	6	14,3	13	31
41-60	Достатній	9	21,4	19	45,2
21-40	Середній	24	57,1	9	21,4
1-20	Низький	3	7,1	1	2,4

Проаналізувавши результати діагностики лексичної сторони мовлення підлітків зі стертою формою дизартрії, ми переконалися не тільки у загальному висновку про нижчий рівень її сформованості у порівнянні з ровесниками без мовленнєвих порушень, але й виокремити її особливості, зумовлені структурою дефекту та психологічними особливостями спровокованими відношенням підлітка до власного порушення, його впливу на життєдіяльність та становлення у соціумі.

До особливостей лексичної сторони мовлення підлітків з фонетичними порушеннями ми відносимо: недостатній лексичний запас (іменників, дієслів, прикметників та обмеженість вживання їх у мовленні); недостатнє засвоєння і дотримання основних лексичних категорій рідної мови; зниження уміння підтримувати розмову, зниження ініціативності у процесі спілкування; невміння долати комунікативні бар'єри; зниження бажання проявляти свою індивідуальність.

Висновки. Виходячи з результатів діагностики стану сформованості лексичної сторони мовлення, як складової мовленнєвої компетенції підлітків зі стертою формою дизартрії зумовлює необхідність розробки

методики формування мовленнєвої компетенції у даній категорії в умовах логопедичного кабінету, яка б мала комплексний характер та враховувала механізм мовленнєвого порушення та психологічні особливості дітей даного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. (Постанова КМУ) №1392. (2011). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> (дата звернення 28.08.2019)
2. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Українська мова. 5–12 класи». (Лист МОН України). № 1/9-305.(2015). URL: <https://zakononline.com.ua/documents/show/135968135968> (дата звернення 19.09.2019)

УДК 37.04 -376

Проскурняк Олена Ігорівна

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

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ З КОМБІНОВАНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність. Упровадження інклюзивної освіти в Україні спрямовано на інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в соціум. Останнім часом збільшується кількість шкіл з інклюзивною формою навчання, а також все більше батьків дітей з особливими освітніми потребами наважуються на навчання дітей в інклюзивному класі, зокрема, дітей, які мають комбіновані порушення з практично збереженим інтелектом (або мають пограничні з нормою пізнавальні можливості). Щорічно інклюзивно-ресурсні центри рекомендують батькам дітей з особливими освітніми потребами навчання школярів саме в інклюзивних класах, що сприятиме розширенню кола соціальної взаємодії таких дітей, їх успішної соціалізації у соціуму.

В останні десятиліття в нашій країні накопичено науковий й практичний досвід навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, підготовки відповідних фахівців, про що свідчать дослідження А. Колупаєвої (інклюзивна освіта: реалії та перспективи, 2009), І. Кузава (Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, 2015),

Г.Давіденко (узагальнення європейського досвіду інклюзивного навчання у закладах вищої освіти, 2015), І.Малишевської (з питань підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі, 2018), І.Татьянчікова (соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку), О.Мартинчук (теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, 2019), О.Дікова-Фаворська (інклюзія в освіті, повсякденні практики та процедура оцінювання, 2016), З.Шевців, М.Швед (основи інклюзивної освіти, 2015–2016) та ін.

Як бачимо, більшість досліджень присвячена вивченню особливостей створення інклюзивного середовища та підготовці відповідних фахівців, що є суттєвою ланкою в організації інклюзивного навчання, однак, на сьогодні відчувається брак досліджень стосовно особливостей соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Отже, актуальною є проблема соціальної адаптації учнів з комбінованими порушеннями.

Метою дослідження є визначення критеріїв оцінки стану соціальної адаптації першокласників з комбінованими порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо ознаки успішної адаптації першокласників з комбінованими порушеннями до навчання та умов перебування у школі.

Ураховуючи, що у початковій школі у дітей провідною стає навчальна діяльність, першою ознакою визначимо задоволеність дітей процесом навчання, зокрема, аналізувати необхідно відсутність невпевненості, страхів, задоволеність від перебування на уроках [2].

Другою ознакою успішної соціальної адаптації першокласників з комбінованими порушеннями є засвоєння дитиною програмного матеріалу. За для оптимального засвоєння знань, умінь, навичок, як відомо, розробляється індивідуальна програма розвитку.

Наступну ознаку успішної соціальної адаптації визначаємо як ступінь самостійності дитини при виконанні нею не лише навчальних завдань на уроці, але й самостійність її дій та поведінки у школі.

Безумовно, перебування дитини в інклюзивному середовищі передбачає комунікативну взаємодію з оточуючими, встановлення міжособистісних контактів та стосунків, як з учителем, так із однолітками. Успішність комунікативної діяльності визначаємо як четверту ознаку успішної соціальної адаптації першокласників з комбінованими порушеннями в інклюзивному середовищі.

Відповідно, до проаналізованого вище, визначимо критерії, які впливають на соціальну адаптацію першокласників з комбінованими порушеннями:

- Інтелектуально-фізіологічний (інтелектуальний розвиток та фізичний стан);
- Емоційний (емоційний стан);
- Соціально-комунікативний (стан розвитку комунікативної діяльності та комунікативна взаємодія з оточуючими).

Детальніше розглянемо наведені критерії.

Стан інтелектуального розвитку, вищих психічних функцій є одним з визначальних й соціальній адаптації першокласників. О. Кузнєцовою [1] доведено, що стан уваги, пам'яті, сприйняття безпосередньо впливає не лише на успішність у навчанні, але й на процес соціальної адаптації. Фізичне самопочуття дитини корелює з їх можливістю концентрувати увагу, засвоювати навчальний матеріал. Фізичне самопочуття не є сталим у кожної особистості, воно змінюється під впливом різних факторів, що необхідно враховувати не лише для діагностики, але й плануванні занять та психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

На процес соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами, як й на дітей з нормотиповим розвитком мають вплив емоції й почуття. Звичайно, стан емоційної сфери особистості зумовлений не лише внутрішніми факторами, а й, переважно, зовнішніми, що важливим є як на діагностичному етапі, так й при плануванні корекційно-розвиткової роботи, зокрема, окремим напрямом якої є створення позитивного емоційного фону, який сприятиме успішної соціалізації дитини.

Соціально-комунікативний критерій оцінюється через стан розвитку комунікативної діяльності (спілкування) дитини, міжособистісних стосунків з оточуючими, її комунікативну поведінку, адекватність комунікативних реакцій у різних ситуаціях комунікативної взаємодії.

Висновки. Отже, з упровадженням інклюзивного навчання актуалізується проблема соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, зокрема першокласників, які мають комбіновані порушення розвитку. У зв'язку з цим постає питання визначення стану їх соціальної адаптації, яка ґрунтується на визначених критеріях: інтелектуально-фізіологічному, емоційному, соціально-комунікативному. Для визначення стану соціальної адаптації першокласників необхідною є

комплексна психолого-педагогічна діагностика, яка базується на визначених критеріях та розкриває описані вище показники.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузнєцова О. В. *Індивідуально-типологічні чинники адаптивності особистості* (2005) (автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01). Одеса.
2. Лебедева С. О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи. Режим доступу [irbis-nbuv.gov.ua> cgi-bin > irbis_nbuv > cgiirbis_64](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64).

УДК 159. 922.76-056

Чобанян Анна Варужанівна

кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. У психолого-педагогічній літературі не існує спільного підходу до діагностики соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня (*далі* – ПІР ПС) до навчання в школі, зокрема стану сформованості комунікативної та соціальної компетентностей. Аналіз науково-методичної літератури з проблеми діагностики й формування соціальної та комунікативної компетентностей у дітей дошкільного віку з типовим розвитком (М. Айзенбарт, О. Дурманенко, В. Дьякова, О. Ковальова, Н. Семенова та ін.), у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелекту (В. Синьов, Г. Блеч, І. Гладченко, О. Проскурняк, О. Таран, О. Хохліна, Г. Хворова та ін.) дав змогу з'ясувати важливість урахування специфічних особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС під час організації експериментальної роботи й добору методики діагностики стану сформованості соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з ПІР ПС до навчання за її складовими.

За результатами теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження визначено зміст поняття «соціальна готовність до навчання в школі» як сформованість здатності до прийняття нової соціальної позиції – школяра, що обумовлена формуванням ставлення дитини до самої себе,

дорослих, однолітків як суб'єктів освітнього простору й виявляється у здатності взаємодіяти з ними відповідно до ситуації.

Виклад основного матеріалу. Обираючи контингент дітей для констатувального етапу експерименту, ми враховували вік – це були діти старшого дошкільного віку (5-7 років). У дослідженні взяли участь дві групи старших дошкільників: 53 старших дошкільника з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня; 41 – старші дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

У структурі соціальної готовності ми виділяємо два важливі компоненти: комунікативну та соціальну компетентності. Відповідно, критеріями комунікативної компетентності є когнітивно-мотиваційний, поведінковий, тоді як соціальної компетентності – когнітивний і операційний. У межах нашого дослідження *критерій* визначається як засіб для судження, ознака, на підставі яких здійснюється визначення або класифікація, мірило оцінки. Вибір критеріїв відображає сутність показника обґрунтованості інформації. Тому для узагальнення одержаних результатів під час дослідно-експериментального етапу дослідження нами було використано критеріальний підхід до діагностики сформованості компонентів соціальної готовності старших дошкільників з ППР ПС, виокремлено критерії та відповідні показники.

Для забезпечення достовірності положень, висновків і розв'язання окреслених завдань дослідження використано комплекс взаємодоповнюючих методів:

– *теоретичні*: аналіз психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності психологічного супроводу; порівняння та систематизація дослідного матеріалу для визначення комунікативної та соціальної компетентності в структурі соціальної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня до навчання в школі; дедуктивний – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – для встановлення закономірностей, систематизації результатів емпіричного дослідження; моделювання – для побудови теоретичних та експериментальних моделей дослідження;

– *емпіричні*: діагностичний комплекс для виявлення особливостей формування соціальної готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня у складі таких компонентів: *соціальна компетентність* за

когнітивним критерієм за такими показниками, як: соціальний інтелект, знання про себе та своє місце у світі, уявлення про соціальні норми, правила, розуміння соціальної дійсності, співробітництва («Методика спостереження за діяльністю дітей під час занять, виконання режимних моментів (у грі, вільному спілкуванні, прогулянці) діяльності»); розуміння соціальної дійсності, співробітництва («Методика оцінки рівня соціального розвитку дітей» А. Закрепіної); за операційним критерієм, що визначався за такими показниками, як: адекватність поведінки дитини в знайомій/незнайомій ситуації, адекватність використання предметів оточення, забезпечення зворотного зв'язку індивід-індивід, індивід-група, група-група (Методика «Спільне сортування» Г. Бурменської); *комунікативна компетентність* за когнітивно-мотиваційним критерієм за такими показниками, як: практична готовність дитини до певного виду комунікації з дорослими й однолітками («Методика дослідження стану імпресивного, експресивного мовлення й засобів альтернативної комунікації» І. Агаєвої, Л. Лопатіної); прагнення до взаємодії, здатність використовувати види взаємодії («Методика вивчення провідної форми спілкування з дорослими» О. Смирнової, Х. Бедельбаєвої, А. Рузької); за поведінковим критерієм і такими показниками, як: вибір адекватних способів спілкування (вербальні та невербальні засоби спілкування), вибір етично-ціннісних зразків поведінки (Методика «Картинки» О. Смирнова).

– *математично-статистичні*: критерій кутового перетворення Фішера для встановлення достовірності розбіжностей між показниками експериментальних груп.

Емпірично виявлено низький рівень сформованості соціальної готовності старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня, що зумовлено недостатнім рівнем сформованості його структурних компонентів: *соціального* за рахунок низьких показників усвідомлення дитиною себе як члена соціальної групи, несформованості здатності сприймати та продукувати інформацію про себе, свої вподобання, значущих дорослих, неспроможністю дотримання соціальних норм та цінностей у поведінці та взаємодії з оточуючими, ригідністю поведінкових стратегій у взаємодії з іншими, невідповідності реагування на їхні слова і дії, несформованості вміння вислуховувати, не перебивати; *комунікативного* через труднощі розуміння зверненого мовлення, нездатністю вступати в процес спілкування, несформованістю знань щодо правил культури спілкування у відносинах з однолітками,

дорослими, відсутністю самоконтролю/взаємоконтролю в ситуаціях спілкування, несформованістю вмінь співвідносити засоби вербального й невербального спілкування.

Висновки. Установлено, що формування соціальної готовності старших дошкільників із порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеня відбувається на тлі несформованості батьківської компетентності, що відзначається такими характеристиками, як: несформована потреба досягнення ефективного результату виховної/розвивальної діяльності, відсутністю усвідомлення значущості особистого внеску в процес формування соціальної готовності дитини до навчання в школі, неспроможність застосування ефективних методів виховання дітей (копіювання, наслідування, стимулювання поведінки, методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки й діяльності), відсутність власної ініціативи та низька готовність до взаємодії на систематичній основі з фахівцями.

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

УДК 37.013.82 : 004

Афузова Ганна Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

Заплатинська Анна Богданівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри ортопедагогіки,
ортопсихології та реабілітології факультету
спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

Панченко Тетяна Леонідівна

кандидат психологічних наук, завідувачка
кафедри педагогіки і психології дошкільної та
початкової освіти КЗ Київської обласної ради
«Білоцерківський гуманітарно-педагогічний
фаховий коледж»

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІЙ ДОПОМОЗІ ДІТЯМ
З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Актуальність. В епоху глобальної технологізації та комп'ютеризації на даному етапі розвитку теорії і практики спеціальної освіти в Україні виникає необхідність впровадження в систему комплексного психолого-педагогічного та соціального реабілітування широкого спектру технічних засобів, зокрема комп'ютерно-опосередкованих технологій навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

В останні роки у більшості розвинутих країн завдяки комп'ютерним та цифровим технологіям розпочалось виробництво сучасних інтерактивних пристроїв. Наприклад, технічне розв'язання проблем сформованості усного мовлення у дітей з порушеннями слуху/зору набуло візуалізації завдяки слухомовному тренажеру «Видима мова», навчально-програмному комплексу «Адаптація-Лого» (за редакцією М. Шеремет), програмним пакетам типу «Живий звук», спеціальними сурдо- та тифлопедагогічним та комплексами типу «Аудіоклас», радіо-РМ-системи

типу «Вишня», слухомовленнєвого комплексу «Доліфонатор», метод озвучування зображення на екрані ПК за допомогою програм вербального доступу типу Jaws та оптично-електронні збільшуючі пристрої типу PRISMA тощо.

Підготовка дітей з порушеннями опорно-рухового апарату до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) представляє собою «корекційно-реабілітаційний процес, спрямований на формування готовності дитини до життя і розвитку в інформаційному суспільстві, що передбачає формування знань, умінь і навичок у сфері інформаційних та комп'ютерних технологій, мотивацій і потреб у їх використанні, розвиток психофізіологічних якостей дитини, необхідних для витримування відповідних розумових і фізичних навантажень під час застосування ІКТ, формування інформаційної культури, відповідних світогляду і цінностей, комунікаційних здібностей і культури спілкування» (Дітковська Л., 2012, с. 7).

В довідниковому документі для консультантів з освіти «Students With Motor Impairments – looking beyond appearances. Using Expert Knowledge to help Students Achieve Success», оприлюдненому Міністерством освіти Франції, визначено, що раннє оволодіння навичками користування ІКТ студентами з порушеннями опорно-рухового апарату виступає превентивним підходом, який покликаний сприяти рівності можливостей і є ключовим чинником успіху цих студентів. Також в цьому документі визначені вимоги до комп'ютерного обладнання та рекомендації щодо його використання студентами з порушеними моторними навичками (Students With Motor Impairments – looking beyond appearances, 2015).

Метою роботи є висвітлення сучасних можливостей використання комп'ютерних технологій в процесі психолого-педагогічного реабілітування при порушеннях опорно-рухового апарату.

Виклад основного матеріалу. Цілеспрямований системний психолого-педагогічний вплив, спрямований на корекцію порушень психофізичного розвитку у дітей з використанням комп'ютерних технологій, дозволяє значно підвищити ефективність корекційно-освітнього процесу, що досягається в результаті системно-діяльнісного підходу до корекції порушень розвитку, полісенсорного впливу, інтерактивної форми навчання, а також створення умов розвитку позитивної мотивації. Так, використання ІКТ для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату може здійснюватися за такими напрямками:

компенсаторний (застосування ІКТ компенсує порушення функцій організму і оптимізує процес отримання знань); *дидактичний* (оптимізує навчально-виховний процес, стимулює використання інтерактивних технологій у навчальному процесі); *комунікативний* (полегшує процес спілкування, дозволяє учням реалізувати свої здібності, сприяє розширенню соціальних зв'язків); *розвивальний* (стимулює мотиваційну діяльність до самопізнання, сприяє розвитку психічних процесів з використанням ігрової діяльності).

При використанні ІКТ під час занять можна реалізувати такі завдання: 1) забезпечення учнів за допомогою комп'ютерної програми системою знань, умінь та навичок з певного навчального предмета; 2) подолання недоліків пізнавальної діяльності та негативних особистісних якостей, обумовлених порушеннями психофізичного розвитку; 3) подальший розвиток психічних процесів; 4) формування позитивних рис особистості; 5) розвиток мотиваційної сфери та пізнавальних інтересів; 6) розвиток зорово-моторних функцій у дитини.

Використовуючи ІКТ у навчально-виховному процесі, фахівець отримує можливість вийти за межі традиційних методів навчання та проектувати нові змістові напрямки корекційно-реабілітаційного процесу; стимулює у учня додаткову мотивацію навчальної діяльності, особливо у випадках, коли інші засоби виявляються недостатньо ефективні; залучає у свою професійну діяльність принципово нові шляхи для формування, розвитку й удосконалення психофізичних функцій, порушених у дитини; використовує розширені можливості використання різних аналізаторних систем у процесі корекційно-реабілітаційної роботи; має нагоду для створення під час занять різноманітних комунікативних ситуацій; отримує додатковий інструментарій для привчання дитини до самостійності у навчанні та самоконтролю, а також сприяє оволодінню учнем основами комп'ютерної грамотності.

Актуальною проблемою для надання спеціальної допомоги в освіті дітей з церебральним паралічем є методи і технології їх навчання за допомогою інтерактивних технологій. Загалом, системи ВР можна розділити на два великих класи. Настільна ВР передбачає занурення у віртуальний світ через екран комп'ютера, управління частиною тіла або об'єктом через контролер (миша, джойстик, гіроскоп, рукавичка) та перебування у ВР від першої або від третьої особи. Імерсійна ВР передбачає повне інтерактивне занурення (шолом ВР) і взаємодію з

віртуальним світом за допомогою рукавички або костюма (іноді з тактильним зворотним зв'язком) тільки від першої особи.

Для систем ВР, створених на базі ігрових платформ, найбільш актуальна класифікація 2011 року, згідно з якою віртуальні системи для реабілітації підрозділяються на такі класифікаційні групи:

- за фокусуванням на рухах (верхніх кінцівок; нижніх кінцівок; на рухах всього тіла);
- за наявністю вправ для тренування когнітивних функцій (системи з когнітивними тренуваннями; системи без когнітивних тренувань);
- за відстеженням якості (точності) виконуваного руху (системи, здатні відстежувати якість (точність) руху; системи, які не здатні відстежувати якість (точність) руху);
- за можливістю тренувати опорну функцію хребта (системи з можливістю проведення тренувань сидячи; системи з можливістю проведення тренувань стоячи) (Хижнікова А., Клочков А., Котов-Смоленський А. та ін., 2016, с. 7).

У комплексній корекційно-реабілітаційній роботі з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку використовуються системи з мотивуючим терапевтичним підходом, що формують потужні когнітивні і моторні стимули, які підвищують мотивацію до виконання більш складних і комплексних вправ. Для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату використовують нову технологію роботизованої механотерапії з використанням інтерфейсів віртуальної реальності, яка спрямована на посилення мотивації і досягнення функціональної стабільності рухів залежно від динаміки покращення. Це система «Nirvana» та інтерактивні системи українського розробника електроніки «Briolight» (інтерактивна підлога та інтерактивна стіна, система Kinect на LCD-панелі 65 дюймів, система Leap Motion, великий інтерактивний LCD-екран з діагоналлю 108 см), що забезпечують повне сенсорне занурення (акустичне та візуальне) в віртуальну реальність без втручання додаткових пристроїв, які можуть обмежити рухи дитини або вплинути на характер взаємодії з системою.

Дані системи відтворюють запрограмовані зображення, які можуть бути спроектовані на горизонтальні і вертикальні поверхні за допомогою оптикоелектронної інфрачервоної системи: дитина взаємодіє з віртуальним середовищем природним чином, рухаючись на тлі спроектованих зображень (Обладнання BTS Bioengineering, 2019; Васильєв

А., 2016). Корекційно-реабілітаційні вправи у системах «Nirvana» та «Briolight» поділяються на два типи: це перцептивні корекційно-реабілітаційні вправи, спрямовані на сприймання навколишнього середовища / досягнення мети (слідувати за твариною або йти по лінії і т.д.), та моторні (подія відбувається при перетині дитини з будь-яким об'єктом) або ігрові (футбол, повітряні кулі і т.д.).

Рефлекторно-навантажувальні пристрої (типу «Гравістат», «Гравітон», «Адель», т.з. метод динамічної пропріоцептивної корекції) також доцільно використовувати під час навчання, ігрової діяльності, у побуті. Наприклад, дитина з оптико-просторовими порушеннями у «костюмі» навчається письму, малюванню та іншим навичкам, що формують окорухову координацію (Метод динамической проприоцептивной коррекции (ДПК), 2007).

Висновки. Застосування сучасних інтерактивних технологій навчає дітей користуватися сучасними технічними засобами реабілітування, фізично та особистісно адаптуватися до технічно-середовищних аспектів. Інтерактивна система віртуальної реальності формує у пацієнта відчуття переживання скоєних дій, отже, технічні та інтерактивні засоби віртуальної реальності виступають як засіб компенсації фізичних та сенсорних порушень, що обмежують взаємодію людини із навколишнім середовищем та її життєдіяльність. Такий підхід у питанні «технологізації» процесу навчання та реабілітування при порушеннях опорно-рухового апарату надає дитині більшу можливість формувати фізичні, сенсорні та інтелектуальні навички; набуті побутові й соціальні навички; розвинути здібності (малювання, гра на музичних інструментах, відпрацювання спортивних рухів), і на цій базі інтегруватися у життя суспільства. Сучасні технічні засоби та засоби віртуальної реальності навчання для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату мають стати доступним корекційно-реабілітаційним засобом, який дозволить забезпечити взаємодію і спілкування з оточуючим світом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєв, А. А. (2016). Інтерактивні системи в соціальній реабілітації. Соціальна педіатрія та реабілітологія, 8, 79–80.
2. Дітковська, Л. А. (2012). Підготовка підлітків із дитячим церебральним паралічем до використання інформаційно-комунікаційних технологій (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03). Київ.
3. Метод динамической проприоцептивной коррекции (ДПК). Режим доступу: <http://rc-ogonek.ru/sciencebase/Metod-dinamicheskoy-propriotseptivnoj-korreksii-DPK/>.

4. Обладнання BTS Bioengineering. Система віртуальної реальності NIRVANA. Режим доступу: <https://www.foramed.com.ua/uk/reabilitacyne-obladnannya/obladnannya-bts-bioengineering/sistema-virtualnoyi-realnosti-nirvana.html>

5. Хижникова, А. Е., Клочков, А. С., Котов-Смоленский, А. М. и др. (2016). Виртуальная реальность как метод восстановления двигательной функции руки. *Анналы неврологии*, 10 (3), 5–12.

6. Students With Motor Impairments – looking beyond appearances. Using expert knowledge to help students achieve success: Reference Document for Education Consultants (2015). Retrieved from: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Eleve_deficience_motrice_VA.pdf

УДК 376.353: 37.057

Блонова Тетяна Миколаївна

директор КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»
Конотопської міської ради Сумської області,
магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність. Головним завданням сучасної системи спеціальної освіти є створення належних умов для розвитку і самореалізації кожної особистості з обмеженими можливостями як громадянина держави, формування громадянської свідомості підростаючого покоління. Розв'язання вищезазначених завдань неможливе без забезпечення належного рівня здоров'я дітей з вадами розвитку, у тому числі й дітей зі зниженим слухом, формування у них культури здоров'я, цінностей здоров'язбережувальної діяльності.

Проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з порушеннями психофізичного розвитку у спеціальній педагогіці вивчали Н. Денисенко, Л. Дробот, О. Колишкін, В. Липа, Г. Мерсіянова, І. Піскунова, І. Шишова та ін. Освітнє середовище з позицій здоров'язбереження учнів та різних суб'єктів навчально-виховного процесу розглядали Н. Міллер, О. Підгірна, М. Степанова. Здоров'язбережувальні педагогічні технології стали предметом вивчення Н. Беседи, І. Дишлевої, О. Дубогай, С. Іванової, В. Ковалько, Г. Селевко, Т. Шаповалової.

Для досягнення дітьми зі зниженим слухом належного рівня рухової підготовленості необхідно підвищити вимоги до організації та реалізації

співпраці спеціального освітнього закладу і сім'ї як потужних виховних інститутів. Напрямок такої дослідницької роботи задається фундаментальною соціокультурною стратегією: надати стосункам між дітьми і педагогами, педагогами і батьками, дітьми і батьками нової якості.

Виявлено, що кризові явища в суспільстві сприяли зміні мотивації освітньої діяльності учнів зі зниженим слухом, зниженню їх творчої активності, сповільненню і без того слабкого фізичного і психічного розвитку. Наведені факти доводять, що необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня фізичного і психічного здоров'я учнів означеної нозології в умовах спеціального закладу освіти.

Метою роботи є визначення засобів формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей зі зниженим слухом молодшого шкільного віку в процесі навчально-виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Основою ефективності формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів зі зниженим слухом є методичне забезпечення даного процесу, впровадження здоров'язбережувальних педагогічних технологій, розробка та реалізація різноманітних програм з питань здоров'язбереження тощо. Забезпечення взаємодії сім'ї і школи у зазначеному процесі вимагає побудови відповідної структурної програми, упровадження якої в навчально-виховний процес спеціального закладу освіти є одним із перспективних підходів до створення цілісної системи виховної роботи в школі.

Процес формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом у взаємодії сім'ї і школи повинен вміщувати такі складові: мету і завдання зазначеного процесу, концептуальні положення; принципи, на основі яких відбувається даний виховний процес; педагогічні умови взаємодії; компоненти, критерії та показники цієї діяльності; шляхи вирішення (форми, методи, засоби); результати, що прогножуються в ході реалізації даних засобів.

Головною умовою конструювання раціональної взаємодії сім'ї і школи є чітке визначення цілей і завдань – формування стратегії і тактики виховної діяльності, створення умов для організації змістовного наповнення виховного процесу, який був би позначений цілісністю, комплексністю та систематичністю заходів, враховував інтереси всіх суб'єктів цього процесу і сприяв формуванню здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом.

Цілепокладання як важлива умова підготовки вчителів початкових класів до формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом виконує ряд функцій: спонукальну (до початку досліджуваної діяльності); визначальну (спрямовує процес підготовки відповідно до блоків змісту діяльності); конструктивну (упорядковує процес підготовки відповідно до програми); оцінну (характеризує ставлення суб'єкта до освіти в галузі формування культури школярів); регульовальну (що дозволяє коректувати здійснення педагогічного процесу).

Для молодшого школяра батьки і перший вчитель є найбільш значимими представниками того найближчого оточення, яке відіграє істотну роль в освоєнні дитиною норм і правил суспільства, у формуванні його життєвих орієнтирів і цінностей. Тому основною метою формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом у взаємодії сім'ї і школи стає необхідність створення здоров'язбережувального шкільного та сімейного середовища, де педагоги разом із батьками в інтересах дитини вирішують проблеми її розвитку, а через спільну педагогічну та виховну діяльність сприяють зростанню її педагогічної культури й відповідальності за здоров'я своєї дитини.

Дана мета реалізується за умови вирішення наступних завдань:

- формування активної педагогічної позиції педагогів щодо формування здоров'язбережувальної компетентності учнів;
- озброєння батьків валеологічними знаннями і вміннями;
- реалізація основних напрямів роботи з формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом.

Методологічні підходи і принципи до формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом у взаємодії сім'ї і школи включають:

1. Особистісно орієнтований підхід, який передбачає ставлення вихователя до вихованця як до особистості, допомогу вихованцеві у самоусвідомленні, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, самореалізації і самоствердженні.

2. Діяльнісний підхід, у який закладені ідеї Л. Виготського про те, що особистість в активній формі повинна присвоїти історичний досвід людства щодо збереження і зміцнення здоров'я, а також ідеї щодо реального залучення всіх учасників виховного процесу до різних видів діяльності – просвітницької, виховної, організаційної тощо, у яких вони можуть реалізувати себе і підвищити рівень власної культури здоров'я.

3. Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію на результат через посилення прикладного, практичного характеру всього освітнього процесу. Цей підхід у сфері виховання орієнтований на знаходження й використання комплексу умов для поліпшення якостей особистості в цілому, вдосконалення процесу виховання.

Взаємодія сім'ї і школи включає певні компоненти активної співпраці батьків і вчителів і вибудовується на основі дотримання відповідних педагогічних принципів, які забезпечують її результативність. В роботі визначаємо такі пріоритетні принципи взаємодії сім'ї і школи, як:

- принцип гуманізму, що потребує ставлення до дитини як головної цінності в системі людських відносин;
- принцип здоров'язбереження, що передбачає створення в школі і сім'ї відносин «відповідальної залежності», взаємодопомоги та взаємопідтримки, на основі загальної мети – формування культури здоров'я молодших школярів;
- принцип культуровідповідності, що передбачає урахування історичних особливостей свого народу, його національних традицій збереження та зміцнення здоров'я людини; використання різноманітних оздоровчих технологій, які відіграють значну роль у попередженні захворювань та зміцнення здоров'я людини;
- принцип партнерства, що полягає у встановленні взаємин співробітництва між школою і сім'єю у вихованні дітей.

Необхідною умовою формування здоров'язбережувальної компетентності виступає самоставлення молодшого школяра до свого здоров'я, переживання, оптимальний рівень тривожності по відношенню до здоров'я, уміння отримувати насолоду і задоволення від власного здоров'я, оскільки саме через них усвідомлюється цінність для особистості власного ставлення до себе, а також включає ієрархію мотивів упевненої здоров'яутворювальної поведінки.

Підґрунтям процесу формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом у взаємодії сім'ї і школи є організаційно-педагогічні умови, які забезпечують успішне вирішення поставлених завдань. До організаційно-педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом у взаємодії сім'ї і школи належать:

- 1) створення у школі і сім'ї здоров'язбережувального середовища, спрямованого на формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом;

2) підвищення здоров'язбережувальної компетентності вчителів початкових класів щодо формування культури здоров'я молодших школярів у взаємодії з батьками;

3) удосконалення форм і методів взаємодії педагогів і батьків у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом.

Висновки. Таким чином, запропоновані засоби формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей зі зниженим слухом молодшого шкільного віку в процесі навчально-виховної діяльності, які передбачають здійснення взаємодії сім'ї і школи, ґрунтуються на формуванні стратегії і тактики виховної діяльності, створенні умов для організації змістовного наповнення виховного процесу, який характеризується цілісністю, комплексністю та систематичністю заходів, враховує інтереси всіх суб'єктів цього процесу і сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності учнів зі зниженим слухом.

УДК 376.42

Бойко Олена Петрівна

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

ДЕЯКІ МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ РУХЛИВИХ ІГОР ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. На сьогодні в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я населення, а особливо дітей та підлітків. Дані педагогічних та медичних обстежень школярів свідчать про те, що за період навчання, здоров'я дітей погіршується у 4-5 разів. Серед причин, які впливають на погіршення фізичного стану учнів – 21% становлять фактори внутрішнього середовища, 30% – соціально-економічний рівень, 49% – низька рухова активність. Також негативний вплив мають несприятливий психологічний клімат навчальних колективів, інтенсифікація освіти на фоні погіршення соціально-економічного й екологічного станів тощо.

У осіб з важкими інтелектуальними порушеннями рівень фізичного розвитку перебуває на низькому рівні, а потреби в самовдосконаленні не сформовані (А. Маллер, О. Мастюкова, М. Певзнер, Г. Цикото та інші).

На думку А. Висоцької, Т. Власової, О. Гаврилова, С. Євсєєва, С. Забрамної, А. Катаєвої, М. Козленка, О. Стребєлевої та інших, існує тісний взаємозв'язок між руховою діяльністю і розумовими можливостями, якщо дитина недостатньо рухається, то вона відстає в загальному фізичному і психічному розвитку.

Варто зауважити, що рухливі ігри є ефективним засобом психофізичного розвитку дітей, але в роботі з особами, які мають важкі порушення інтелектуального розвитку необхідно дотримуватися певних методичних рекомендацій.

Метою роботи є висвітлення деяких методичних аспектів проведення рухливих ігор для дітей з важкими порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Методика проведення рухливих ігор дітям із важкими порушеннями інтелекту складається з низки компонентів: підготовки педагога до проведення гри, підготовки місця до гри, підготовки інвентарю до гри, пояснення правил гри, керівництво процесом гри, суддівство, дозування навантаження в процесі гри та закінчення гри.

У нашій роботі ми спробуємо висвітлити найбільш важливі аспекти проведення рухливих ігор з означеною категорією дітей, а саме – пояснення правил гри, керівництво рухливою грою та її закінчення.

Успіх гри значною мірою залежить від її пояснення. Приступаючи до розповіді, педагог повинен ясно уявити собі всю гру. Пояснення повинно бути коротким і зрозумілим: тривале пояснення може негативно позначитися на сприйнятті гри. Для дітей з важкими порушеннями інтелекту можливе пояснення в казковій, захоплюючій формі.

Пояснення повинно бути логічним, послідовним. Рекомендується дотримуватися наступного плану викладу:

- 1) назва гри;
- 2) роль гравців і місце їх розташування;
- 3) хід гри;
- 4) мета;
- 5) її правила.

У кінці інструктажу, на правилах гри необхідно зупинитися ще раз, щоб діти краще їх запам'ятали.

Пояснення не повинно бути монотонним. Пояснювати правила гри потрібно спокійним голосом, іноді підвищуючи або знижуючи його, щоб звернути увагу дітей цієї категорії на певний момент змісту. Не треба вживати складних термінів. Нові поняття, нові слова необхідно пояснювати.

Для кращого засвоєння правил гри пояснення рекомендується супроводжувати показом. Воно може бути неповним (деякі моменти гри роз'яснюються жестами і окремими рухами) або повним (відтворюються найбільш складні моменти гри).

Якщо після пояснення учасники задають питання, треба відповідати на них голосно, звертаючись при цьому до всіх гравців.

В іграх з дітьми застосовуються різні команди і сигнали:

- коротка команда в наказовій формі «Біжи!», «Марш!»;
- сигнали: удар в бубон, дзвіночок, свисток, кольоровий прапорець;
- команда потребує витримки: «Раз-два-три!», «Увага! Марш!», «Приготуватися! Увага! Марш!».

У навчанні іграм рекомендується поєднувати різні команди і сигнали, щоб тренувати дітей в точності рухових відповідей на різні вимоги. Слід заздалегідь визначити, якими командами і сигналами користуватися на початку гри, під час гри, для зупинки і закінчення гри. Вибір команд і сигналів залежить від характеру і складності гри і від вікових та інтелектуальних особливостей дітей.

В іграх для дітей із важкими порушеннями інтелекту рекомендується більше користуватися словами «Біжи!», «Марш!», лише іноді застосовуючи зорові сигнали. Для більш підготовлених осіб цієї категорії можна застосовувати різноманітні сигнали і команди.

Розкриваючи такий компонент рухливої гри, як «керівництво процесом гри», зауважимо, що засвоєння гри і поведінка дітей під час гри в значній мірі залежить від правильного керівництва нею.

Необхідно почати гру організовано і своєчасно. Затримка знижує передігровий стан учасників, зменшує готовність дітей до гри. Гра починається за умовним сигналом (командою, свистком, хлопком в долоню, помахом рукою або прапорцем). Рекомендується вживати різні команди і сигнали, щоб розвивати у дітей точність і швидкість рухової реакції на різні накази.

Після початку рухливої гри, педагог уважно стежить за ходом гри, за поведінкою окремих гравців і направляє їх дії. Треба привчати дітей свідомо дотримуватися правил гри. Учасники дізнаються правила під час пояснення гри, але часто в процесі гри потрібно нагадувати їм про них і доповнювати. Вчитель може робити поправки і зауваження, але не зупиняти загального ходу гри. Але якщо більшість гравців роблять помилки, педагог повинен зупинити гру й зробити відповідні поправки.

Педагогу необхідно домагатися свідомої дисципліни, чесного виконання правил і обов'язків, покладених на гравців. Свідомо дисципліна сприяє кращому засвоєнню гри, позитивному настрою її учасників. Необхідно виховувати у дітей свідоме ставлення до своєї поведінки в грі, направляти їх на товариські вчинки.

Особливо багато уваги потрібно приділяти дітям, які не звикли грати в колективі. У процесі гри треба враховувати настрій гравців із важкими порушеннями інтелекту. Якщо дітям цієї категорії гра не сподобалася, треба врахувати з якої причини: дуже проста або, навпаки, дуже складна. У цих випадках треба змінювати правила (ускладнювати або спрощувати), чи скорочувати тривалість гри.

Важливо, щоб гра викликала позитивні емоції. Треба уникати прояву в іграх негативних емоцій (образ, озлоблення, страху), що сприяють вихованню небажаних якостей. Необхідно уникати зайвих порушень, впорядковувати взаємовідносини гравців.

Іноді дисципліна в грі порушується через те, що педагог незрозуміло пояснив гру. В цьому випадку треба відразу ж додатково роз'яснити правила гри. Дисципліна порушується також через неправильний поділ дітей на команди чи слабкого ведучого. Зі слабким ведучим грати нецікаво. Діти шумлять, дратують його. При неправильному розподілі на команди (одна сильніше іншої) учасники слабшої команди починають протестувати під час гри. Такі помилки треба усувати негайно, як тільки вони з'явилися.

Важливим компонентом рухливої гри є «закінчення гри». Тривалість гри залежить від характеру гри, умов проведення і складу учасників. Дуже важливо закінчувати гру своєчасно. Передчасне закінчення гри небажано так само, як і її затягування. Тривалість гри залежить:

- від кількості учасників (чим менше їх, тим коротше гра);
- віку (діти молодшого шкільного віку не можуть бути довго в напрузі);
- рівня інтелектуального розвитку (діти не можуть тривалий час концентрувати увагу на певних процесах, діях чи предметах);
- змісту гри (ігри, що вимагають великої напруги, повинні бути коротшими),
- від місця проведення, темпу та інших причин.

Педагог повинен визначити момент закінчення гри. Як тільки з'являються перші ознаки втоми (розсіяна увага, порушення правил,

неточність виконання рухів), гру потрібно закінчувати. За 1-3 хвилини до закінчення треба попередити учасників, наприклад таким чином «Граємо до тих пір, поки не зміниться ведучий», «Граємо ще одну-дві хвилини» і т. д.

Закінчення гри не повинно бути для учасників несподіваним. До цього їх треба підготувати. Непередбачений кінець гри може викликати негативну реакцію у дітей.

Висновки. Рухливі ігри для дітей з важкими порушеннями інтелектуального розвитку повинні бути не тільки доступними за змістом, але й емоційно різноманітними. При їх підборі необхідно враховувати особистісні інтереси дітей, фізичний, соматичний та емоційний стан, рівень пізнавальних можливостей і мотивацію дитини до гри.

УДК 376.42

Васильєва Марина Павлівна

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

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Повноцінне мовлення дитини – це засіб підвищення її пізнавальної діяльності, рівня розвитку комунікації та способів соціальної адаптації, що в підсумку забезпечує розвиток особистості.

Пошук педагогічних шляхів корекції зв'язного мовлення учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями зумовив необхідність вивчення специфічних особливостей мовленнєвого розвитку, що проявляються в обмеженості словника, домінуванні одних частин мови над іншими, неправильному розумінні значення слова, в неточності їх вживання, труднощі актуалізації вивчених слів і понять (О. Боряк, В. Воронкова, О. Граборов, Г. Дульнев, І. Єременко, Б. Пузанов та інші).

Дослідники відзначали труднощі засвоєння синтаксичних норм при побудові словосполучень, оволодіння простими і складними реченнями (Г. Савельєва, К. Омірбекова, А. Федченко, Т. Чебикіна та інші).

Науковці відмічають своєрідність порушення змісту і мовного оформлення діалогічних і монологічних форм мовлення (Л. Вавіна, К. Гордієнко, С. Комарова, Ю. Круглова, Р. Лалаєва, Л. Логвінова, Р. Луцкіна, Л. Матвєєва, В. Петрова, М. Шишкова та інші).

Незважаючи на численні дослідження, присвячені вивченню мовленнєвої діяльності школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, й донині залишається не до кінця вивченим питання методики розвитку зв'язного мовлення учнів молодшого шкільного віку означеної категорії шляхом застосування дидактичних ігор.

Метою нашої роботи є висвітлення методики проведення дидактичних ігор з розвитку зв'язного мовлення для молодших школярів із порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Застосування дидактичних ігор з метою розвитку зв'язного мовлення в учнів молодших класів з інтелектуальними порушеннями передбачає роботу у декілька етапів: підготовчого, вступного, основного і заключного.

Підготовчий етап передує самій грі і складається з таких частин, як вибір гри, розробка плану та правил, виготовлення наочності, формування ігрових груп, консультації, створення емоційного настрою перед грою. На етапі вибору гри вчителю необхідно проаналізувати навчальні програми з розвитку мовлення, української мови та літератури, тематичні плани, підручники, методичну літературу. Розробивши (вибравши чи адаптувавши) гру, вчитель повинен чітко усвідомлювати, які результати його задовольнять. Від цього у певній мірі залежать оформлення задуму, ігрові дії, їх послідовність, зміст і правила гри.

Педагогу необхідно підібрати назву, зміст і правила гри. Зміст гри повинен відповідати пізнавальним можливостям учнів. Правила повинні бути простими й однозначно сформульованими, щоб діти змогли усвідомити їх зміст і хід гри. Після визначення правил і змісту, гру необхідно забезпечити атрибутами і наочним матеріалом. У багатьох іграх у якості атрибутів можуть використовуватися секундоміри, годинники (для контролю тривалості ігрових етапів), гонг (для початку гри), фішки (для нагороди переможців конкурсів) тощо.

Деякі вчені (Н. Коган) наголошують на обов'язковості такої частини підготовчого етапу, як консультація. Ми розділяємо цю точку зору у тому, що при впровадженні нових ігор необхідна попередня консультація, на якій учитель повідомляє тему, визначає мету і завдання гри, знайомить учнів з її правилами, обов'язками гравців тощо. При вивченні нових ігор у класах, де навчаються діти з різними пізнавальними можливостями, необхідне проведення контрольної консультації, на якій учитель на конкретних прикладах буде конкретизувати хід дидактичної гри, відпрацьовуватиме використання наочних засобів тощо.

На ефективність проведення дидактичних ігор впливає кількісний і якісний склад учнів. Чисельність учнів у групах (командах) повинна бути приблизно однаковою, а пізнавальні можливості гравців відносно рівними. Продуктивність ігрової діяльності учнів молодших класів з порушеннями інтелекту залежить від їх попереднього знайомства з ігровими завданнями, правилами і планом гри, їх закріпленням, наявністю наочності, тому важливою частиною у підготовці дітей до участі в ігровому процесі є консультації, де на конкретних прикладах демонструється специфіка гри.

Перед початком гри розпочинається вступний етап, на якому вчителю важливо вміло розпочати гру, організувати дітей, викликати у них бажання грати. Як правило, діти залюбки сприймають пропозицію взяти участь у грі і легко налаштовуються на інший характер роботи. Бажано під час пропозиції повідомляти назву гри. Це в подальшому позитивно впливатиме на планування навчально-ігрової діяльності та прояв ініціативності у школярів зазначеної категорії.

Важливою частиною у підготовці дітей до гри є створення емоційного ігрового настрою у класі шляхом перестановки парт, стільців, увімкнення музики, оформлення приміщення тощо. Учнівські парти необхідно розмістити таким чином, щоб учні могли спілкуватися у процесі спільної ігрової діяльності. Бажано, щоб діти бачили обличчя своїх товаришів. Саме розміщення робочих місць учнів буде встановлювати пріоритетні види діяльності (спільної чи самостійної).

На вступному етапі необхідно повідомити учням ігрові завдання і правила гри. На думку В. Крутій, спочатку доцільно пояснити дітям завдання, а потім спосіб їх виконання – правила гри. Така черговість підкреслить важливість ігрового завдання і необхідність дотримання правил.

Вступний етап необхідно починати з ігрового завдання, що забезпечить введення школярів в уявну, умовну ситуацію. Пояснення завдань повинні бути емоційними, короткими, логічними. Мова вчителя повинна бути зрозумілою учням. Багатослівні пояснення неприпустимі. Бажано, щоб кожний учень отримав власне завдання. Якщо немає такої можливості, то необхідно створити умови, за яких кожний школяр візьме активну участь в обговоренні або матиме можливість відповідати під час гри.

З моменту отримання учнями завдань розпочинається дидактична гра. Необхідно зауважити, що це кульмінація гри і на цій стадії

максимально проявляється азарт гравців, тому навіть за умови усвідомлення правил, діти схильні до їх порушення. Після початку дидактичної гри ніхто не має права змінювати її правила. Під час гри вчитель повинен слідкувати за дисципліною і порядком, дотримуючись установлених правил і обов'язків, виступати у ролі інструктора, судді, тренера, ведучого тощо. Варто пам'ятати, що вимагаючи від дітей виконання правил, педагог привчає їх дотримуватися норм поведінки у колективі. Дотримання правил в умовах колективної гри допомагає виникненню спільних інтересів у однокласників, спонукає їх поважати дії інших гравців і співвідносити власні дії з діями колективу.

У ході самої гри, важливим є створення умов для прояву учнями означеної категорії самостійності під час розв'язання ігрових завдань, виробленню навичок підпорядкування власних дій правилам гри. Діти привчаються не чекати підказок чи вказівок з боку вчителя. На основному етапі вчителю необхідно слідкувати за темпом і ритмом гри, збереженням емоційного настрою учнів, підтриманням інтересу до поставленої мети. Для підтримання інтересу дітей до гри вчителю необхідно бути чесним і справедливим по відношенню до всіх учасників, не допускати суб'єктивності у трактуванні правил.

Важливим у цій частині гри буде надання емоційної підтримки дітям, виділення у їхніх діях цікавих і вольових вчинків, гідних наслідування. Необхідно зберегти створений грою настрій, не розфокусувати направлену на навчальний матеріал увагу. Для своєчасної зупинки гри потрібно попередньо повідомити учнів про наближення її кінця.

Обов'язковою частиною гри є заключний етап. Будь-яка гра повинна бути доведена до логічного кінця, до отримання результату. Для вчителя це показник динаміки збагачення активного словника, засвоєння, закріплення та застосування нових слів, розпізнавання частин мови та з'ясування взаємозв'язку між ними, формування та розвитку вмінь комунікативної діяльності, вдосконалення правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху і словотворення.

На завершальному етапі дидактичної гри необхідно повідомляти результати у коректній формі, за зрозумілими критеріями, не провокуючи конфліктних ситуацій у дитини чи в класі. До підведення підсумків варто залучати дитину чи представників команд. Це сприятиме виробленню у дітей самокритичності, формуванню навичок адекватної поведінки у разі перемоги чи поразки, заспокійливо впливатиме на емоційно-вольову сферу гравців.

Важливою частиною заключного етапу дидактичної гри є аналітична частина. Проведення аналізу корисне з точки зору подальшої методичної майстерності вчителя та ігрової діяльності учнів. Спільне обговорення та оцінка ігрових дій привчає дітей вислуховувати критичні зауваження і планувати на майбутнє зменшення недоліків у власній ігровій діяльності.

Висновки. Вміло організована і методично правильно проведена дидактична гра, з урахуванням специфіки кожного етапу сприяє розвитку й збагаченню активного словника, розпізнаванню частин мови та з'ясування взаємозв'язку між ними, розвитку зв'язного мовлення, формуванню вмінь та комунікативної діяльності, вдосконаленню правильної звуковимови, розвитку фонематичного слуху та словотворенню.

Глобіна Єлизавета Іванівна

заступник директора КУ Сумської обласної ради
«Сумський обласний центр комплексної
реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю»

ЦЕНТР КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК СИСТЕМА В ПОБУДОВІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Актуальність. В останні роки в Україні на провідному місці знаходяться показники, що характеризують ефективність турботи держави та органів влади про населення, про стан їх здоров'я, надання допомоги соціально незахищеним верствам населення – особам, які мають інвалідність. Тому сьогодні особлива увага приділяється вирішенню низки завдань, пов'язаних з реабілітацією дітей та осіб з інвалідністю віком від 0 до 25 років та визначення напрямків їх адаптування в соціальному середовищі. Дитяча інвалідність в Україні має стійку тенденцію до зростання на фоні зниження показника народжуваності. Ця ситуація вимагає створення і забезпечення необхідних умов для соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, яка надасть можливість їм вести активне життя та поступово інтегрувати у суспільство.

Актуальність проблеми полягає в створенні умов для забезпечення реабілітації дітей та осіб з інвалідністю з подальшою можливістю ефективної адаптації в активному соціальному житті та забезпеченні соціально-комунікативних потреб дітей з інвалідністю.

Метою статті є визначення основних реабілітаційних заходів та напрямків психолого-педагогічної діяльності, що використовуються

педагогічними фахівцями комунальної установи Сумської міської ради – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю у практиці реабілітаційної роботи з дітьми з інвалідністю різних вікових категорій та нозологій.

Виклад основного матеріалу В типовому положенні про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю зазначено, що центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю – це реабілітаційна установа, цільовим призначенням якої є здійснення комплексу реабілітаційних заходів, спрямованих на створення умов для всебічного розвитку осіб з інвалідністю, які досягли повноліття, та/або дітей з інвалідністю, та/або дітей віком до трьох років (включно), які належать до групи ризику щодо отримання інвалідності, засвоєння ними знань, умінь, навичок, досягнення і збереження їхньої максимальної незалежності, фізичних, розумових, соціальних, професійних здібностей з метою максимальної реалізації особистого потенціалу [8].

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю приймає соціальну модель інвалідності, пояснює, що до осіб з інвалідністю належать особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими. [6]. Українське законодавство регламентується Законами України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» та поширює дане поняття і зазначає, що дитиною з інвалідністю вважається особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист [4].

В Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю» зазначено, що реабілітація – це система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання визначеним особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму, для досягнення і підтримання ними соціальної та матеріальної незалежності, професійної (трудової) адаптації та їх суспільної інтеграції в цілому, а також забезпечення таких осіб технічними та іншими засобами реабілітації і виробами медичного призначення [4].

Сучасний реабілітаційний центр – велика і складна структура, життєдайність якої забезпечується роботою певних служб і за участю педагогічних працівників. Щоденно кожен педагог несе свою міру відповідальності перед дитиною, батьками або законними представниками дітей, суспільством за якість наданої реабілітаційної допомоги. Структура сучасного центру реабілітації передбачає проведення комплексу якісних реабілітаційно-корекційних та психолого-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення оптимізації ставлення дитини до свого фізичного стану, функції в сім'ї та суспільстві, виховання у дітей навичок самообслуговування, адаптації в навколишньому середовищі, соціумі.

Соціальна реабілітація – це процес, який триває протягом усього життя людини. Однією з головних її цілей є пристосування, адаптація дітей з інвалідністю до соціальної реальності, що служить істотною умовою нормального функціонування суспільства.

Соціально-педагогічна та психологічна реабілітація дітей з інвалідністю в центрі комплексної реабілітації спрямована на реалізацію наступних завдань:

- створення системи розвивального середовища дитини з урахуванням її особистісних та фізіологічних особливостей;
- оптимізацію процесу діагностики психофізичного стану дітей шляхом поглибленого тестування;
- логопедичну й психологічну корекцію;
- забезпечення спеціальних умов для корекційної спрямованості навчання;
- подолання порушень психологічного, фізичного та сенсорного розвитку;
- підвищення рівня життєвої компетентності дітей з інвалідністю;
- інтеграція дітей з інвалідністю в загальноосвітні та навчальні заклади;
- формування готовності дитини до соціальної та особистісної самореалізації;
- пропагування сімейно орієнтованого виховання дітей з вадами розвитку;
- створення умов, в яких кожен вихованець повірив би у себе, свої можливості, відчув радість від досягнутого [3].

Орієнтуючись на вище перелічені завдання, педагоги на заняттях створюють ситуації, в яких дитина адаптується до різних сфер

життєдіяльності. Тобто, виконуючи певного роду завдання, у дитини поступово виробляються навички практично діяти, застосовувати індивідуальні здібності і набутий досвід, який стане корисним в подальшій діяльності дитини при самостійному розв'язанні різного роду проблем, допоможе приймати відповідальні рішення у ситуаціях вибору, навчить співпрацювати з іншими людьми в соціумі та дасть поштовх виробленню потреби вчитися впродовж всього життя, адже не можна раз і назавжди підготуватися на все життя.

Важливу роль в процесі реабілітації та адаптуванні дітей з особливими потребами відіграють спільні дії педагогічних та медичних працівників центрів комплексної реабілітації. Саме компетенція педагогів-реабілітологів, практичних психологів, дефектологів, логопедів, соціальних педагогів, фізреабілітологів та всіх, хто є учасником реабілітаційного процесу, надає дитині шансу бути адаптованим до майбутнього життя. На заняттях з особливими дітьми педагогічні працівники центру комплексної реабілітації впроваджують сучасні технології, методи та інноваційні соціально-культурні проекти, що допомагають у корекційно-розвивальному процесі та розвивають соціальну активність дітей та осіб з інвалідністю, стимулюють дітей до набуття вмінь та навичок соціальних, комунікативних, особистісних, екологічних, етичних компетентностей.

За багаторічну практику у Центрі постійно впроваджуються новітні педагогічні корекційно-розвиваючі методики: Монтессорі-терапія, LEGO-терапія, казкотерапія, пісочна терапія, сенсорна інтеграція (снюзлентерапія), арт-терапія, музикотерапія, психокорекція. Ці методики поєднуються, систематизуються та застосовуються окремо до кожної дитини, враховуючи захворювання, стан здоров'я дитини, відповідно індивідуальній програмі реабілітації особи з інвалідністю [7].

Індивідуальна програма реабілітації особи з інвалідністю є обов'язковою для виконання реабілітаційними установами, в яких перебуває особа або дитина з інвалідністю, незалежно від їх відомчої підпорядкованості, типу і форми власності. Індивідуальною програмою реабілітації особи з інвалідністю передбачено впровадження, застосування та виконання комплексу оптимальних видів, форм, обсягів, строків реабілітаційних заходів з визначенням порядку, місця їх проведення, спрямованих на відновлення та компенсацію порушених або втрачених функцій організму і здібностей особи з або дитини з інвалідністю [9]. У той же час для особи або дитини з інвалідністю індивідуальна програма

носить рекомендаційний характер, що надає право законним представниками дитини з інвалідністю відмовитися від будь-якого виду, форми та обсягу передбачених реабілітаційних заходів, або від усієї програми в цілому [10].

В ході виконання програми реабілітації осіб з інвалідністю фахівцями психолого-педагогічного напрямку здійснюються такі види реабілітаційних заходів:

- психолого-педагогічні – психокорекція якостей і функцій дитини з інвалідністю, її мотивації до життєдіяльності та праці, навчання прийомів і методів психологічної саморегуляції, корекція розвитку;
- трудові – сприяння у трудовому навчанні і адаптації, психологічна підтримка в процесі професійної адаптації у різних сферах трудової діяльності;
- соціальні – соціально-побутова адаптація і соціально-середовищна орієнтація.

Після закінчення курсу комплексної реабілітації установа надає отримувачу довідку про надані реабілітаційні послуги та результати комплексної реабілітації.

Було помічено, що завдяки використанню фахівцями психолого-педагогічних відділень центру комплексної реабілітації різних форм корекційної роботи з дітьми з особливими потребами під час занять, у дітей при виконанні завдань, вправ поліпшується загальний стан, що позитивно впливає на роботу дитини і педагога в цілому. Для різної вікової категорії та відповідно до нозології дітей з інвалідністю пропонуються види роботи з частковим або повним самостійним виконанням завдань або виготовленням виробів, які розвивають дрібну моторику (вправи на взаємозв'язок моторики рук та мовної моторики), корегують пізнавальну сферу, удосконалюють сенсорну сферу дитини, розвивають творчі можливості дітей, їхньої фантазії та естетичного смаку; формують позитивну самооцінку, розвиток уяви, виховують працьовитість, наполегливість, корегують психоемоційний стан та поведінку дитини.

Під час роботи з дітьми з церебральним паралічем, синдромом Дауна, із затримкою психічного розвитку педагоги застосовують такі напрямки діяльності:

Індивідуальний підхід до кожної окремої дитини

- заняття плануються з урахуванням індивідуальної програми реабілітації особи з інвалідністю, нозології дитини, її особистого розвитку,

емоційного стану. Протягом роботи оцінюється динаміка формування навички і ступінь, складність та інтенсивність корекційного впливу та навантаження.

Етапність

– на початковому етапі встановлюється емоційний контакт з дитиною, далі відбувається знайомство з дидактичними матеріалами, обладнанням, на наступному етапі педагог визначає інтенсивність та тривалість впливу і основним етапом проводиться корекційно-реабілітаційна робота.

Безперервність навчання

– під час занять можуть бути присутні батьки, які отримують консультацію та компетентні рекомендації щодо формування та використання вправ з розвитку дитини вдома. Це дає можливість здійснювати наступність реабілітаційних заходів, продовжувати та закріплювати роботу у домашніх умовах [1].

Протягом останніх років добре зарекомендував себе інноваційний засіб реабілітації – великобританська програма «Нумікон». Мультисенсорний підхід у формуванні математичних уявлень у дітей з інвалідністю допомагає подавати дитині матеріал структуровано, так, щоб дитина привчалась до візуального сприйняття чисел і розуміння взаємин між ними. У ході виконання вправ набуваються навички формування числа з допомогою обирання відповідного роздаткового лічильного матеріалу. Система вправ «Нумікон» сприяє розвитку тактильного дотику, образного мислення, навичок конструювання, формуванню механічного і кількісного рахунку, допомагає наочно засвоїти додавання і віднімання, а яскравий матеріал стимулює до активних дій, утримуючи увагу на завданнях.

Позитивні результати було одержано при використанні технології Марії Монтессорі для корекції порушень психічного розвитку дітей: діти із затримкою психічного розвитку, з порушеннями мовлення, із дитячим церебральним паралічем. До центру реабілітації поступають діти із затримкою психічного розвитку, з розумовою відсталістю легкого ступеня, порушеннями мовлення, дитячим церебральним паралічем, дитячим аутизмом. Для корекційної роботи використовуються окремі елементи технології Монтессорі як у процесі проведення індивідуальних занять з вчителем-реабілітологом, так і на корекційних заняттях практичного психолога, музичних заняттях та заняттях з трудової адаптації. Метою даної роботи є підготовка дітей з порушеннями психофізичного розвитку

до подальшого життя в суспільстві. Тому вся робота педагогічного складу спрямована на корекцію пізнавальної діяльності в процесі виховання та навчання дітей, створення сприятливих умов для успішного оволодіння необхідними знаннями, вміннями й навичками, що допоможуть дітям жити повноцінним, цікавим, насиченим життям, адаптуватися у суспільстві.

Гарним прикладом створення відповідних умов для адаптації дітей з інвалідністю є наявність у кабінетах педагогів різних дидактичних зон:

1. Зона сенсорного розвитку, в якій знаходяться обладнання та матеріали до вправ, що допомагають дітям оволодіти вмінням розрізняти особливості й властивості предметів за висотою, шириною, довжиною, формою, кольором, запахом:

- вправи практичного та соціального життя: наприклад, рамки з застібками, догляд за живими квітами;

- матеріали для розвитку відчуттів: «шумові коробочки», «коробочки з запахами», «смакові баночки»;

- матеріали для сприймання розмірів: кубики, кольорова гірка, драбина, штанги;

- матеріали для розрізнення кольорів: кольорові таблички, іграшки, дидактичні картки;

- матеріали для розрізнення форм: конструктивні трикутники, геометричні тіла, набори геометричних фігур;

- матеріали для виховання тактильного почуття: скринька з кусочками тканини, дощечки з різною поверхнею та інші [2].

За допомогою Монтессорі-матеріалів діти вчаться усвідомлювати й впорядковувати свої хаотичні враження про світ, пізнають культуру та сучасну цивілізацію, на власному досвіді вчаться розуміти природу й орієнтуватися в ній.

2. Мовна зона, в якій знаходяться дидактичні матеріали, що допомагають дітям ознайомлюватися з назвами букв та звуками, навчитися розрізняти голосні та приголосні звуки, ділити слова на склади, правильно читати, писати. Це: літери з шорсткого паперу та рухливий алфавіт, спеціальні тематичні картки для розвитку мовлення, читання: складання слів із букв, складів, складання речень за малюнками, з даними словами, робота з деформованими реченнями та текстами.

3. Математична зона, де розміщені геометричні матеріали та спеціальні картки з різних тем із математики: співвідношення кількості предметів із числом, порівняння чисел, картки з числовими рядами

«Виправ помилку», «Знайди елемент, якого не вистачає» та інші. Такі матеріали, як цифри з шорсткого паперу, числові штанги, цифри та числа, ланцюжки з намистинок, ланцюжки з кульками, які допомагають дітям навчитися лічити предмети, порівнювати групи предметів, читати й записувати числа, розв'язувати приклади на додавання і віднімання, прості арифметичні задачі.

4. Природнича зона, в якій розміщені матеріали для ознайомлення з природою, явищами навколишньої дійсності в їх взаємозв'язках та взаємовпливах. Підібрані матеріали допомагають вихованцям центру комплексної реабілітації ознайомитися також із рослинним і тваринним світом.

5. Музична, мистецька зони, де зібрані різноманітні шумові та ударні музичні інструменти, з яких звук витягується ударом або тряскою (молоточки, палички, бубончики й дзвіночки), відео-, аудіозаписи, що сприяють розвитку слуху дитини, стають супутніми в корекції та загальному розвитку її особистості.

6. Враховуючи те, що в центрі комплексної реабілітації з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку провідною є ігрова діяльність, створено зону «Казкотерапії», де з дітьми проводяться різноманітні ігри, що сприяють розвитку уваги, пам'яті, волі та інших психічних процесів [2].

На заняттях з арт-терапії, яка являє собою методику лікування за допомогою художньої творчості, педагоги в реабілітаційному процесі використовують LED-мольберт. Це унікальний пристрій, який має плоску панель, всередині якої вбудовані LED-лампи, що підсвічують вже створений дитиною малюнок. За допомогою дошки можна вчити дитину малювати різні геометричні фігури, проводити прямі та хвилясті лінії, вчити правильно тримати маркер, коригувати натиск руки, розвивати сенсорні еталони.

Інноваційні технології впроваджуються в корекційно-реабілітаційний процесі на заняттях сенсорної інтеграції. Сенсорна інтеграція – це метод, що допомагає дітям заповнити дефіцит сенсорного досвіду, якого не дає їм сучасне середовище, а особливо дітям з інвалідністю, для яких, з огляду на обставини, не було змоги пройти етапи природного становлення розвитку сенсорних процесів організму. Порушення обробки сенсорної інформації на будь-якому з рівнів нервової системи, яке спостерігається у дітей з уродженими або набутими вадами, негативно впливає на такі важливі

сфери життя, як освоєння рухових навичок, емоцій, ігрової діяльності, регуляції поведінки, навчання та соціальної взаємодії. Сенсорні кімнати забезпечені тренажерами для рухливих та логічних ігор:

- підвісна гойдалка - гамак «Крапля» впливає на вміння концентруватися, формує цілісне відчуття власного тіла, допомагає подолати бар'єр тілесного контакту з іншими людьми;
- обіймально-стискальний тренажер «Сквізер» створює заспокійливий ефект та зниження рівня тривожності, сприяє можливостям кращого сприйняття власного тіла;
- еластична панчоха для тіла дозволяє набути відчуттів саморегуляції, розвинути витривалість, привчитися до усвідомлення власного тіла;
- настінний модуль М.Монтессорі «Рух прорізom» допомагає готувати руку дитини до письма, координує роботу очей і рук, вчить вільно маніпулювати дрібними предметами;
- модульний тренажер «Спуск з роликами» стимулює тактильну, пропріоцептивну та вестибулярну системи дитини;
- сенсорна гойдалка «Диск» - відмінне обладнання для розвитку балансувально-вестибулярної сфери.

Методика сенсорної інтеграції рекомендована дітям із затримкою психоемоційного розвитку, з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю, дітям із розладом аутичного спектру, застосовується в реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем та для корекції генетичних синдромів.

Підбираючи гру, педагоги враховують вікові та індивідуальні особливості нозологічні типи і характеристики кожної дитини, її готовність до виконання завдань, обирають варіанти спрощеного або ускладненого проведення гри. Якщо дитина швидко й легко справляється із завданнями, їй пропонується більш складні завдання, і, навпаки, у випадку утруднень, більше часу виділяється на прості завдання. Виконуючи різні вправи та граючись, діти вчаться керувати собою, спілкуватися з дорослими, засвоюють правила поведінки, які поширюються і закріплюються у процесі інших видів реабілітаційної діяльності.

Для дітей з руховими порушеннями (це діти зі сколіозом, з вродженими вивихами тазостегнових суглобів, клишоногістю, з дитячим церебральним паралічем) характерні нестійка рівновага під час ходьби, неспроможність самотійно спускатися і підніматися сходами, помітні

порушення координації рухів, вони часто потребують допомоги дорослих при вдяганні, роздяганні, бо навички самообслуговування у них, здебільшого, недостатньо сформовані. Іноді у таких дітей трапляється підвищена слинотеча, а порушення вимовляння звуків часто ускладнює їхнє спілкування з однолітками та дорослими. Через дефіцит спілкування та активного контакту з довкіллям у дітей недостатньо сформовані знання і уявлення про довкілля. Тому діти із церебральним паралічем потребують більшої уваги з боку педагогічного і медичного персоналу. Важливою частиною роботи вчителя-реабілітолога, соціального педагога в організації і проведенні ігор та занять є правильне забезпечення рухового режиму (наприклад, знаходження найзручнішої для дитини пози під час роботи за столом, зміна активної діяльності, форм роботи). Основними напрямками роботи вчителя-реабілітолога з корекції рухових порушень є формування навичок самообслуговування, розвиток практичної діяльності дитини. Під час занять дитині пропонується виконання комплексу вправ для плечових суглобів, рук, пальців, ніг. Це фізичні вправи на піднімання, стискання, повороти, рухи, постукування тощо. Значущість таких завдань для корекції порушених функцій у дітей із церебральним паралічем очевидна [5].

Ефективним нововведенням в роботі вчителів-реабілітологів, практичних психологів стала методика Тору Кумона. Японська методика навчання набула популярності серед педагогічного складу центру реабілітації тому, що, вона дозволяє дітям різних нозологій, а особливо дітям з ДЦП та іншими розладами моторики, засвоїти навички письма, розвинути мислення, увагу, пам'ять, дрібну моторику рук, виховувати посидючість, самодисципліну, прагнення до систематичних занять, віру у власні сили. Методика включає в себе використання спеціальних альбомів, карток із графічними завданнями, які побудовані за принципом «від простого до складного». Завдяки виконанню завдань у дитини формуються навички вирізання, малювання, письма та рахунку.

Таким чином, розроблена та застосована поетапна система ігор і вправ для психічного розвитку складає основу корекції пізнавальної діяльності дитини, сприяє формуванню в дітей елементарних навичок практичного життя, вихованню самостійності мислення, вчить концентрувати увагу, мотивувати свої дії, досягати простої поставленої мети.

Висновки. Завдяки заняттям за корекційно-розвивальними та психолого-педагогічними методиками, які застосовуються фахівцями

психолого-педагогічного відділення КУ СОР – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю у практиці реабілітаційної роботи з дітьми з інвалідністю різних вікових категорій та нозологій поліпшується загальна моторика та рухові здібності, з'являється цікавість до трудової діяльності, дитина навчається швидко й правильно реагувати в нестандартних ситуаціях, розвантажується, зміцнює нервову систему, покращує психоемоційний стан, у неї стимулюється дослідницький інтерес та маніпулятивна діяльність, балансувально-вестибулярна та пропріоцептивна системи, кожна особа з інвалідністю має змогу виконати індивідуальну програму реабілітації в індивідуальному темпі, що допомагає реалізувати її індивідуальні потреби.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарський Ш. М. Дитячий церебральний параліч, надбана слаборозумовість та педагогічна запущеність (соціально-реабілітаційні аспекти для профільних хворих у суспільстві). Хмельницький : Поділля, 2002. 160 с.
2. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей системі М.Монтессор : навч. посіб. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. С.178, 179, 18–182.
3. Відділення соціально-педагогічної реабілітації КУ СОР – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю, [Електронний ресурс]. КУ СОР-СОЦКРДОІ: офіційний веб-портал. Режим доступу: https://kid.sumy.ua/?page_id=27#.X6zVJ94zbIU. Назва з екрану.
4. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», [Електронний ресурс]. Верховна Рада України: офіційний веб-портал. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text>. Назва з екрану.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. К. : «АТОПОЛ» 2010. 96 с.
6. Конвенція про права осіб з інвалідністю, [Електронний ресурс]. Міністерство соціальної політики України / ВРУ: офіційний веб-портал. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#top
7. КУ СОР – Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю: головна сторінка, [Електронний ресурс]. КУ СОР-СОЦКРДОІ : офіційний веб-портал. Режим доступу : <https://kid.sumy.ua/>. Назва з екрану.
8. Деякі питання комплексної реабілітації осіб з інвалідністю: наказ Міністерства соціальної політики України від 09.08.2016 №855, [Електронний ресурс]. Міністерство соціальної політики України. ВРУ: офіційний веб-портал. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1209-16#n15>. Назва з екрану.
9. Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації особи з інвалідністю: постанова КМУ від 23 травня 2007 р. №757, [Електронний ресурс]. Кабінет Міністрів України. ВРУ: офіційний веб-портал. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/757-2007-%D0%BF#Text>. Назва з екрану.

10. Реабілітація осіб з інвалідністю: довідкові матеріали від 02 листопада 2020, [Електронний ресурс]. Міністерство соціальної політики України: офіційний веб-портал. Режим доступу : <https://www.msp.gov.ua/news/8361.html>. Назва з екрану.

УДК 376.353: 37.057

Горда Юлія Олександрівна

вихователь КЗ «Черкаська спеціальна школа
Черкаської обласної ради»,
магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДСЬКОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Актуальність. Сучасний етап становлення України як демократичної держави вимагає формування нового ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нового бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває відповідне удосконалення змісту спеціальної освіти та методик навчання таких дітей.

Важливим завданням, що постає перед сучасною спеціальною освітою є пошук таких універсальних методів і форм роботи з дітьми, що мають порушенням зору, які б змогли сприяти не лише адаптації у вузькому колі шкільного оточення, а і забезпечили адаптованість особистості у межах загальнодержавного соціально-культурного середовища. Вагомим підґрунтям для вирішення цих завдань є патріотизм, покладений в основу виховання учнів.

Проблема соціалізації дітей з порушеннями зору привертає увагу багатьох дослідників (М. Земцова, А. Зотов, О. Литвак, І. Моргуліс, Н. Морозова, Н. Костючек, С. Покутнєва, Є. Синьова, Л. Солнцева, В. Феоктистова та ін.), які вивчали дітей з порушеннями зору різних вікових груп. Дослідники зазначали, що в умовах зорової депривації через недостатнє розуміння співрозмовника збіднюється і знижується їхня готовність до інтерактивної взаємодії. Однак, на жаль, у науковій літературі так і не сформовано чітких методів та підходів саме до вирішення відповідної проблеми, так як дослідники переважно охоплені визначенням суті соціалізації, а не засобами її досягнення.

Проблема формування громадської активності у психолого-педагогічних і соціологічних дослідженнях розглядається в контексті проблеми становлення спілкування як міжсуб'єктної взаємодії в різних аспектах її вивчення. Необхідним є активне впровадження педагогічних технологій, спрямованих на покращення рівня сформованості громадської активності дітей з порушеннями зору в умовах спеціального закладу освіти.

Метою роботи є розкриття педагогічного забезпечення процесу формування громадської активності дітей з порушеннями зору в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні в спеціальній теорії та практиці постає питання про те, що рівень розвитку дитини з психофізичними порушеннями залежить не лише від якості корекційно-методичних засобів як таких, а й від стану її внутрішнього особистісного світу, відкритості чи замкненості до соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до почуття неповноцінності.

Результативність корекційно-виховного процесу в спеціальному освітньому закладі багато в чому визначається тим, до якої міри дитина залучена в соціальні відносини, в соціально-емоційну взаємодію, наскільки широкими є її стосунки з людьми; наскільки успішно вона входить у світ предметів та явищ навколишнього світу, опановує соціальний досвід, оволодіває мовленням, предметними діями, звичками, різними формами поведінки; набуває життєво, соціально, особистісно значущих якостей, навичок і вмінь, здатних забезпечити оптимальний рівень функціонування.

Теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури (В. Авраменкова, Н. Голованова, А. Капська, В. Кобильченко, Л. Лисюк, Л. Нафікова, Є. Синьова, М. Супрун, В. Ямницький та ін.) дав підстави розуміти громадську активність особистості як соціальну якість, в якій виявляється та реалізується рівень соціальності індивіда, тобто глибина та повнота його зв'язків із соціумом та перетворення в суб'єкта суспільних відносин. Саме соціальна активність є тією особистісною рисою, що відображає цілісне, стає, активне ставлення індивіда до суспільства, проблем його розвитку, визначає якісні особливості свідомості, діяльності і становлення особистості.

Громадська активність характеризується не лише усвідомленням та прийняттям інтересів суспільства і певних спільнот, а й готовністю та

вмінням індивіда реалізовувати ці інтереси в процесі активної самостійної життєдіяльності. Важливими ознаками громадської активності особистості є стає прагнення впливати на соціальні процеси та брати дієву участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи.

Для успішного впровадження процесу формування громадської активності дітей з порушеннями зору необхідно більш детально розглянути основні умови які повинен враховувати вчитель під час роботи з учнями спеціальної школи:

1. Систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом. Вчитель повинен глибоко вивчити індивідуальні особливості розвитку кожного учня. Для цього застосовуються різноманітні методи, зокрема, аналіз анамнестичних і клінічних характеристик учня, експериментальне дослідження специфіки розвитку його психічних процесів, та інших властивостей особистості; аналіз продуктів діяльності для визначення рівня знань, умінь та навичок. Одним із основних методів є спостереження за учнем у різних видах діяльності – навчальній, ігровій, трудовій, спілкуванні.

2. Урахування психологічних закономірностей розвитку особистості. Оскільки у класі можуть бути учні різного віку, вчителю необхідно добре орієнтуватись у вікових закономірностях психічного розвитку. Як відомо, дитина з порушеннями зору розвивається за тими ж законами, що й нормальна, але у її розвитку мають місце певні особливості.

3. Володіння педагогічною технікою. Учитель повинен уміти використовувати як вербальні, так і невербальні прийоми особистого впливу на учнів – жести, міміку, виразність мовлення, погляд. Для правильного використання елементів педагогічної техніки необхідно вивчити, в яких умовах виховується, яким чином можна впливати на учня і за допомогою чого можна стимулювати його діяльність.

4. Урахування конкретної ситуації впливу. Використовуючи будь-який метод чи прийом, учитель має орієнтуватись на конкретні умови: попередні події, що спричинили ту чи іншу ситуацію, особливості сприймання цієї ситуації дитиною, її стан, настрій тощо.

5. Підхід до оцінювання. Діти з порушеннями зору важко адаптуються до умов шкільного навчання. Вони відчують труднощі при засвоєнні правил шкільного життя, неправильно розуміють настанови

вчителя. Досить часто діти означеної нозології в тій чи іншій формі змушені негативно оцінювати поведінку своїх вихованців.

6. Реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу. У корекційно спрямованому процесі навчання застосовуються спеціальні педагогічні прийоми, що впливають на виправлення властивих учням спеціальних шкіл недоліків і сприяють їхньому інтелектуальному і фізичному розвитку, становленню особистості.

Корекційний вплив на хід розвитку дітей з порушеннями зору повинен бути індивідуальним і системним, що вимагає створення відповідних педагогічних умов, за яких особистість буде розвиватися як цілісна структура. Бажано враховувати, що виправлення недоліків розвитку дитини відбувається взагалі значно повільніше, ніж оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками, а у індивідуальному плані динаміка корекційного розвитку характеризується особливо значною варіативністю.

Кожен вчитель має знати індивідуальну структуру дефекту окремої дитини, рівень її знань, умінь і навичок, орієнтування в навколишньому. На основі цих відомостей здійснюється правильний прогноз розвитку кожного учня, визначається зміст корекційної роботи та індивідуального підходу залежно від предмету. На кожен урок вчитель добирає певні корекційні завдання і засоби, відповідно до дидактичної мети і характеру навчального матеріалу. На інших уроках згідно з навчальними цілями провідними стануть інші корекційні завдання. Головне, щоб ця робота проводилась у системі.

7. Використання можливостей корекційно-виховного впливу колективу на індивідуальність дитини. Психічний розвиток дитини з порушеннями зору значною мірою залежить від того, як вона буде сприйнята найближчим оточенням, і як буде організована її взаємодія з іншими дітьми. Створення доброзичливого психологічного клімату в колективі; формування у дітей прагнення допомогти один одному, підтримати, співчутливо ставитись до невдач інших, радіти чужим успіхам, толерантно сприймати чужі вади, виховання здатності до емпатії – все це істотно позначається на підвищенні ефективності процесу формування громадської активності дітей з порушеннями зору.

Висновки. Таким чином, педагогічне забезпечення процесу формування громадської активності дітей з порушеннями зору в умовах спеціального закладу освіти передбачає створення спеціальних умов:

систематичне і всебічне вивчення учнів педагогом, урахування психологічних закономірностей розвитку особистості, володіння педагогічною технікою, урахування конкретної ситуації впливу, підхід до оцінювання, реалізація корекційної спрямованості навчально-виховного процесу, використання можливостей корекційно-виховного впливу колективу на індивідуальність дитини. Суть процесу формування громадської активності дітей означеної нозології полягає у розвитку пізнавальних інтересів, вихованні громадянського та державницького патріотизму, сприянні усвідомленню соціальних обов'язків та виробленню високого ідеалу – служіння народу, формуванні колективних ідеалів та ототожнення себе з соціальними та національною групами.

УДК 376.353:796.011.3

Гузь Інна Борисівна

вихователь Сумської спеціальної початкової
школи № 31 Сумської міської ради
аспірантка 2 року навчання спеціальності
Спеціальна освіта Сумського державного
педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ ХУДОЖНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Актуальність. Діти з особливими освітніми потребами та їхні батьки зіштовхуються з багатьма проблемами, вирішення яких передбачає інноваційні зрушення в освітньому процесі, розроблення сучасних технологій, що спрямовані на розвиток особистості дитини. Засобом і процесом формування у дітей здатності відчувати, розуміти та любити мистецтво, розвитку потреби в художньо-творчій діяльності, формування світосприймання дитини являє естетичне виховання. Головна особливість естетичного виховання дітей із порушеннями зору полягає у використанні таких джерел естетичної інформації, які є доступними для сприймання за допомогою збережених видів чутливості.

Почуття прекрасного завжди глибоко особисте, а оптимальні можливості для особистісного самовираження надає художня діяльність. Саме тому художня діяльність і естетичне виховання тісно взаємозалежні. Художня діяльність дає можливість більш ефективно стимулювати мотиваційні сторони естетичного розвитку дитини. Труднощами в

естетичному вихованні виявлено здатність переживати прекрасне, що народжується тільки в діяльності, й особливо – художній.

Період дошкільного дитинства найсприятливіший для естетичного виховання й розвитку особистості. Тому сьогодні одним із нових перспективних напрямів у навчанні та вихованні дітей дошкільного віку з порушеннями зору є використання художньої діяльності в процесі естетичного виховання та корекційно-розвиткової роботи в закладах дошкільної освіти.

Метою цієї публікації є теоретичний аналіз впливу художньої діяльності на розвиток дітей з порушеннями зору.

Виклад основного матеріалу. Естетичні почуття людей відіграють важливу роль в їхньому житті. Уміння бачити, розуміти і створювати прекрасне робить духовне життя людини багатшим, цікавішим, дає їй можливість відчувати найвищу духовну насолоду.

Сприйняття і розуміння прекрасного починається у дитинстві. Перші кроки у світі дитина робить у дошкільному віці. Вона прагне створити у ньому свій світ дитинства. Дорослий допомагає їй знайти, відчути і зрозуміти красу поезії, музики, живопису, а через мистецтво глибше усвідомити все, що її оточує: природу, предмети, працю людини і її духовні надбання. Краса нерозривна з добротою, вона облагороджує життя, надихає людину на добрі справи. Процес і результат розвитку здібностей бачити красу навколишнього світу, мистецтва і створювати її є естетичним розвитком.

Художня діяльність – це творчість не тільки за законом краси, а й за законами добра, справедливості тощо. Теоретичний аналіз засвідчив, що, художня діяльність – це організація життя і діяльності дітей, що сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті та мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до всього, що нас оточує [1].

Процес естетичного сприймання у дітей із порушеннями зору має своєрідності, пов'язані з тим, що:

- воно проходить більш складно, ніж у зрячих, оскільки системи нервових зв'язків, що є основою для сприймання, одночасно служать і основою для компенсації порушення зору;
- спостерігається сприймання меншої за кількістю і своєрідної за якістю естетичної інформації, порівняно з дітьми, які добре бачать;

– уповільнено відбувається сприймання цілісного образу зорової естетичної інформації через недорозвиненість навичок огляду предметів і явищ у їх просторових зв'язках, використання опосередкованих видів сприймань (дотику, нюху, слуху, як компенсаторних в процесі формування естетичних образів уявлень) [5].

Внаслідок вищезазначених причин естетичні уявлення у дитини з порушенням зору мають своєрідні ознаки фрагментарності та формалізму засвоєних естетичних понять, закріплених у мові.

В умовах зорової недостатності художня діяльність, не змінюючи своєї сутності, здобуває певну своєрідність. Це проявляється, насамперед, у тім, що художня діяльність дітей з порушеннями зору покликана вирішувати не тільки загальні, але й специфічні завдання, такі як:

- розвиток аналізаторів у дітей з порушеннями зору (слуху, нюху, дотику й ін.) з метою забезпечення ефективного й правильного сприйняття навколишнього світу;
- формування специфічних навичок і способів сприйняття предметів і явищ навколишнього світу;
- розкриття всіх корекційно-компенсаторних можливостей даної категорії дітей. [5]

Художня 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 естетично-художній 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 художньої 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.

При порушенні зору страждає цілісне й одночасне сприйняття дійсності і її відображення в образотворчому, музично-ритмічному, словесно-художньому, театральному й іншому видах діяльності. Це обумовлено порушенням гостроти зору, поля зору, рухомих функцій ока, бінокулярного зору, колірною сприйняття й інших функцій зорової

системи. Внутрісистемні порушення зору пов'язані з міжсистемним характером розвитку психічних процесів і формуванням рухів.

Недорозвинення й порушення зору утрудняють формування швидкості, координації, точності рухів, статичної, динамічної рівноваги, розвитку почуття ритму, просторово-орієнтовної діяльності в процесі гри, фізкультурно-спортивних занять і т.п.

З метою попередження й подолання первинних і вторинних відхилень розвитку дітей виникає необхідність мобілізації й використання резервних потенційних можливостей дитячого організму в процесі виховання й навчання.

В умовах різних видів діяльності (образотворчої, художньої, музичної, ритмічної, ігровий тощо) у дітей із недорозвиненням і порушеннями зору формуються складні художньо-естетичні образи. При цьому формування таких образів носить системний характер і здійснюється при опорі на слухові, тактильні, кінестезичні й інші сенсорні функції, включаючи залишковий зір. Полісенсорна основа сприйняття дійсності й просторово-орієнтовної діяльності слабозорих дітей має важливе компенсаторне значення. Усе це є важливим джерелом одержання дітьми естетичної інформації з навколишньої дійсності.

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. Таким чином, художня діяльність відіграє унікальну роль у розвитку й удосконалюванні особистості дітей зі зниженим зором. При цьому принципово важливо, що почуття прекрасного не є вродженим – воно здобувається людиною в ході засвоєння соціального досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкіна, Е. В. (1996). *Вчимося бачити прекрасне*. Київ.
2. Бондаренко, Ю. А. (2016). Становлення особистості дитини в умовах сучасного розвитку суспільства: соціально-педагогічний, корекційний і медичний аспекти. *Розвиток творчих здібностей дітей зі зниженим зором у різних видах музичної діяльності*. (сс. 21-22). Полтава: ТОВ «АСМІ».
3. Вавіна, Л. С. (2000). Структура та корекційна спрямованість стандарту освіти для осіб із порушеннями зору (дошкільна і початкова ланки). *Дефектологія*, 3, 2-6.
4. *Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні*. (2003).
5. Синьова, Є. П. (2008). *Тифлопсихологія*. Київ : Знання.

УДК 376.1

Демчук Людмила Вікторівна

дефектолог, спеціаліст вищої кваліфікаційної
категорії, вчитель-методист

КЗ «Новопразька спеціальна школа
Кіровоградської обласної ради»

КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ МУЗИКИ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. Музика в соціальному вихованні підростаючої особистості посідає вагомe місце. Адже будь-який твір мистецтва має духовно-моральний вплив на загальний розвиток особистості. У музиці морально-духовний зміст є його душею, смислом його існування, основною силою впливу на особистість.

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної, мистецтвознавчої літератури на предмет естетичного впливу засобів музичного мистецтва на формування особистості, розвитку позитивних якостей, показано в дослідників різних галузей (А. Алексюк, О. Апраксіна, Л. Артемова, А. Артоболевська, Б. Асаф'єва, Л. Баренбойма, М. Євтух, Д. Кабалевський, Б. Кобзар, О. Кононко, К. Стеценко, М. Лазарєв, О. Лобова, В. Лозова, В. Мазепа, В. Передерій, Л. Подимова, В. Постовий, М. Шафнер, С. і В. Шацький, Б. Яворський). Науковці підкреслювали важливу роль музики в естетичному розвитку й вихованні дітей різних вікових категорій і наголошували, що спілкування з музикою формує в особистості активне творче естетичне сприйняття, музичний смак, виховує естетичне почуття, залучає до світу музичних культурних цінностей.

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях Г. Шевченко зазначено, що форми естетичного виховання розглядаються як необхідні сторони комплексного виховання, покликаного забезпечити різнобічне формування цілісної особистості дитини. На думку В. Букіна, під впливом музики в людини формується естетична свідомість, естетичні здібності й уміння, засвоюється та передається досвід естетичного розвитку людства й можливість ущільнення його до рівня музичного образу, проявляються та реалізуються художні здібності й пов'язані з ними потреби, погляди, почуття, інтереси [3].

У свою чергу Н. Ветлугіна наголошує, що естетичне виховання дітей, зокрема з особливими освітніми потребами, повинно бути спрямоване на розвиток умінь і навичок сприймати, відчувати й розуміти прекрасне, помічати гарне та погане, творчо самотійно діяти, долучаючись тим

самим до різних видів художньої діяльності. Дослідник констатує, що естетичне виховання учнів з особливими освітніми потребами за допомогою музики буде здійснюватися завдяки розвитку в них загальної музичності, ознаками якої є здатність відчувати характер, настрій музичного твору, співпереживати почуттю, проявляти емоційне ставлення, сприймати музичний образ; здатність вслухатися, порівнювати найбільш яскраві та зрозумілі музичні явища, що вимагає елементарної музично-слухової культури, довільної слухової уваги, спрямованої на ті чи інші засоби виразності; прояв творчого ставлення до музики, коли дитина слухаючи музику, по-своєму уявляє художній образ, передаючи його у співі, грі, танцях та ін. Тому з розвитком загальної музичності дітей з особливими освітніми потребами з'являється емоційне ставлення до музики, удосконалюється слух, формується та розвивається творча уява. Переживання дітей набувають своєрідної естетичної забарвленості [1].

Не випадково О. Сухомлинський зазначав, що завдяки музиці, в людині пробуджується уявлення про прекрасне не тільки в оточуючому світі, але й у самому собі. Естетичне виховання дітей з особливими освітніми потребами засобами музичного мистецтва, функціонуючи в єдності з іншими напрямками та формами виховання, є їхньою основою, яка створює психоемоційне підґрунтя, забезпечує розвиток чуттєво-пізнавальних, інтелектуальних, вольових, комунікаційних умінь і навичок.

Крім того музична діяльність створює найсприятливіші умови для організованого соціального досвіду особистості з особливими освітніми потребами. У цьому контексті, як визначає І. Загарницька, соціалізація дитини обумовлена вагомістю впливу на цей процес низки факторів. Серед них, безперечно, провідне місце належить сім'ї, адже для дитини головними трансляторами соціальних і культурних цінностей були і залишаються батьки [4, с. 43], досить вагоме місце у цьому процесі посідають і засоби масової інформації, які поширюють наукові знання і культуру, організовують розваги, формують відповідні соціальні уявлення та орієнтації особистості у самоствердженні та емоційній розрядці [4, с. 44].

Діє чимало факторів соціалізації дітей, які мають різні основи (соціальні, мистецтвознавчі, педагогічні; об'єктивні та суб'єктивні; внутрішні та зовнішні; керовані та некеровані; постійні, тимчасові тощо). Вчені визначили наступні види соціалізації: стихійна – відбувається внаслідок впливу на особистість різноманітних, спеціально не створених обставин суспільного життя; відносно спрямована, що має за мету

організацію в суспільстві певних передумов, які впливають на розвиток та життєвих шлях особистості; соціально – контрольована, яка є організованою передачею соціального досвіду особистості та розвитку її потенційних можливостей [2, с. 413].

У цьому процесі важливим є знання соціально-психологічних та соціально-педагогічних механізмів соціалізації що впливають на дитину. До соціально-педагогічних механізмів відносять традиційні: засвоєння людиною норм, зразків поведінки, поглядів, стереотипів, які властиві її найближчому оточенню (сім'я, родичі, друзі), та інституціональні, які функціонують у процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різноманітними організаціями, а також засобами масової інформації.

Найбільш сприятливими, на наш погляд, умовами соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є відносини з ровесниками, завдяки яким формуються соціальні уявлення, визначається соціальна позиція дитини, створюється нормативний аспект відносин. А головне – саме в цей період відбувається набуття соціального досвіду.

У процесі теоретичного опрацювання впливу музичного виховання на соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, констатуємо, що рівень соціально-музичної активності учнів з особливими освітніми потребами якісно підвищиться, якщо будуть створені й враховані такі педагогічні умови:

а) зміст музичних творів, що вивчаються на уроці, буде однаковою мірою впливати на всі сторони виховання підростаючої особистості;

б) при вивченні програмового матеріалу будуть застосовуватись форми, методи, прийоми роботи, що сприяють:

- накопиченню емоційно-чуттєвого досвіду учнів, по-можливості активному сприйманню краси навколишнього світу через музичне мистецтво (свята, ранки, присвячені українським народним та сучасним ліричним пісням);

- розширенню обсягу знань музичних творів, що мають соціальне спрямування, набуття досвіду застосування музичного мистецтва для пізнання навколишнього світу (проведення заходів, пов'язаних із календарною обрядовістю);

- формуванню ціннісних орієнтацій, музичних інтересів, почуття прекрасного, набуттю досвіду організаторської роботи, необхідних для пропаганди музичного мистецтва соціального спрямування (діяльність музичних колективів тощо) [6, с. 15].

Окрім того, доцільною є система методичних рекомендацій щодо створення педагогічних умов для забезпечення музичного впливу на процес соціалізації учнів з особливими потребами, що включає:

- тісну взаємодію сім'ї, соціально-культурного середовища, навчального закладу;
- розширення діапазону організаційних форм соціального виховання і раціональне поєднання їх у конкретних ситуаціях музичної діяльності;
- прилучення учнів до національної культури;
- урахування вікових особливостей вихованців;
- здійснення індивідуального підходу до організації соціально-музичної діяльності;
- педагогічне керівництво заняттями та спілкуванням школярів;
- систематичність при засвоєнні музичних знань;
- оптимальне співвідношення масових, групових, індивідуальних форм роботи з учнями;
- підвищення рівня професійної готовності педагогів до здійснення соціального виховання школярів засобами музики;
- створення належної матеріально-технічної бази навчального закладу.

Звернувшись сьогодні до практичної музикотерапії, треба використати весь її творчий потенціал. Зокрема й музичний фольклор як засіб духовного впливу на особистість дитини (С. Азбелев, О. Росовецький та ін.), а також як засіб національно-патріотичного виховання (С. Грица, А. Іваницький, М. Леонтович, М. Стельмахович, К. Стеценко, Леся Українка та інші). Специфіка дитячого музичного фольклору полягає у відповідності віковим можливостям дітей різного віку у виборі тем, образів, ідей; характеризується поєднанням словесного матеріалу з елементами гри та супровідними рухами; проявляється через виражене виховне спрямування. Сповнений особливого національного колориту, він без сумніву має силу зцілювання [6, с. 17].

Таким чином, важливим фактором, який впливає на становлення особистості дитини в соціумі, – це розвиток її музичних умінь і навичок, які спрямовані на формування художньо-естетичного досвіду, що забезпечує досягнень результатів у сприйнятті, розумінні, емоційному сприйнятті музичного мистецтва, можливість самореалізації у музично-виконавській творчості.

Висновки. З урахуванням вікових особливостей дітей з особливими освітніми потребами становлення їх музично-творчих умінь і навичок здійснюється на основі ігрової діяльності, що дозволяє створювати умови для більш повної реалізації творчого потенціалу дітей. В ігрових ситуаціях моделюються якості, необхідні для розвитку загальних творчих та музичних умінь і навичок дітей, виконавських навичок. Заняття перетворюються в єдиний динамічний та насичений творчий процес. Саме цей вид діяльності дозволяє підсилити вирішення творчих завдань та більш активно досягати творчих результатів, позитивно впливає на процес соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания. М. : Просвещение, 1983. 256 с.
2. Волошин П. М. Музыка як засіб соціалізації школярів. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. 2011. Вип. 58. С. 413–416.
3. Воронкова В. В. Эмоционально-волевые процессы умственно отсталых детей: Учебник. М. : Гардарика, 2005. 432 с.
4. Загарницька І. І. Соціалізація дитини: сутність, фактори, технології. *Нова парадигма*: журнал наук. Праць. К., 2011. Вип. 104. С. 41–51.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. К. : Рад. школа, 1977. Т.4. 460 с.
6. Шибецька В. В., Кравець Н. П. Формування та корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку. *Молодий учений*. 2015. № 4. С. 15–18.

УДК 376.1

Зубова Валентина Миколаївна

вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії,
методист КЗ «Новопразька спеціальна школа»
Кіровоградської обласної ради

КОРЕКЦІЙНИЙ ВПЛИВ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Позакласна робота пронизує весь процес навчання в закладі загальної середньої освіти. Вона має корекційну спрямованість і надає коригуючий вплив на особистість учня з особливими освітніми потребами. Дослідженнями особливостей позакласної роботи в закладі загальної середньої освіти займалися такі вчені і педагоги, як Д. Азбукін, Л. Аксьонова, Б. Архіпов, Л. Белякова, А. Висоцька, Л. Виготський, О. Граборов, М. Гнезділов, І. Данюшевський, Г. Дульнєв, І. Єременко, Л. Занков, В. Кащенко, В. Лапшин, Б. Пузанов, М. Супрун та інші.

Головне завдання позакласної роботи в закладі загальної середньої освіти полягає у всебічному розвитку учнів з особливими освітніми потребами з метою підготовки їх до самостійного життя і праці. У процесі позакласної виховної роботи діти закріплюють знання, отримані на уроках, наприклад, за допомогою екскурсій, спостережень за природою, походів та інше.

Позакласна робота займає одне з найголовніших місць у вихованні та розвитку дитини. На позаурочних заняттях, годинах позакласного навчання, екскурсіях – у дітей з особливими освітніми потребами розширюється кругозір, розвивається і поповнюється активний словниковий запас, розвивається пам'ять, уява, увага, мислення тощо. На позакласних заняттях діти дізнаються про норми і правила поведінки в суспільстві, навчаються жити і працювати в колективі.

На думку В. Лапшина і Б. Пузанова головне завдання позакласної роботи у закладі загальної середньої освіти полягає у всебічному розвитку учнів з метою підготовки їх до самостійного життя і майбутньої професійної діяльності. Це завдання вирішується шляхом проведення системи корекційних заходів, спрямованих на пом'якшення порушень розвитку дітей з особливими освітніми потребами, на формування їх особистості та соціальну адаптацію. За даними вчених-дефектологів, саме цілеспрямована і систематична позакласна виховна діяльність найбільшою мірою забезпечує формування та розвиток особистості [3].

Виклад основного матеріалу. Сучасний заклад загальної середньої освіти готує своїх вихованців до самостійного життя і діяльності в природному соціальному оточенні. Відповідно, що учні з особливими освітніми потребами мають бути виховані так, щоб їх самостійна поведінка в різноманітних життєвих ситуаціях відповідала існуючим в суспільстві соціальним нормам.

Корекційний вплив позакласної роботи найефективніший, коли вона орієнтована на розвиток вищих психічних функцій у дітей з особливими освітніми потребами, а саме, логічного мислення і на формування мотивів їх практичної діяльності. Важливим завданням позакласної роботи є постійний пошук компенсаторно-корекційних засобів, що сприяють виробленню позитивних якостей у вихованців.

Взаємовідносини учнів з особливими освітніми потребами складаються в основному в позакласній діяльності. Характер цих взаємин багато в чому визначається рівнем навчально-виховної роботи і вмінням

дітей правильно оцінювати своїх однокласників. На переконання А. Висоцької, у процесі навчально-виховної роботи створюються загальні для колективу необхідні умови. Разом з тим забезпечуються і деякі індивідуалізовані умови. Дослідниця рекомендує використовувати індивідуалізацію педагогічних засобів спрямованих на максимально швидке включення дітей в загальну систему педагогічної роботи. Це дає можливість з часом поширити загальні вимоги на кожного учня. Виховання призводить до потрібних результатів тільки в тому випадку, коли оточуючі дитини умови змінюють і формують його особистість в одному напрямку в організованому порядку [1].

Завдання позаурочної роботи у закладі загальної середньої освіти мають широкий спектр. Основна увага приділяється вихованню позитивних якостей особистості. Головна умова успішного вирішення завдань – різноманітна щоденна практична діяльність учнів з особливими освітніми потребами. Так, значне місце науковці у позаурочній діяльності відводять екскурсіям. На думку Л. Аксенова, Б. Архипова, І. Єременка та Л. Беякової екскурсійні заняття у позаурочний час розширюють кругозір учнів з особливими освітніми потребами, сприяють розвитку та корекції діалогічного мовлення, комунікації, просторовому орієнтуванню, що в цілому позитивно впливає на подальшу соціалізацію школярів цієї категорії.

Ще однією специфічною задачею позаурочної роботи у закладі загальної середньої освіти є корекція порушень розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Вирішення цього завдання здійснюється особливими прийомами і методами виховного впливу, трудового навчання і виховання, а також в процесі вивчення загальноосвітніх предметів. Виховання і навчання дитини з особливими освітніми потребами повинно знаходитися в тісній єдності і взаємозв'язку, створюючи цілісний процес становлення особистості дитини, підготовки її до самостійного життя та праці.

В. Синьов вважав, що прищеплення учням з інтелектуальними порушеннями життєво необхідних умінь і навичок є однією з найважливіших задач корекційно-виховної роботи. Планомірна робота по вихованню у школярів необхідних моральних якостей, їх закріплення і повсякденна опора на моральні норми поведінки, із метою дотримання школярами зазначених норм і правил перетворилося у дітей в постійну та усвідомлену звичку. Такі дії (звички, знання, уміння й навички), на

думку науковця, допоможуть випускникам закладів загальної середньої освіти більш успішно увійти в трудове життя, виконувати суспільно корисну роботу на виробництві та в сім'ї, бути корисним членом суспільства тощо [4; 5].

У рішеннях вищезазначених завдань велике значення має система позакласної роботи закладу загальної середньої освіти. Організуючи позакласні заходи, гурткову роботу, не можна разом з тим занижувати можливості учнів. Орієнтиром обсягу і глибини використовуваного для позакласної роботи пізнавального матеріалу може служити навчальна програма школи з усіх предметів. Цей документ на базі наукового обґрунтування і досвіду багаторічної практики окреслює коло тих знань, умінь і навичок, якими може і повинен досконало оволодіти учень з особливими освітніми потребами [7].

Низка дослідників (Н. Стадненко, Т. Стариченко, А. Лурія, С. Шаповаленко та інші) зазначали, що позакласна робота з учнями з інтелектуальними порушеннями в позаурочний час повинна бути спрямована на формування всебічно розвинутої особистості, відповідно до загальних цілей виховання підростаючого покоління та можуть успішно вирішуватися лише на основі всебічного вивчення дітей в процесі навчання і виховання. Маючи справу з учнями з особливими освітніми потребами, учителям необхідно знати етимологію їхнього порушення, особливості характеру, поведінки, супутні порушення, соматичні стани дітей, соціально-побутові умови, умови раннього розвитку і виховання тощо. Це необхідна передумова для вироблення адекватних форм і методів індивідуального підходу до дитини. Розуміння індивідуальних особливостей учня з інтелектуальними порушеннями пов'язане з необхідністю вивчення його ставлення до діяльності, до суспільних подій, до навчання, до своїх можливостей та інше. Постійне вивчення індивідуальності учня з порушеннями інтелектуального розвитку, урахування його можливостей і особливостей лежать в основі визначення найефективніших прийомів позакласної роботи як окремих груп дітей, так і кожного з них.

За даними І. Соловйова, при вивченні особливостей розвитку дитини вихователю необхідно звертати увагу не тільки на характер поведінки і успіхи в навчанні, а й на його спонукання, прагнення, інтереси. Необхідно розкривати причини, що спонукали дитину зробити той чи інший вчинок,

реакції його на вчинки друзів. Визначаючи причини і методи виховного впливу в позаурочний час у закладі загальної середньої освіти, треба не тільки знати зовнішні реакції дитини, але і спробувати зрозуміти приховані за ними її внутрішні переживання. Дуже важливо при цьому домогтися необхідного контакту з учнем, завоювати його довіру, щоб допомогти йому в здійсненні хороших задумів і запобігти неправильним вчинкам. На думку дослідника, спостереження і вивчення особистості дитини з інтелектуальними порушеннями має бути цілеспрямованим, що дозволяє вихователю передбачити, які зміни відбудуться в особистості дитини під впливом певних впливів, які нові виховні завдання можуть виникнути у зв'язку зі змінами, що відбулися. Особливо важливо виявити позитивні сторони особистості учня, на які можна спиратися при плануванні педагогічного процесу в позаурочний період [6].

А. Грабаров вважав, що правильна організація виховання дітей з інтелектуальними порушеннями у позаурочний час сприяє опануванню учнями цієї категорії певним запасом знань і способів поведінки, придбанням корисних навичок і звичок. Такі дії сприяють виникненню у дітей компенсаторних можливостей, при яких під впливом виховання можуть розвиватися всі сторони їх особистості, формуватися вміння працювати і жити в колективі. А. Грабаров наголошував на тому, що навчання дітей зазначеної категорії перенесенню здобутих знань, вмінь та навичок в практичні ситуації є особливим завданням закладу загальної середньої освіти, тому, що слід враховувати, як розумово відсталі діти узагальнюють здобуті знання та переносяться сформовані вміння в нові для них ситуації [2].

Таким чином, позакласна робота відіграє важливе значення у навчально-виховному процесі закладу загальної середньої освіти. У роботі з учнями з особливими освітніми потребами позаурочна діяльність має корекційне спрямування. Головне завдання цього виду діяльності у закладі загальної середньої освіти полягає у всебічному розвитку учнів з особливими освітніми потребами з метою підготовки їх до самостійного життя і свідомої професійної діяльності у майбутньому.

Висновки. Таким чином, корекційний вплив позакласної роботи, на думку вчених, буде найбільш ефективним, коли вона орієнтована на зону найближчого розвитку в учнів з інтелектуальними порушеннями, а саме, усіх психічних функцій, формування мотивів їх практичної діяльності. Важливим завданням позакласної роботи є постійний пошук

компенсаторно-корекційних засобів, що сприяють виробленню позитивних якостей у дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5-10 класи) : методичні рекомендації. К., 2012. 106 с.
2. Грабаров А. Н. Очерки по олигофренопедагогике. М. : Учпедгиз, 1961. 196 с.
3. Лапшин В. А., Пузанов В. А. Основы дефектологии : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1991. 143 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. I : Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. II : Навчання і виховання дітей. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
6. Соловьев И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М. : Просвещение, 1966. 223 с.
7. Экологическое воспитание учащихся вспомогательных школ : методические рекомендации / сост. Л. С. Стожок. К. : РУМК МНО УССР, 1991. 52 с.

Карпова Катерина Вікторівна

магістрантка 2 року навчання, кафедра
офтальмопедагогіки та офтальмопсихології
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова

Войтюк Юрій Олександрович

кандидат біологічних наук,
доцент кафедри офтальмопедагогіки
та офтальмопсихології
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ДЛЯ УЧНІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Актуальність. Основні засади реформування освітньої системи України передбачають створення національної системи освіти, збереження досягнень минулого та одночасно приведення їх у відповідність із сучасними соціально-економічними вимогами, забезпечення входження освіти у міжнародний простір. Перетворення нашого суспільства потребує не тільки радикальних змін у вихованні та навчанні підростаючого покоління, а й суттєвого вдосконалення всієї системи корекційної освіти. Сучасна освіта повинна забезпечити можливості для інтелектуального, духовного та фізичного розвитку всіх громадян держави. Її перетворююча

роль поступово має сформувати умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Ознайомлення учнів зі світом природи є найважливішим засобом формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, що володіє знаннями й навичками адекватної поведінки у природі. Державним стандартом початкової освіти визначено галузі освіти, серед яких є природнича. Природнича освітня галузь початковій школі реалізується через навчальний предмет природознавство.

У школі для дітей зі зниженим зором важливого значення набуває формування правильних уявлень про навколишні предмети, об'єкти і явища на основі використання органів чуття, що збереглися. Це передбачає безпосереднє ознайомлення з природою, формування уявлень про природні об'єкти і явища, виховання відповідального ставлення до природи [3].

Даною проблемою займалося і займається багато вітчизняних та російських учених. Серед них, Н. Бібік, Т. Байбара, Ю. Войтюк, Н. Коваль, Г. Пустовіт, З. Плохій, Н. Кот та інші. Особливості змісту екологічної освіти школярів досить повно висвітлені в ряді праць І. Зверева, А. Захлебного, І. Суравегіної та інших.

Головною умовою реалізації завдань екологічного виховання є створення еколого-розвивального предметного середовища, яке сприяє формуванню в школярів екологічної вихованості, яка передбачає набуття уявлень про самоцінність та неповторність компонентів природи, прояв гуманних почуттів до живих істот, оволодіння початковими вміннями відчувати красу та милуватися нею, виражено поводитися в довкіллі, знати правила безпечної поведінки в природі.

В умовах запровадження дистанційної та змішаної форми навчання залишається відкритим питання організації начального процесу та проведення уроків «Природознавства» для учнів з глибокими порушеннями зору з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учнів початкової школи та санітарно-гігієнічних вимог.

Мета нашого дослідження полягає у з'ясуванні особливостей організації та проведення уроків природознавства для учнів з порушеннями зору в умовах карантину та дистанційної форми навчання.

Виклад основного матеріалу. Метою дистанційного навчання є організація ефективного та якісного освітнього процесу зі збереженням максимально комфортної психологічної атмосфери в усіх учасників освітнього процесу.

Організація освітнього процесу потребує від учителя володіння широким спектром сучасних технологій та засобів, а особливо в карантинний період. Під час навчання у дистанційному режимі активна роль учителя не зменшується, оскільки саме він має пропонувати матеріал для опанування, сервіси, які будуть використовуватись, забезпечувати контроль та зворотний зв'язок, ухвалювати рішення щодо коригування плану для покращення освітнього процесу.

Інклюзивне навчання дитини з особливими освітніми потребами неможливе без активної повсякденної участі у цьому процесі батьків. Саме на них покладається відповідальність за ефективність проведених уроків та корекційних занять з дитиною вдома з наступним супроводом фахівця (вчителя, корекційного педагога, сурдопедагога, вчителя-логопеда, тифлопедагога, реабілітолога); постійний супровід щодо засвоєння навчальної програми і надання, у разі потреби, допомоги дитині.

Готуючись до дистанційного уроку, перед тим, як розпочати його, треба переконатися, що учень дивиться на вчителя і уважно слухає. Не допускати зайвого шуму. Завдання та інструкції надавати чітко, короткими реченнями з можливими повторами. Переконатися, що дитина вас зрозуміла. Використовувати наочність (схеми, таблиці, картинки, ілюстрації тощо). Здійснювати адаптацію завдань, збільшувати час на їх виконання. Якщо ви повідомляєте складний матеріал, який дитина погано сприймає на слух, доцільно попередньо надати його учневі у письмовому вигляді. Планувати оптимальне дозування виконання письмових робіт з урахуванням порушень загальної та дрібної моторики пальців рук. Частіше змінювати види діяльності, виконувати вправи для розвитку дрібної моторики, зорову гімнастику [1].

Якщо в класі є дитина з порушенням зору, треба розповідати все, що відбувається на екрані. Усі картинки, усі відео — переказувати словами. Кожне рухове завдання описувати словами. Для виконання завдань підготувати тактильні картки, таблиці, схеми, муляжі. При можливості підключати звуковий супровід, наочно-тактильний матеріал. Використовувати тексти, надруковані великим шрифтом або надруковані шрифтом Брайля. Використовувати тільки словесну похвалу. Дозувати зорове навантаження (10–15 хвилин).

Відповідно до нормативних документів, календарно-тематичного планування з предмету «Природознавство» навчальні екскурсії є обов'язковими та необхідними складовими навчально-виховного процесу.

Вони передбачають створення умов для наближення змісту навчальних предметів до реального життя, спостереження та дослідження учнями явищ і процесів життєдіяльності суспільства, розширення світогляду школярів, формування в них життєво необхідних компетенцій, посилення практичної та професійно-орієнтаційної спрямованості навчально-виховного процесу. В рамках освітнього простору екскурсія може стати одним з найцікавіших методів організації навчальної діяльності, що дозволяє відійти від стереотипного сприйняття екскурсії як пізнавального процесу виключно в художній або історичній галузях знань.

Технології віртуальних екскурсій дозволяють по-новому поглянути на процес навчання. Основні аспекти, котрі потрібно врахувати вчителю у підготовці методичного супроводу до цифрового ресурсу: ідея екскурсії; цілі і завдання екскурсії; зміст екскурсії; маршрут і оформлення екскурсії; технічна складова розробки (навігація, інтерактивність тощо); результати і методичні рекомендації щодо використання ресурсу [2].

Переваги такої екскурсії у тому, що вчитель сам обирає необхідний матеріал, складає маршрут, змінює зміст відповідно до поставленої мети. Складовими даної екскурсії можуть бути відео, звукові файли, анімація, а також репродукції картин, зображення природи, портрети, фотографії.

Організація системи віртуальних екскурсійних подорожей, прогулянок із використанням інфокарт конкретизує програмний матеріал, розширює кругозір і поглиблює знання учнів, сприяє вихованню справжнього громадянина, формуванню пізнавального інтересу до предметів, що вивчаються, виникненню мотивації до навчання, розвитку вміння встановлювати міжпредметні зв'язки.

Таке навчання спрямоване як на індивідуальну, так і на спільну роботу вчителя і учнів. Віртуальні навчальні екскурсії також можуть бути використані і у процесі дистанційного навчання. Учні отримають у своє розпорядження готові інтерактивні мультимедійні екскурсії (або їх фрагменти), які розроблені самим учителем або за його завданням (планом) найбільш підготовленими учнями.

Застосування даного дидактичного засобу полегшить роботу і вчителя, і учнів. Якщо екскурсія проходить спільно з учителем, то вчитель повинен коментувати те, що бачать учні. Таке навчання стає більш динамічним, цікавим, скорочує час на підготовку до уроку, на уроці можна дати, показати і пояснити більше навчального та інформаційного матеріалу, а навчаються підштовхує до роздумів і дії, дозволяє розвивати у них самостійність і сприяє саморозвитку.

Висновки. Пандемія стала викликом для всієї планети, спричинивши кризу в різних сферах життєдіяльності людей. Будь-яка криза — це випробування для людей та цілих систем. Не стала винятком і система освіти. Не кожен може легко справлятися з викликами, не кожному під силу адаптуватися до змін. Проте слід розглядати будь-яку кризу не тільки як випробування, а і як можливість. Для кожного закладу і для системи освіти в цілому цей виклик став випробуванням, але і дав можливість зрозуміти, що вкрай необхідними стали пошук нових форм організації освітнього процесу, методик, каналів комунікації, необхідність опанування нових знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дистанційне навчання : виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва : навч.-метод. посіб. / упоряд.: Воротникова І. П., Чайковська Н. В. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.
2. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение, 2011. С. 126–127.
3. Синьов В. М., Синьова Є. П. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному та ушкодженому зорі. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К. : «МП Леся», 2010. 744 с.

УДК 376.1

Книшенко Алла Василівна

вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії
КЗ «Новопразька спеціальна школа»
Кіровоградської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗА ДОПОМОГОЮ ЛЯЛЬКОВОГО ТЕАТРУ

Актуальність. Сучасне усвідомлення проблеми мовної освіти та її реалізації в закладі загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлює підвищення теоретичного і методичного рівня навчання рідної мови. Це обумовлено тим суттєвим значенням, яке надається вивченню української мови в системі навчання, виховання та реабілітації осіб з особливими освітніми потребами.

У дослідженнях науковців, зокрема М. Вашуленка, Т. Донченко, Т. Ладигенської, О. Леути, Л. Мацько, М. Пентелюк та ін., зазначається, що стан розвитку комунікативних навичок і вмінь особистості залежить від стану сформованості лексичних, граматичних, синтаксичних знань та

навичок і вмінь їх використовувати у практичній мовленнєвій діяльності, повно і ґрунтовно будувати висловлення. Тому процес мовної освіти передбачає інтенсивну роботу з формування комунікативних навичок і вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

За дослідженнями провідних науковців корекційної педагогіки (В. Бондаря, Л. Вавіної, Н. Кравець, В. Синьова, Є. Соботовича, В. Тарасун, Т. Ульянової, М. Шеремет, М. Ярмаченка та ін.) комунікативна спрямованість навчання української мови визначається основними функціями мовлення, які спрямовані на формування соціально активної особистості.

Вивчення рідної мови безпосередньо впливає на розвиток та корекцію пізнавальних можливостей учнів з інтелектуальними порушеннями. Тому пошуку засобів активізації процесу засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих навичок і вмінь учнями з інтелектуальними порушеннями завжди приділялась достатня увага вчених-дефектологів (А. Аксьонова, Н. Барська, Л. Вавіна, В. Воронкова, М. Гнезділов, Г. Дульнєв, Н. Кравець, В. Левицький, Л. Логвінова, В. Петрова, Г. Піонтківська, З. Смирнова, Т. Ульянова, М. Феофанов та ін.).

Недостатня розробленість теоретичних засад формування комунікативних навичок і вмінь у процесі застосування різних творчих методів на уроках навчання грамоти і читання, необхідність вирішення з позиції сучасної психології, психолінгвістики, лінгводидактики проблем, що стосуються обсягу і структури змісту навчання та методики формування комунікативних навичок і вмінь, це ті чинники, які свідчать про актуальність наукового пошуку форм роботи у вказаному напрямку.

Виклад основного матеріалу. Однією з форм роботи у напрямку формування комунікативних навичок і вмінь учнів з особливими освітніми потребами є ляльковий театр – засіб не тільки корекційного впливу на дитину з порушеннями інтелектуального розвитку, а й форма дозвілєвої діяльності. Дитина на таких заняттях набуває досвіду конструктивного проведення вільного часу [2].

Визначимо переваги використання ляльок у театральних постановках учнів з інтелектуальними порушеннями: по-перше, гальмування пізнавальних процесів є значною перешкодою, щоб самому, без допомоги ляльки зіграти найпростішу роль, навіть у постановці елементарного сюжету. Через ляльку дитина несвідомо асоціює себе з

персонажем, за її допомогою може емоційно довести, що її турбує, говорячи при цьому від імені свого персонажа, ляльки. Саме тому доцільно використовувати ляльки в психокорекцій та розвиваючій роботі з учнями, що мають порушення інтелектуального розвитку.

По-друге, лялька містить певний емоційний досвід. Лялька – весела або сумна, ввічлива або груба може зображувати позитивний чи негативний образ персонажа. Через ляльку можна позбавитися страху й агресії, опанувати комунікативну культуру, норм і правил поведінки, навчитися адекватно реагувати на зауваження, набуті комунікативної компетентності. Полярні герої (добрі – злі, довірливі підозрілі, правдиві – брехливі, сміливі – боязкуваті, відкриті – замкнені, спокійні, витримані – дратівливі) допоможуть дитині оцінювати їх поведінку, за допомогою спеціалістів і оточуючих дітей визначитися з доцільним зразком поведінки. За допомогою ляльки або самостійно зображуючи персонажа учні психологічно «переживають» роль, отже, набувають емоційного досвіду полярних станів.

По-третє, перевага лялькових вистав ще й у тому, що вони ґрунтуються на відомих дитячих казках. Казка впливає на людську свідомість і вчить загальнолюдських цінностей. Отже, для кожної дитини казка – можливість навчитися розмірковувати й оцінювати вчинки героїв, засвоювати етичні норми, розвивати пам'ять й мовлення.

Стосовно комунікативного розвитку й формування комунікативної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями на першому етапі відбувається сприйняття явища оточуючого середовища, на другому – осмислення явища, на третьому – обробка і закріплення, на четвертому – практичне застосування набутих навичок і вмінь, на п'ятому – соціальна інтеграція [3].

На першому етапі формування комунікативної особистості в учнів з інтелектуальними порушеннями засобами театрального мистецтва проводяться заняття та репетиції спільно з викладачами естетичного циклу та психологом, тому що необхідно впливати на всі модальності організму, опора на органи чуття активізує сприйняття. На другому етапі цілеспрямовано впливають на розвиток мислення, опанування моральних норм через аналіз різних прикладів зі сценічних дій. На третьому етапі за допомогою ляльок учні з інтелектуальними порушеннями на репетиціях відпрацьовують комунікативні ситуації, конфлікти, навчаються їх конструктивно вирішувати. Педагогам на цьому

етапі слід максимально наближувати театралізовані дії до ситуацій, які можуть бути в реальному житті [1].

Основним завданням четвертого етапу є розвиток комунікативної культури і творчого потенціалу учнів порушеннями інтелектуального розвитку. Якщо попередні етапи спрямовувалися на надання дітям необхідної інформації щодо моральних норм і правил через художні образи лялькових героїв, яку діти повинні засвоїти у формі знань, навичок і вмінь, навичок поведінки і їх діяльність була репродуктивного характеру, то на четвертому етапі організовується творча діяльність залежно від потреб учнів.

Рекомендується так конструювати репетиції і заняття, щоб розвивати продуктивну діяльність, мову, скріплювати зв'язок між словом і дією. На цьому етапі важливі саме партнерські стосунки між спеціалістами й учнями. Якщо на попередніх етапах у більшості випадків репетиції (навіть з участю ляльок) з учнями з особливими потребами проводяться в індивідуальній формі, то на четвертому вони здійснюються в груповій формі, тобто проробляються ситуації взаємодії з оточуючими, формується комунікативна компетентність, долаються комунікативні проблеми.

П'ятий етап формування комунікативних навичок і вмінь учнів з особливими освітніми потребами найважливіший. Після всіх репетицій, лялькових вистав, занять у театральній секції дитина має застосовувати набуті комунікативні навички: в школі, поза навчальним закладом, з дорослими й однолітками, в незнайомих ситуаціях [1].

Відповідно до цього застосування театрального мистецтва (лялькових вистав) у процесі формування комунікативної особистості та розвитку комунікативних навичок в учнів з особливими освітніми потребами: допомагає скорегувати поведінку (нейтралізувати агресивну, розкріпачити сором'язливу); сприяє адекватній поведінці з оточуючими і підвищенню самооцінки; розвиває пізнавальні процеси: пам'ять, увагу, мислення, мову; допомагає дітям вирішити існуючі складнощі в комунікативній сфері, гармонізувати стосунки з оточуючими; забезпечує набуття комунікативних навичок, опанування правил поведінки в соціумі через творчий розвиток; залучає дітей до процесу інтеграції, оптимізує інклюзивне навчання.

Висновки. Таким чином, комунікативні навички учнів з інтелектуальними порушеннями доцільно розвивати за допомогою театралізованого мистецтва, зокрема лялькового театру. На предметних

уроках, зокрема навчання грамоти та читання, за програмою для закладів загальної середньої освіти для молодших класів найпродуктивніше використати елементи лялькового театру на уроках розвитку зв'язного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зелінська К. О. Розвиток комунікативних навичок і вмінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами театральної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 117–121.
2. Петрова В. Г., Беякова І. В. Психологія розумово відсталого школяра (Олігофренопсихологія) : учеб. пос. М. : «Рос», 1996. 48 с.
3. Проскурняк О. І. Театральне мистецтво як засіб формування комунікативної культури учнів зі зниженим інтелектуальним розвитком. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2011. Вип. 32. С. 270–279.

УДК 37.015.3 – 376.58

Кобильченко Вадим Володимирович
професор кафедри спеціальної та інклюзивної
освіти, доктор педагогічних наук, старший
науковий співробітник Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України імені М. Яремченка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК ТЕХНОЛОГІЯ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Парадигма супроводу останнім часом набула особливої популярності серед моделей корекційно-реабілітаційної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку, позаяк ідея психологічного супроводу почала активно розвиватися й поступово реалізовуватися разом з формуванням гуманістичної спрямованості освіти таких людей, виникненням і утвердженням в Україні інклюзивної форми навчання.

На нашу думку, процесуальною метою супроводу є відображення у психологічних засобах впливу актуальних потреб особистості, які допомагають дитині або дорослій людині у вирішенні їхньої особистісної проблематики.

Психологічний супровід як процес розглядається діалектично, через джерело його розвитку, рушійну силу. Джерелом – є протиріччя між актуальним рівнем особистісного досвіду клієнта й недостатністю його

для вирішення виниклої проблеми. Такий недолік власне й може бути компенсований у процесі взаємодії фахівця із суб'єктом супроводу. Ця взаємодія і є рушійною силою даного процесу. Основним критерієм професійного успіху є самостійність і автономне позитивне функціонування супроводжуваного, який може вже обходитись без підтримки й допомоги супроводжувача.

В останні роки широкого поширення в психології набув ресурсний підхід, який зародився в гуманістичній психології. Поняття «ресурси» використовується в дослідженнях, пов'язаних з вивченням психічної реальності. Найбільш важливим в цьому підході є вивчення того, як люди справляються з важкими життєвими подіями, за рахунок яких якостей і властивостей вони переборюють стрес і несприятливі обставини життя. У цьому зв'язку розвивається проблематика виявлення тих особистісних характеристик, які або сприяють, або перешкоджають індивідові впоратись із екстремальними життєвими ситуаціями.

Проблема виходу із кризових ситуацій є однією з найбільш актуальних для сучасної психологічної науки. Кризові ситуації розрізняються за масштабом змін у житті людини, за швидкістю виникнення, за тривалістю існування, за гостротою емоційного переживання суб'єктом, за обсягом наслідків. У науковій літературі існує кілька класифікацій криз. Одна з найпоширеніших – вікова. Уважається, що перехід з однієї вікової категорії в іншу супроводжується кризою. У зв'язку із цим виділяють кризи виходу з дитячого віку, підліткову, юнацьку, середини життя, старіння. Друга класифікація пов'язана із динамікою міжособистісних відносин (дитячо-батьківських, дружніх тощо). Третя класифікація заснована на варіантах екстремальних ситуацій, у процесі яких людина втрачає здоров'я, близьких їй людей, місце проживання. Найважчими кризовими ситуаціями є такі, які пов'язані із втратою звичного способу життя.

Ми можемо ствердно говорити, що люди з певними порушеннями (зору, слуху, інтелекту й т.п.) перебувають у несприятливих життєвих обставинах, які окрім наявної поліфакторної депривації характеризуються усіма трьома типами кризових ситуацій: віковими кризами, системою міжособистісних відносин й зміною звичного способу життя (зміна місця перебування в разі, якщо людина на тривалий час потрапляє в медичний заклад, провідного виду діяльності тощо).

Усе це, зрозуміло, не може не позначитися на психологічному стані. У цьому зв'язку першочерговим завданням практичних психологів має

стати вивчення внутрішньо-особистісних ресурсів людини, які вона може мобілізувати для адаптації до мінливих умов своєї життєдіяльності.

Мета. Виявлення особистісних особливостей, що роблять внесок в успішне протистояння труднощам, які перешкоджають досягненню життєвих цілей та реалізації особистісних потреб, може допомогти психологам у розробці корекційно-реабілітаційних програм з підвищення їхньої життєстійкості.

Виклад основного матеріалу. Поняття «життєстійкість» (hardiness) увів С. Мадді, яке визначається ним як система установок і переконань, що у певній мірі підвладна формуванню й розвитку, як базова характеристика особистості, що опосередковує вплив на її свідомість і поведінку у всіляких сприятливих і несприятливих обставинах від соматичних проблем та захворювань до соціальних умов. Життєстійкість визначається С. Мадді як інтегративна характеристика особистості, відповідальна за успішність подолання особистістю життєвих труднощів. Життєстійкість передбачає психологічну «живучість» і розширену ефективність людини, будучи показником психологічного здоров'я людини.

В інтерпретації С. Мадді, життєстійкість включає три порівняно автономних компоненти: залученість до процесу життя – переконаність у тім, що участь у тому, що відбувається дає максимальний шанс знайти щось варте й цікаве для власної особистості. В основі залученості лежить упевненість у собі – сприйняття людиною своєї здатності успішно діяти в тій або іншій ситуації (самоефективність); упевненість у підконтрольності значимих подій свого життя й готовність їх контролювати – переконаність у тім, що боротьба із обставинами дозволяє впливати на кінцевий результат. На рівень контролю впливає стиль мислення (індивідуальний спосіб пояснення причин подій, що відбуваються); прийняття виклику життя – переконаність людини в тім, що всі події, що відбуваються з нею, сприяють її розвитку за рахунок придбання досвіду. Прийняття виклику (ризик) – це відношення людини до принципової можливості змінюватися.

Л. Александрова пропонує розглядати життєстійкість у контексті подолання життєвих труднощів, як здатність особистості до трансформації несприятливих обставин свого розвитку.

Розглядаючи здоров'я як гармонійну рівновагу фізіологічних, психічних, соціальних аспектів людського існування, Я. Малихіна вказує на доцільність виділення особистого (приналежного індивідові у

феноменальному й ноуменальному змісті) превентивного ресурсу, а не особистісного (приналежного індивідові тільки у феноменальному, соціальному змісті). Особистий (індивідуальний) превентивний ресурс розглядається нею як комплекс здатностей індивіда, реалізація яких дозволяє зберігати баланс адаптаційно-компенсаторних механізмів. Налагоджена робота даного комплексу забезпечує соматичне, психічне й соціальне благополуччя людини й, відповідно до спрямованості особистості, створює умови для відкриття нею своєї унікальної ідентичності й наступної самореалізації.

У сучасній психології зміст поняття «ресурси» розробляється в рамках розвитку теорії психологічного стресу. В. Бодров наполягає, що ресурси є тими фізичними й духовними можливостями людини, мобілізація яких забезпечує виконання її програми й способів поведінки для запобігання або применшення дії стресу. К. Муздибаєв означає ресурси як засіб до існування; як все те, що людина використовує, щоб задовольнити вимоги середовища; як життєві цінності, які утворюють реальний потенціал для подолання несприятливих життєвих подій. Н. Водоп'янова визначає ресурси як «внутрішні й зовнішні змінні», що сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях: це емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні та поведінкові конструкти, які людина актуалізує для адаптації до стресогенних/стресових життєвих ситуацій; це засоби (інструменти), які використовуються для трансформації взаємодії зі стресогенною ситуацією.

Звичайно, на людину у важкій життєвій (стресовій) ситуації впливають, принаймні, три фактори: по-перше, сама ситуація; по-друге, індивідуально-типологічні особливості самої людини; по-третє, її формально-змістовні характеристики. Але, безумовно, одна з головних ролей у цьому процесі належить суб'єктивному ставленню особистості до того, що відбувається. Зазначимо, що реакція людини на важку життєву ситуацію багато в чому залежить від особливостей уявлень про себе, свої можливості, ставлення до себе тощо.

Так, в якості важливих інструментальних ресурсів людини Л. Куликов позначає: здатність контролювати ситуацію; використання методів або способів досягнення бажаної мети; здатність до адаптації, готовність до самозміни, інтерактивні техніки зміни себе й навколишньої ситуації, активність по перетворенню ситуації взаємодії особистості й стресогенної ситуації тощо.

Насамкінець хочемо зазначити, що несприятливі фактори (біологічні, соціальні та психологічні) самі по собі не завжди є фатальними для розвитку особистості навіть в умовах тривалої депривації базових потреб. В остаточному підсумку, багато чого буде визначатись сполученням різноманітних суб'єктивних характеристик особистості, які опосередковують їхній вплив.

Висновки. Таким чином, стрижнем психологічного супроводу має стати відновлення й розвиток потенціалу особистості людини з порушеннями психофізичного розвитку, і в остаточному підсумку – ефективне виконання нею своїх основних соціальних функцій, досягнення особистісного благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кобильченко Вадим, Омельченко Ірина. Спеціальна психологія : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с. (Серія «Альма-матер»).
2. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
3. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.

Конарева Світлана Сергіївна

вихователь КЗ «Зеленогайська спеціальна школа» Харківської обласної ради

МОВЛЕННЄВІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ СТРАШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. В умовах широкого впровадження інклюзивної освіти винятково важливе значення набуває проблема вдосконалення мовленнєвої діяльності дітей із особливими освітніми потребами (ООП) значне місце серед яких займають діти з інтелектуальними порушеннями (ДІП) різного ступеня тяжкості.

Специфіка порушень мовленнєвої діяльності (ПМД) у дітей з інтелектуальними порушеннями (ДІП) визначається, насамперед, особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку, до яких належать: слабкість замикальної функції кори головного мозку, слабкість процесів внутрішнього гальмування, інертність нервових процесів, порушення взаємодії першої та другої сигнальних систем, зниження регулюючої функції мовлення, яка в нормі відіграє важливу роль у розвитку дитини. Названі особливості є основними чинниками

недорозвитку мовлення цієї категорії дітей (Н. Баль, Л. Баряєва, В. Баудіш, О. Боряк, Б. Брьозе, С. Геращенко, І. Дмитрієва, А. Єгорова, С. Ільїна, Г. Каше, Н. Кравець, Р. Лалаєва, В. Ліпакова, В. Лубовський, О. Лурія, О. Мамічева, М. Матвєєва, С. Миронова, І. Омелянович, М. Певзнер, В. Петрова, Г. Піонтківська, І. Позднякова, М. Савченко, В. Синьов, Є. Соботович, М. Стразулла, В. Тищенко, О. Хохліна, А. Чобанян, Д. Шульженко та ін.).

Серед низки проблем дошкільної лінгводидактики проблема розвитку мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку завжди привертала увагу широкого кола науковців. Актуальність проблеми визначається пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті та «Діти України», Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» щодо модернізації дошкільної освіти, використання вітчизняного і зарубіжного досвіду навчання мови з урахуванням ключової ролі усного мовлення в психічному розвитку дошкільників, необхідності негайного виконання соціальної потреби на формування мовної особистості, яка відрізняється національною свідомістю, активністю, духовним багатством.

Включення мовлення в пізнавальну діяльність сприяє якісній перебудові основних психічних процесів дитини. У міру оволодіння навичкою спостерігається розвиток і вдосконалення таких розумових операцій, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція. Однак цей процес значно ускладнюється при інтелектуальних порушеннях – розумовій відсталості різного ступеня тяжкості. Порушення інтелектуального розвитку накладають сталий характер з тенденцією до погіршення, і не можуть бути компенсовані без допомоги відповідного корекційно-розвиткового впливу. Методично грамотно розроблена програма розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями сприяє активізації і стимуляції мовленнєвої діяльності.

Особливості мовленнєвого розвитку ДІП розкрито у дослідженнях А. Аксьонової, Л. Баряєвої, О. Боряк, Л. Вавіної, В. Воронкової, С. Геращенко, М. Гнезділова, О. Граборова, І. Дмитрієвої, Г. Дульнєва, І. Єременко, С. Коноплястої, Н. Кравець, Р. Лалаєвої, С. Миронової, М. Певзнер, В. Петрової, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тищенка, Т. Ульянової та ін.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтовний аналіз та опрацювання спеціальної психолого-педагогічної та методичної літератури довели, що психологи, педагоги, психолінгвісти трактують мовлення як спілкування за допомогою мови як знакової системи, у якій використовуються

вербальні засоби спілкування. На думку науковців, мовленнєва діяльність це складна, активна, цілеспрямована, мотивована і предметна діяльність, спрямована на передачу сприймання думки, інформації, на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини у процесі спілкування.

Було з'ясовано, що до кінця дошкільного віку за певних умов виховання дитина починає не лише користуватися мовленням, а й усвідомлювати його будову, що має суттєве значення для подальшого оволодіння грамотою.

Виявлено, що спектр найбільш розповсюджених мовленнєвих порушень при інтелектуальних порушеннях складають порушення звуковимови, імпресивного (сприймання, розуміння) та експресивного (вимовляння) мовлення. Імпресивному мовленню характерні недостатність диференціації слухового сприймання мовленнєвих звуків і нерозрізнення змісту окремих слів, тонких відтінків мовлення. У експресивному мовленні цієї групи дітей виявляються порушення звуковимови, несформованість граматичної будови мовлення, наявність аграматизмів, обмеженість лексики.

У ході дослідження нами визначено та обґрунтовано критерії і показники сформованості зв'язного мовлення старших дошкільників із ІІІ.

Критерій ми трактували як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка рівня розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ІІІ. Було виокремлено два критерії зв'язного мовлення: діалогічний та монологічний. У кожен критерій включав свої показники, які свідчать про рівень відповідності вказаним критеріям.

Монологічний критерій включав низку таких показників: вміння складати адекватне закінчене висловлювання на рівні речення, словосполучення, фрази за окремими сюжетними малюнками; вміння відтворювати невеликий за обсягом і простий за структурою знайомий літературний текст; вміння складати зв'язну розповідь на основі особистого досвіду.

Діалогічний критерій включав вміння спілкуватися з дорослими і дітьми, підтримувати розмову на знайому тему в межах свого розуміння.

На основі представлених критеріїв та показників було обґрунтовано та охарактеризовано чотири рівні розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗПР: достатній, середній, недостатній і низький.

На констатувальному етапі дослідження було проведено логопедичне вивчення обраної категорії дітей. Констатувальний етап

дослідно-експериментальної роботи передбачав вивчення стану розвитку зв'язного мовлення дітей з ІП шести років.

Виявлено, що достатній рівень розвитку зв'язного мовлення в обраної категорії дітей відсутній.

Середній рівень розвитку зв'язного мовлення мають 3% дітей, недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення виявлено у 13% дітей і домінуючим є низький рівень розвитку – 84% дітей.

Визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено методичні рекомендації з розвитку зв'язного мовлення обраної категорії дітей.

Робота з розвитку у дитини з ІП зв'язного мовлення відбувалася упродовж формувального етапу дослідження на заняттях з ознайомлення із довкіллям, з мовленнєвого розвитку, розширення життєвого досвіду дітей. Проводилися спостереження, бесіди, екскурсії, які поєднувалися із сприйманням й аналізом оповідань і казок.

Діти стали учасниками театралізованих ігор за казками, оскільки ігри-драматизації більше доступні, ніж спільні сюжетні ігри. Ми розпочинали із драматизацій казок «Курочка ряба», «Ріпка», «Рукавичка», «Коза Дереза». Разом з дітьми здійснювали підготовку до сюжетно рольових ігор.

Завдяки проведеним заняттям, сюжетно-рольовим іграм у дітей із ІП з ЕГ підвищилася мовленнєва активність, збагатився активний і пасивний словник, розвинулися інтерес і потреба в емоційному спілкуванні з дорослими й однолітками. З метою активізації мовленнєвої діяльності дітей з ІП засобами ігрової діяльності ми створили програму роботи, розробили її зміст та забезпечення. В процесі сюжетно-рольової гри дефектолог і вихователь виступали в якості організатора спільної гри, іноді брав участь для вирішення будь-яких питань, давав зразок діалогу в конкретній ситуації.

Було здійснено розробку методичних рекомендацій педагогам, які працюють з дітьми дошкільного віку з ІП, також розроблено пам'ятку «Розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук» з метою початку підготовки руки дитини з ІП до письма, стимуляції мовленнєвої діяльності.

Не останню роль у роботі з розвитку дрібної моторики руки дітей із ІП з ЕГ зіграли так звані «пальчикові ігри». Корекційна робота з розвитку зв'язного мовлення ДІП в процесі формувального етапу дослідно-експериментальної роботи включала в себе роботу над словом, реченням і текстом.

Наприкінці дослідно-експериментальної роботи з розвитку у дошкільників з ІП зв'язного мовлення проводився контрольний зріз за програмою констатувального етапу, який дав змогу виявити якісні та кількісні зміни у ЕГ, довести ефективність запропонованої експериментальної роботи.

Зокрема, недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення мали 17% дітей ЕГ, що на 9% менше, ніж на констатувальному етапі. У КГ недостатній рівень на контрольному етапі продемонстрували 20% дітей, а динаміки за цим рівнем не виявлено.

На низькому рівні розвитку зв'язного мовлення під час контрольного зрізу знаходилися 33% дітей ЕГ, що на 59% менше, ніж на констатувальному етапі експериментальної роботи. У КГ на контрольному етапі на низькому рівні перебували 80% дітей КГ, що на 11% менше, ніж на етапі констатації.

Достатній рівень розвитку зв'язного мовлення на контрольному етапі як і на констатувальному виявлено не було.

На контрольному етапі 17% дітей ЕГ опанували середнім рівнем розвитку зв'язного мовлення, динаміка за цим рівнем у ЕГ складає 17%. У КГ середній рівень виявлено не було.

Висновки. Отже, виявлена позитивна динаміка у рівнях розвитку зв'язного мовлення дітей з ЕГ, дозволила вважати впроваджену систему мовленнєвих ігор як засобу розвитку зв'язного мовлення обраної категорії дітей ефективною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз стану роботи з мовленнєвого виховання дошкільників. Інтерактивні технології розвитку мовлення. Комунальний заклад Навчально-виховне об'єднання № 33 «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів, дошкільний навчальний заклад Кіровоградської міської ради Кіровоградської області : веб-сайт. URL: <http://33school.org.ua/nvddnz/352-2014-01-15-07-28-25> (дата звернення: 03.07.2020).
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет. М. : Мозаика-Синтез, 2002. 270 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін. – К. : Видавництво «Світич», 2012. – 26 с.
4. Баль Н. М. Актуальні проблеми діагностики мовленнєвих порушень у дітей. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2010. № 14. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/arpo_2010_1_4.pdf (дата звернення: (08.09.2019)).

5. Блеч Г. О. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (Програма ознайомлення з навколишнім, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). К. : 2012. 96 с.

6. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підруч. / за ред. А. М. Богуш. К. Вища шк., 2007. 542 с.

7. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 27. С. 31–37.

УДК 376.433.016.821.161. 2

Кравець Ніна Павлівна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

Папіна Юлія Олегівна

студентка Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Внаслідок європейського вектору розвитку, обраного Україною, відбувається переосмислення підходів до навчального процесу, насамперед завдяки застосуванню інноваційних навчальних технологій, які забезпечують активну участь усіх учнів як учасників освітнього процесу. Насамперед це диференціація навчального процесу з врахуванням індивідуальних вікових і типологічних можливостей учнів, стану знань та умінь, сформованих на їх основі навичок, володіння ключовими життєвими компетентностями.

На сучасному етапі варто враховувати епідеміологічну ситуацію через довготривалий карантин, оскільки учні працюють дистанційно. Проте внаслідок зниження в учнів з інтелектуальними порушеннями критичного мислення, інтересу до читання художньої та науково-пізнавальної літератури, обмеження світогляду і враховуючи те, що художня література є єдиним видом мистецтва, що сприяє розвитку образного мислення, з метою корекції наявних в учнів порушень та заохочення їх до самостійного читання загалом і до читання художньої літератури зокрема, ми використали інноваційні технології.

Доцільність застосування інноваційних технологій навчання у роботі з учнями розглянуто в дослідженнях С. Бахтіярова, Г. Волошиної А. Сіммонс, Г. Гич, О. Коберника, С. Лавлінського, В. Моляко, О. Рудницької, та інших.

Неоднорідність стану розвитку пізнавальних можливостей в учнів одного й того ж класу призводить до протиріч між однаковими для всіх учнів класу педагогічними вимогами та різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей кожного учня. Тому в процесі застосування інноваційних технологій з метою корекції в учнів наявних відхилень ми застосовували індивідуальний підхід, оскільки “дотримання принципу індивідуального підходу у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями – одна з форм організації навчально-виховного процесу та реалізації основних завдань закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями – корекції недоліків розумового розвитку учнів” [1, с. 57].

Виклад основного матеріалу. Загальноприйняті методи навчання літератури не повністю забезпечують оволодіння учнями з інтелектуальними порушеннями навчальним матеріалом. З огляду на це ми використали інноваційні технології навчання на всіх етапах роботи учнів з твором з метою корекції наявних у них порушень розвитку: діалогові та комп’ютерні технології, літературні ігри, віртуальні екскурсії тощо. Використання на уроках літератури інноваційних технологій сприяє формуванню і корекції читацької діяльності, творчому розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями, вирішуючи стратегічну мету сучасної освіти – формування творчої особистості. Завдяки інноваційним технологіям навчання у підлітків формується позитивна мотивація до читання літератури, яка переходить в інтерес; учні поступово стають читацько-компетентними активними читачами, що забезпечує їм активну соціалізацію в сучасному суспільстві [2, с. 34].

Як вказує Н. Кравець, завдяки інноваційним технологіям підвищується ефективність корекційного процесу на уроках української літератури, оскільки всі учні класу залучаються до читацької діяльності з урахуванням їхніх індивідуально-типологічних особливостей, активізується читацька діяльність учнів з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей [2, с. 25].

Також використовували комп’ютерні технології. На роль комп’ютерних технологій у навчанні учнів з особливими освітніми потребами вказували О. Качуровська, Н. Кравець, О. Легкий, І. Федоренко та ін. Ми розглядаємо застосування комп’ютерних технологій як засіб корекції відхилень у розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями,

результатом якого є узгоджений вплив на корекцію й розвиток мовлення, пам'яті, мислення, зокрема формування в учнів умінь здійснювати аналіз, узагальнення, абстрагування; умінь комунікативної діяльності, самостійного здобуття знань, забезпечуючи інтерактивність та діалоговий характер навчання [3, с. 30]. Завдяки комп'ютерним технологіям ефективно вирішується корекційне завдання спеціальної школи, насамперед врахування індивідуальних і типологічних особливостей учнів, оскільки завдання добираються різного рівня складності відповідно до рівня розвитку пізнавальних можливостей кожного учня, його здібностей та врахування завдань корекційного навчання; активізується мовленнєва діяльність, підвищується самоконтроль, працездатність, коригується довільна увага, розвивається уява.

Однією з інноваційних технологій, відповідно до концепції НУШ, є технологія сторітеллінгу з огляду на те, що відповідно до концепції, забезпечується розвиток творчих здібностей, мовлення у дітей, зокрема комунікативних умінь, відбувається оволодіння вміннями сприймання чужої інформації та продукування власної, коригується й розвивається особистість учнів з інтелектуальними порушеннями, які у процесі самостійної навчальної діяльності творять цікаві історії у формі монологічного висловлювання, ілюстрацію до твору. Процес мовленнєвої творчості учнів проходить у тісній взаємозалежності етапів: розуміння умови завдання, прогнозування усної історії, передбачення кінцевого результату, продукування історії. Завдяки сторітеллінгу відбувається корекція усіх пізнавальних процесів: мовлення, мислення, пам'яті, уяви. "Ілюстративний матеріал сприяє свідомому оволодінню змістом тексту твору, вихованню інтересу до читання літератури, розвитку творчої самостійності та корекції недоліків психофізичного розвитку учнів" [4, с. 306].

Експериментальне навчання проводили з учнями 7 класу. Для експерименту використали повість Г. Тютюнника "Климко" з підручника "українська література" для 7 класу (автор Н. Кравець).

Запроваджуючи інноваційні технології на уроках української літератури, враховували етапи роботи з твором, у процесі яких забезпечується перехід від розуміння про кого чи про що розповідається до розуміння що саме розповідається, тобто до смислу: сприймання твору, підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумковий етап роботи з твором.

Етап ознайомлення з твором розпочинали з роботи над заголовком твору, застосувавши прийом "передбачення" (про що можна дізнатися з назви твору?). Завдяки прийому "відстрочена відгадка" учні пропонували власну назву твору.

На етапі сприймання твору учнями обговорювали портрети героїв: хлопчиків Климка і Зульфата, його дідуся Муси Шафаровича, швеця, Наталії Миколаївни, тітки Марини, ставлення окупанта до пасажирів у вагоні. Учні повідомляли, які ролі поєднує у собі кожен з героїв, його відмінність від інших.

Підліткам з інтелектуальними порушеннями важко дається шкільний аналіз художнього твору. Готуючи учнів до аналізу твору застосували технологію “діаграма Вена”. Завдяки технології “діаграма Вена” учні доводили доцільність чи недоцільність пропонуваного рис характеру героїв, пропонували власні характеристики. З метою перевірки ставлення учнів до описаної події використали прийом “мікрофон”.

На етапі аналізу твору застосовували шкільний аналіз художнього твору, оскільки літературний аналіз художнього твору учням з інтелектуальними порушеннями недоступний. Для цього використали рольові ігри, порівняльну таблицю, завдяки якій порівнювали вчинки, характер, мовлення персонажів. На основі прочитаного твору та опрацьованого ілюстративного матеріалу з підручника учні фантазували, розповідаючи, як би вони зобразили героїв, придумували власні ілюстрації до прочитаного, складали усний опис зовнішнього вигляду героїв.

На підсумковому етапі пропонували завдання на зіставлення й порівняння сутності зображених подій, дискусію. Виявляли міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної єдності, володіння учнями умінням диференціювати зображене, насамперед події, персонажів, вчинки. Прийом “акваріум” полягав у запропонованих на слайдах завдань, які учні виконували. Завдяки прийому “ланцюжок думок” учні розмірковували, що означає на їхню думку “Творити добро – це...”.

Висновки. Отримані результати свідчать про доцільність запровадження інноваційних технологій навчання на уроках літератури у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями з метою корекції притаманних їм порушень. Після експериментального навчання в учнів експериментального класу підвищилися прояви пізнавальної активності на уроках літератури на 17 % порівняно з учнями контрольного класу. Також у 64 % респондентів експериментального класу активізувалася пізнавальна активність після надання допомоги у вигляді стимулу: наочності, заохочення, тобто тих методів і прийомів, які ми використали для активізації учнів щодо роботи з твором. У контрольному класі такий показник становив 19 %. Значно зменшилася кількість учнів у

експериментальному класі порівняно з контрольним, які потребували індивідуального підходу для стимулювання до читання художньої літератури. Після експериментального навчання вона становила 13 %; у контрольному класі такий показник становив на 49 % більше, тобто 65 %.

Література

1. Кравець Н. (2006). Індивідуальний підхід як основа корекційної роботи з розумово відсталими дітьми на уроках читання. *Нова педагогічна думка*, 3, 55-59.
2. Кравець Н. (2018). Інноваційні технології навчання та формування читацької діяльності у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2 (86), 25-35.
3. Кравець Н. П. (2014). Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів з творами художньої літератури. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1/69 січень-лютий-березень, 28-37.
4. Kravets N. P. (2016). Correct values of illustrations in literature textbooks for mentally retarded pupils. *Trends in der Entwicklung der nationalen und internationalen Wissenschaft: Sammelwerk der wissenschaftlichen artikel*. Verlag SWG imex GmbH, Nürnberg, Deutschland, 302-306.

УДК 159.973

Крикуненко Юлія Олександрівна

вчитель-логопед логопедичного пункту
управління освіти і науки Сумської міської ради
при КУ ССШ І-ІІІ ст. № 29, аспірантка 2 року
навчання спеціальності Спеціальна освіта
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ НА РОЗВИТОК СЕНСОМОТОРНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Актуальність. Однією з найбільш актуальною проблемою реформування освіти є надання дітям з різними нозологічними особливостями можливості включення в освітній процес. Діти з розладами аутистичного спектру залишаються категорією, яка має обмежений доступ, що спричинено недостатністю розробленості корекційних методик та програм. На сьогодні існує велика кількість робіт, які описують складність та багатогранність особливостей розвитку дітей з РАС.

Вивченням особливостей розвитку у дітей з розладами аутистичного спектру займалися, як зарубіжні, так і вітчизняні вчені : К. Лебединська, О. Ткач, М. Шеремет, Д. Шульженко, І. Мойсеєнко, І. Захожа, О. Літвінова, Т. Куценко, О. Купчак, Н. Базима та ін.

В наш час невпинно зростає кількість дітей, які мають розлади аутистичного спектру. Поняття РАС стало популярним серед людей, але залишається недостатньо дослідженим, що перешкоджає наданню якісної допомоги дітям, які мають особливості розвитку.

Блейлер першим запропонував використання терміну «аутизм», який охарактеризував стан відчуження та відсторонення від реального світу. Вчений описав дивний стан, в якому перебуває людина, маючи надзвичайний вид мислення та знаходилася в зоні своїх переживань. Л. Каннер у своїй роботі в 1943 р. описував подібне явище в розвитку дитини, але назвав його синдромом раннього дитячого аутизму. У 1944 р. Г. Аспергер використав поняття «аутистична психопатія» описуючи особливості розвитку, а у 1947 р. Мнухін намагався дослідити певні стани.

Виклад основного матеріалу. Сучасні корекційні прийоми нейропсихологічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру розділені умовно на два напрямлення: когнітивні, мета яких подолати труднощі формування психічних функцій та рухові, які намагаються покращити соматичний стан або мінімізувати тілесне напруження, яке найчастіше спостерігається у дітей з РАС. Важливо використовувати системний підхід до корекції стану дитини з розладами аутистичного спектру, найчастіше вони потребують тотального моніторингу траєкторії розвитку. Нейропсихологічні методи розвитку дітей надають можливості всебічно корегувати та супроводжувати формування умінь та навичок.

Нейропсихологія – наука, яка займається вивченням психічних процесів головного мозку, до яких відносяться сприйняття, мовлення, увага, просторова орієнтація, пам'ять, загальна та дрібна моторика тіла дитини. Вони є фундаментом розвитку дитини. Найчастіше особистості с розладами аутистичного спектру мають труднощі з формування психічних процесів (сповільнений або викривлений), що призводить до іншої траєкторії розвитку.

Нейропсихологічні прийоми дозволяють спеціалісту активувати певну ділянку головного мозку, що є достатньо важливим в корекції розвитку дитини з РАС, яка найчастіше має перенавантаження частини аналізаторних систем. Педагог за допомогою вправ має можливість підвищити активність, у тих випадках, коли дитина є млявою та не намагається стати частиною освітнього середовища. Нейропсихологічні прийоми покращують зорові сприйняття, а різні за форматом матеріали зацікавлюють дитину з розладами аутистичного спектру, так як рідко використовуються в побуті родини. Позитивний вплив на розвиток

особистості з РАС мають вправи, спрямовані на тренування слухового сприйняття. Під час корекції відбувається активне розширення слухового сприймання різних за діапазоном звуків.

Важливим елементом складної структури корекційної діяльності є робота над розумінням мовлення. Слід зазначити, що під час занять дитина з розладами аутистичного спектру не просто виконує певне завдання, а в процесі діяльності набуває нових знань та умінь, що є в край важливим. Зважаючи на те, що діти з РАС часто мають порушення тактильних відчуттів, корекція нейропсихологічними прийомами дозволяє активно працювати в цьому напрямі, але важливо, щоб родина намагалася продовжувати роботу педагога і в побутовому середовищі. Дитина з РАС потребує різних відчуттів повсякчас, саме тому спеціаліст повинен забезпечувати поступовість, яка потім підтримується батьками в домашніх умовах. Ця діяльність допомагає дитині краще пізнати своє тіло, що покращує сенсорний розвиток всього організму. Діти з РАС часто мають порушення уваги, що перешкоджає стати активним учасником освітнього соціуму та не мають можливості приймати участь в різних іграх. Нейропсихологічні вправи спрямовані на розвиток уваги допомагають дитині отримати нові уміння та навички. Велика увага повинна приділятися педагогом розвитку рухової активності дитини. Розвиток загальної моторики та пальцевого праксису допомагають дитині навчитися керувати своїм тілом та покращують соматичний стан організму. Релаксація – важливий компонент корекційної роботи, що дозволяє розслабити особистість з РАС, яка найчастіше страждає від перевантаження.

Висновки. Корекція розвитку сенсомоторних можливостей дітей з розладами аутистичного спектру за допомогою нейропсихологічних вправ дозволяє використовувати різноманітні вправи, мета яких покращити стан організму та дозволити дитині здобути нові знання та навички. Вони сприяють працювати над великим діапазоном особливостей дитини з РАС: від ізольованих проявів викривлення окремих процесів до важких комбінаторних поєднань порушень розвитку. Використовуючи прийоми нейропсихології важливо зафіксувати початковий рівень розвитку дитини з розладами аутистичного спектру, що надасть можливість відслідковувати динаміку та змінювати підхід до корекції при необхідності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Железняк Л. С., Карвасарская И. Б. Опыт включения детей с проблемами развития в состав психотерапевтических групп. Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева, № 1, С. 102–104.

2. Лебединська К. С., Нікольська О. С. Діагностика раннього дитячого аутизму. М. : Просвітництво, 96 с.
3. Технології психічної інтеграції дітей з аутизмом : у 2-х т. / за ред. В. Бондаря, В. Засенка, В. Тарасун. 2006). Т. I : Формування передумов навчально-пізнавальної діяльності у дітей з аутизмом. К. : 249 с.
4. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей : монографія. К., 385 с.

УДК 376.1

Крячко Наталія Анатоліївна

дефектолог, спеціаліст вищої кваліфікаційної
категорії, вчитель початкових класів
КЗ «Новопразька спеціальна школа»
Кіровоградської обласної ради

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. У сучасній спеціальній літературі термін «моторика» позначає рухову активність організму, окремих його органів і частин, а термін «моторика» дітей походить від латинського, що викликає рух і означає сукупність рухових реакцій, властивих дитячому віку [4].

Дрібна моторика – це рухова діяльність, в якій головну роль відіграє скоординована робота дрібних м'язів, зазвичай рук і очей. До навичок дрібної моторики відносяться: здатність тягнутися до предмета, хватати його, класти або ставити; здатність малювати, перегортати сторінки та інше.

На думку цілого ряду дослідників (Ж. Ітар, Е. Сеген, Ж. Філіпп, Г. Поль-Бонкур, Ж. Демор, М. Монтессорі та інше) 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 в процесі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями предметне навчання, ручну працю, малювання, гімнастику [2].

Велику увагу сенсомоторному вихованню дітей з інтелектуальними порушеннями приділяли дефектологи. 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 найбільш складним процесом є диференціація рухів, швидкість і плавність їх виконання, переключення і одного руху на інший, що залежить від патологічного виміру тону м'язів.

У дітей з інтелектуальними порушеннями, зазначали М. Певзнер і К. Лебединська, спостерігається значний недорозвиток всієї особистості, що супроводжується порушеннями моторики. Моторика таких дітей характеризується стереотипністю і загальмованістю. На їхню думку, такі порушення виникають при дифузному ураженні кори головного мозку, у поєднанні з порушенням лобних долей.

А. Катаєва, Е. Стребелева вказують, що дитина з інтелектуальними порушеннями у значно більшій мірі, ніж діти, які нормативно розвиваються, потребує своєчасного і спеціально організованого педагогічного впливу [4]. А результативність цього впливу багато в чому залежить не тільки від ступеня порушення інтелектуального розвитку дитини, але і від її фізичного стану.

Виклад основного матеріалу. Усі рухи людини здійснюються за участю центральної нервової системи. Центральна нервова система має наступні основні відділи: спинний мозок, довгастий мозок, середній мозок, проміжний мозок, мозочок, великі півкулі. Кожен з них відіграє в русі свою роль. Прості рухові рефлексі людини, що забезпечують нормативне протікання складніших рухових актів (шкірні, сухожильні та інші), зумовлені діяльністю нижніх відділів центральної нервової системи (спинного, довгастого, середнього мозку). Більш складні рефлексі – пози, стояння регулюються діяльністю середнього мозку вестибулярного апарату, які, в свою чергу, підпорядковані регулюючому впливу мозочка. Останній координує узгодженість рухів. Для переміщення тіла в просторі необхідне об'єднання всіх видів чутливості (аферентації). Синтез шкірно-м'язової, вестибулярної аферентації в єдине ціле відбувається на рівні проміжного мозку, підкіркових ядер.

Усе більше збагачення аферентації веде до ускладнення рухових актів. Уключення зорової аферентації забезпечує точність рухів в просторі. Більш складні рухові дії – предметні – виникають при діяльності

високоорганізованих відділів кори головного мозку, лобних долей великих півкуль. Дії набувають смислового змісту, стають цілеспрямованими.

Вчення І. Павлова про руховий аналізатор, про основні ядра його і розсіяних елементах, про взаємини кори і підкірки лежать в основі концепції про функціональну локалізацію в нервовій системі. Будь-яка функція мозку, у тому числі і рухова, є спільною діяльністю різних відділів центральної нервової системи. Кожен рух або дія людини регулюється певними ланками складної функціональної системи.

Вчення про кірковий відділ рухового аналізатора отримало, подальший розвиток в працях О. Лурія. Була показана роль окремих областей кори головного мозку в здійсненні рухових актів.

Концепція про системну організацію рухової функції, про взаємодію різних ланок цієї системи – дозволяє у разі порушення рухової функції компенсаторно перебудовувати функціональну систему шляхом спеціального навчання і тренувань. Вибір конкретних компенсаторно-відновлювальних шляхів значно полегшується, якщо за схематичну основу принципів корекції прийняти рівневу теорію організації рухів М. Бернштейна [1]. Ця теорія займає повноправне місце серед різних фізіологічних класифікацій рухів, оскільки дозволяє розкласти складний руховий акт на складові компоненти і виявити стан церебральних рівнів, їх роль в регуляції рухів і дій.

У своїх роботах «Про побудову рухів», «Нариси з фізіології рухів і фізіології активності», ученим описані тимчасові і просторові параметри складного рухового акту всього моторного апарату, що реєструвалися їм допомогою циклограматичного методу і дозволили авторові перейти від зовнішніх описових характеристик моторики до питань управління рухами.

М. Бернштейн виділивим церебральним рівням побудови рухів дав умовні назви за першими буквами латинського алфавіту (А, В, С, D, Е) і урахуванням морфофізіологічних характеристик рівнів. Кожен рівень побудови руху характеризується морфологічною локалізацією провідної аферентації, специфічними властивостями рухів, основною і фоновою роллю в рухових актах вище розміщених рівнів, патологічними синдромами і дисфункцією. Для пересування тіла в просторі необхідне об'єднання всіх видів чутливості (аферентації) [1].

За дослідженнями Р. Бабенкова, Н. Козеняти, А. Козліва, Ст. Мозкова, А. Плешакова, В. Туманцева, С. Раку, А. Самілічева, А. Тучака, Г. Черника, Р. Харітонова, С. Юровський та інших, що вивчали рухові якості дітей з

інтелектуальними порушеннями, було виявлено, що сила, швидкість рухів, витривалість у дітей зазначеної категорії, як правило, у всіх вікових групах розвинені гірше, ніж у дітей з нормативним розвитком. Навіть у 16 років кількісні результати рухів дітей з інтелектуальними порушеннями могли відповідати показникам 7-8-річних учнів з нормативним розвитком. Кінестетична чутливість дітей з інтелектуальними порушеннями розвинена гірше, ніж в учнів з нормативним розвитком, унаслідок чого рухова недостатність зростає при виконанні складних рухів, де необхідне керування рухами, чітке дозування м'язових зусиль, точність рухів, перехресна координація рухів, просторово-часова організація рухового акту, і словесне опосередкування рухів [1].

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 набуті їй соціального досвіду тощо.

Своєрідна моторна недостатність і несформованість більш тонких мімеспрямованих диференційованих рухів, зоро-моторної координації і ручного праксису є характерною закономірністю будь-якого порушення розвитку.

Дрібна моторика, обумовлена розвитком сенсорних і моторних відділів кортикальних структур, формується і удосконалюється в процесі ручної діяльності дітей і на всіх етапах життя дитини відіграє важливу роль. Руки беруть участь в підтримці і зміні пози. Особливо велике значення мають руки для формування реакції рівноваги. Здібність до хватання предметів і дії з ними має велике значення для правильного сприймання матеріального світу і для розвитку вищої нервової діяльності. Рухи рук тісно пов'язані з мовленням і є одним з чинників його формування [1].

На думку М. Аксьонової, маніпулятивна діяльність з предметами сприяє розвитку вищих форм інтеграції, наприклад, таких як узагальнююча функція слова. Таким чином, тренування функції кисті покращує не тільки рухові можливості дитини (конструювання, ліплення, малювання, письмо), але і розвиток мовленнєвих і психічних

навичок. Формування рухів в кисті тісно пов'язане з дозріванням рухового аналізатора, розвитком зорового і слухового аналізатора, а також координації рухів, просторового орієнтування і інших складних психічних функцій.

Т. Швабська у дослідженні стану сформованості рухового самоконтролю у дітей з інтелектуальними порушеннями (як одного з критеріїв готовності дітей до оволодіння письмом) виявила 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 [6].

Пальці рук «неслухняні», права рука, як правило, випереджає дії лівої. Це призводить до неузгодженості рухів. Значна кількість обстежених учнів невміло координують роботу обох рук. Труднощі спричинялись при диференціації, швидкості, плавності включення в рух, переключення з одного руху на інший. Частина дітей починала роботу в прискореному темпі, що призводило до зниження якості виконаної роботи. Інші школярі працюють дуже повільно. Виконавши одну операцію, учні довго думають, як діяти далі. В окремих школярів моторні труднощі були пов'язані з їхньою ліворукістю.

Всі ці тяжкі порушення рухової сфери – низка причин, що ускладнюють формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку рухових умінь і навичок, що впливають на їхню соціальну адаптацію. А оскільки педагогічна допомога означеній категорії дітей спрямована на адаптацію до життя в суспільстві, то корекційним педагогам необхідно розробити комплексну відновлювальну програму, спрямовану на подолання психомоторних порушень [6].

Таким чином, у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються такі моторні порушення як спастичність, розлади координації, незручність, сповільненість реакцій, знижена можливість виробляти і закріплювати рухи, робити їх автоматизованими. Поряд з недостатньо сформованою загальною моторикою спостерігаються відхилення і в організації дрібної моторики, що забезпечує тонкі,

диференційовані рухи при виконанні трудових процесів, при ліпленій, конструюванні, письмі та інших рухових актах.

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 обирання педагогічних засобів і методів корекційного впливу та розвитку дітей зазначеної категорії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернштейн Н. А. О построении движений. М. : Медгиз, 1947. 255 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
3. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. М. : Владос, 2001. 208 с.
4. Мойсюк І. І. Sand play – ігри з піском як засіб розвитку творчих здібностей дитини у початковій школі : методичні рекомендації. Луцьк : ПрАТ «Волинська обласна друкарня», 2018. 56 с.
5. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підруч. К. : Знання, 2008. С. 217–246.
6. Швабська Т. М. Розвиток творчих здібностей дітей шляхом використання і сендплею. Консультація для педагогів. URL: <http://xn--80ahduoahv1d3d.xn--j1amh/?p=4052>

УДК 376.353:795.014.2

Кулібаба Анна Олексіївна

асистент вчителя інклюзивного класу
ЗЗСО І–ІІІ ст. № 5 Тростянецької міської ради,
магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність. В умовах сучасного освітнього простору окремо постає проблема розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку, яке тісно пов'язана із пізнавальною сферою дитини і зумовлює її швидкий або затриманий розвиток. Різні відхилення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на сприйнятті мовлення, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та на формуванні

особистості дитини. Логопеди, дефектологи та психологи відзначають, що дефекти звуковимови у дітей із затримкою психічного розвитку зустрічаються набагато частіше, ніж у їх однолітків з нормою розвитку.

Успішність виховання та навчання дітей із затримкою психічного розвитку залежить не лише від якості корекційно-методичних засобів, а й від стану їх внутрішнього особистісного світу, від відкритості чи замкнутості до соціального оточення, від тих суперечностей, які призводять до почуття неповноцінності. Саме тому завданням педагогів є пошук адекватних методів та технологій роботи з вихованцями, прогнозування такої системи навчально-виховної роботи, яка б відповідала запитам суспільства, держави, а разом з тим враховувала особливості розвитку вихованців.

Теоретичні аспекти проблеми виховання та навчання дітей із ЗПР є предметом дослідження багатьох вчених (О. Завальнюк, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Корнєва, Н. Кравець, Т. Лещинська, С. Максименко, В. Радіонова, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.). Загальні питання проблеми навчання та виховання досліджуваної категорії осіб представлені в роботах А. Висоцької, О. Коган, Н. Макарчук, Л. Позднякової. У працях цих вчених теоретично і практично доведено, що посилена увага до виховання та навчання дітей із ЗПР є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства.

В умовах сучасного освітнього простору окремо постає проблема розвитку мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку, яке тісно пов'язана із пізнавальною сферою дитини і зумовлює її швидкий або затриманий розвиток. Різні відхилення мовленнєвого розвитку негативно позначаються на сприйнятті мовлення, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та на формуванні особистості дитини. Логопеди, дефектологи та психологи відзначають, що дефекти звуковимови у дітей із затримкою психічного розвитку зустрічаються набагато частіше, ніж у їх однолітків з нормою розвитку.

Метою роботи є визначення особливостей використання дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах спеціального закладу освіти.

Виклад основного матеріалу. Специфічним методом навчання дітей молодшого шкільного віку є дидактичні ігри і вправи. Особливість

дидактичних ігор в тому, що вони створені дорослими з метою навчання і виховання дітей. Проте, навіть створені в дидактичних цілях, вони все-одно залишаються іграми. Саме ця особливість дидактичних ігор обумовлює їх цінність як методу навчання: в грі діти краще засвоюють складний матеріал.

Дидактична гра одночасно є формою навчання і виховання дітей. Витоки її в народній педагогіці, яка створила багато навчальних ігор на основі поєднання гри з піснею, з рухами. У дидактичній грі містяться всі структурні елементи, характерні для ігрової діяльності дітей: задум, зміст, ігрові дії, правила, результат. Але проявляються вони в дещо іншій формі і зумовлені особливою роллю дидактичної гри у вихованні та навчанні дітей.

Модель педагогічного оформлення корекційно-розвивального процесу передбачає вбудовування системи ігрових завдань у загальну архітектуру навчально-виховного процесу з метою педагогічно доцільного заповнення невикористано порожніх тимчасових ніш у шкільній життєдіяльності дитини: вільних хвилин до уроків, після уроків, під час змін, прогулянок. Крім того, деякі ігрові завдання органічно вбудовуються в урок, посилюючи корекційно-розвивальну спрямованість фізкультхвилин, динамічних пауз і т.ін.

Наявність дидактичної задачі підкреслює навчальний та виховний характер гри, спрямованість її змісту на розвиток пізнавальної діяльності дітей. Важливе значення дидактичної гри полягає в тому, що вона розвиває самостійність і активність, збагачує мислення і мовлення дітей.

Одним із елементів дидактичної гри є правила. Вони визначаються завданням навчання і змістом гри і, у свою чергу, визначають характер і спосіб ігрових дій, організують і спрямовують поведінку дітей, взаємини між ними і педагогом. За допомогою правил він формує у дітей здатність орієнтуватися в змінених обставинах, вміння стримувати безпосередні бажання, виявляти емоційно-вольове зусилля. Ігрові завдання, дії, правила, результат гри взаємопов'язані, і відсутність хоча б однієї з цих складових частин порушує її цілісність, знижує виховний вплив.

Принциповий шлях допомоги дітям із затримкою психічного розвитку при формуванні загальної здатності до навчання – це допомога в оволодінні власне інтелектуальною діяльністю, основними її структурними компонентами. У основі оволодіння будь-яким структурним

компонентом інтелектуальної діяльності лежать ті ж психологічні механізми, що і в основі формування будь-якої розумової дії. Це організація зовнішніх дій на спеціально організованій орієнтовній основі і поступове її перенесення у внутрішній план.

При опорі на практичні дії у дітей із затримкою психічного розвитку легше викликати бажання виконати завдання вчителя, допомогти усвідомити його складові частини, правила виконання, а далі на цій основі учити елементарному плануванню майбутньої діяльності. Опора на практичні дії сприятлива і в цілях одночасного формування у дітей відповідних навиків, умінь, а так само самоконтролю на основі правил завдання. В кінці роботи дитина отримує конкретний речовинний результат – створюється сприятлива обстановка учити дітей оцінювати свою власну роботу, порівнювати отриманий результат із заданим зразком.

Поступово ускладнюються вимоги до мовленнєвого опосередкування діяльності дітей. Мовленнєве опосередкування дитиною власної діяльності є необхідною умовою осмислення поставленої перед ним загальної мети, її конкретизації, планування шляхів і засобів реалізації, оцінки адекватності засобів досягнення, а також представлення закінченого продукту, тобто умова передбачення діяльності образом, опосередкованим мовою.

Ускладнення вимог до мовленнєвого опосередкування йде в двох напрямках. Перш за все – від обов'язкового промовляння учнем того, що він повинен і як він повинен зробити, до самостійного вищлення і мовленнєвого оформлення правил, що відносяться до способів діяльності; далі – від ухвалення і промовляння загальної мети до власного планування і оформлення в мові засобів її виконання і вже на цій основі – до планування діяльності при відповідному мовленнєвому оформленні. Другий напрям цієї роботи – поступове просування дітей від розгорненого мовленнєвого опосередкування майбутньої діяльності до розгорненого промовляння дій пошепки і, нарешті, до згорнутого промовляння «про себе».

Реалізації обох напрямів в роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку сприяють спеціально підібрані методичні шляхи і засоби групової і індивідуальної роботи: заохочення і підтримка правильних відповідей дітей на етапі орієнтування в завданні і планування майбутньої діяльності; допомога по ходу заняття тим дітям, які так і не зуміли скласти

план своєї праці до її початку; облік тих дітей, яким так і не вдалося на груповому занятті зрозуміти завдання, для того, щоб організувати їм згодом допомога в індивідуальній роботі. Всі засоби направлені проти «бездумного» стилю роботи дітей – стилю, основою якого є просте наслідування, копіювання чужої праці.

Дидактичні ігри мовленнєвого змісту дозволяють проводити систематичну роботу з дітьми із затримкою психічного розвитку по розвитку їх активного словника, збагаченню значень загальновживаних слів, діалогічного і контекстного мовленнєвого спілкування. До зазначених комплексів дидактичних ігор входять ігри з розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, логічного мислення, уяви, на збагачення словникового запасу, збагачення навичок спілкування. Комплекси дидактичних ігор містять завдання, виконання яких дало змогу: удосконалити розвиток психічних процесів; розвивати мовленнєву діяльність; удосконалити культуру поведінки вихованців; збагатити досвід комунікативної діяльності.

Запровадження комплексу дидактичних ігор в процесі розвитку писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку на уроках української мови сприяє підвищенню результативності навчання, покращенню уваги, зорового та слухового сприйняття. Діти із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку навчаються бачити, слухати, формується правильне, усвідомлюване читання, виникає інтерес до процесу читання та письма, знімається емоційна напруга та тривожність, розвивається здатність до переносу отриманих навичок на незнайомий матеріал.

Висновки. Таким чином, в ході дослідження визначено особливості використання дидактичних ігор в процесі розвитку мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку в умовах спеціального закладу освіти, які враховують відповідність відібраних ігор програмним вимогам виховання і навчання даних дітей; важливість підбору та підготовки необхідного дидактичного матеріалу для гри, адекватного рівню розвитку дітей; доцільне керівництво грою дітей з боку педагога; наближення змісту гри до потреб, інтересів та можливостей вихованців; формування в ході гри навичок самообслуговування, самоконтролю, важливих життєвих форм поведінки з метою адаптації дітей із затримкою психічного розвитку до умов соціуму.

Лузан Аня Віталіївна

асистент вчителя-реабілітолога

КУ Сумської обласної ради «Сумський обласний
центр комплексної реабілітації для дітей та осіб
з інвалідністю»

ВИКОРИСТАННЯ СНЮЗЕЛЕНТЕРАПІЇ ЯК СУЧАСНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ РОЗВИТКУ СЕНСОРНОЇ ІНТЕРГАЦІЇ ДІТЕЙ З ДЦП

Актуальність. У практиці реабілітаційної роботи технологія сенсорної інтеграції надає ефективний корекційний вплив для подолання у дітей з ДЦП порушень розвитку. На сучасному етапі розвитку корекційно-реабілітаційних технологій розвивається багато новітніх методик в реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку, однією з таких методик являється – сенсорна інтеграція. Дитина з порушенням сенсорної інтеграції не може ефективно та плавно адаптуватися до навколишнього середовища і отримувати інформацію, з того, що її оточує. Тому вона потребує специфічного, спеціально організованого для неї середовища, яким є сенсорна кімната. Методика сенсорної інтеграції набула своєї популярності у нашій країні завдяки працям Е. Айрес та У. Кіслінг. Застосування сенсорно-інтегративної терапії як допоміжного засобу корекції церебрального паралічу в дітей є особливо актуальною, з урахуванням розвитку міждисциплінарних зв'язків, що враховують закономірності розвитку дитини та надають змогу повноцінно адаптуватися в суспільстві.

Мета технології. Підвищити здатність дитини сприймати й організовувати сенсорну інформацію, стимулювати органи слуху, нюху, зору, кінестетичних, гравітаційних, тактильних відчуттів та, водночас, створити заспокійливу і тонізуючу дію на організм.

Виклад основного матеріалу. Збільшення психосоматичних захворювань активно поширюється в умовах сьогоденного життя. У сенсорній кімнаті можна здійснити профілактику багатьох хвороб, проводити заняття, що спрямовані на зняття психічного і фізичного навантаження та відновлення організму в цілому.

Існують декілька видів сенсорних кімнат:

- Світла;
- Темна;
- Дидактична;
- Інтерактивна;
- Звукова.

Як приклад, пропонуємо більш детально розглянути темну сенсорну кімнату з використанням новітньої методики – снюзелентерапія.

Снюзелентерапія (Snoezelen) – сучасна психокорекційна методика, мета якої сприяти розвитку пізнавальної сфери шляхом задіяння всіх сенсорних систем у стані глибокого розслаблення. Широко використовується у Німеччині, Голландії та Великобританії у роботі з дітьми з невропатологічними, психічними розладами. Терапія рекомендується особам всіх вікових категорій. Снюзелентерапія може проводитися у рамках реабілітаційних, медичних та навчальних закладів.

Беручи до уваги дослідження шляхів формування сенсорної інтеграції у дітей з порушеннями психофізичного розвитку, нами запропоновано програму сенсорно-інтегративних занять з використанням засобів темної сенсорної кімнати. Принцип роботи за напрямком снюзелентерапії найбільш розповсюджений в реабілітації дітей з діагнозом – дитячий церебральний параліч.

Відомо, що ураження центральної нервової системи при ДЦП порушує роботу м'язових схем цілеспрямованих рухів, що визначає формування неправильних схем руху тіла, патологічних поз та положень тіла і кінцівок, які обмежують формування предметно-практичної діяльності та ставлять дитину в повну залежність від дорослих.

Приміщення темної сенсорної кімнати «Кімната Снюзелентерапії», наповнене різноманітним обладнанням: бульбашкова колона, світловий дощ, різнокольорові лампи, безкінечний колодязь, нічник «Плазма», сухий басейн та багато інших стимулюючих матеріалів, які використовуються, як додаткові інструменти терапевтичного впливу, що підвищують ефективність корекційно-розвивальної та реабілітаційно-виховної роботи з дітьми з церебральним паралічем.

Перебування в ній здійснює вплив на покращення психоемоційного стану; зниження неспокою та агресивності; зняття нервового збудження і тривожності; нормалізацію сну; активізацію мозкової діяльності; знімає страхи, невротичні стани; дозволяє проводити корекцію пізнавальних процесів та поведінки.

Під час роботи з дітьми з церебральним паралічем у темній сенсорній кімнаті застосовуємо такі принципи:

1) Індивідуальний підхід у роботі – заняття плануються з урахуванням порушення розвитку, емоційного стану. Протягом роботи оцінюється динаміка формування навички і ступінь, складність та інтенсивність сенсорного навантаження.

2) Етапність – на початковому етапі встановлюється емоційний контакт з дитиною, далі знайомить з обладнанням, згодом визначає інтенсивність та тривалість впливу і починається безпосередньо корекційно-реабілітаційна робота.

3) Безперервності – під час занять в сенсорній кімнаті, можуть бути присутні батьки, які отримують рекомендації на формування та закріплення вправ з розвитку дитини. Це дає можливість продовжувати та закріплювати роботу у домашніх умовах.

За допомогою стимульних та технічних засобів ми використовуємо такі напрямки для роботи у темній сенсорній кімнаті: вироблення відповіді на зорові стимули; прийняття різних видів зорової стимуляції; розвиток зорово-рухової координації для діставання чи схоплювання предмета; розвиток зорової пам'яті та зорового розрізнення; отримання задоволення від сприймання звуків; вміння локалізувати і простежувати рух звука; просте розрізнення звукових сигналів; отримання задоволення та приємних емоцій від руху; розширення рухового досвіду; усвідомлення рухів різних частин тіла; початкові етапи усвідомлення власного тіла; початкові етапи усвідомлення власного руху; початок комунікації та спілкування.

Заняття у темній сенсорній кімнаті допомагають формувати та закріплювати результати корекційної роботи в цілому, оскільки використані технології сенсорної стимуляції прискорюють розвиток емоційної сфери, зокрема, позитивних відчуттів. Сприяють виникненню відчуття внутрішнього контролю і порядку, підсилюють увагу до отриманих відчуттів, виявленню прихованих умінь та їх розвитку.

Висновки. Таким чином, використання засобів темної сенсорної кімнати надають можливість для формування способів сприймання подразників зовнішнього світу, вчать виражати відчуття та емоції у соціально прийнятній манері (міміка, жест); формують вміння розрізняти зорові, слухові та кінестетичні відчуття створюючи середовище, в якому можна експериментувати з ними та використовуючи їх як компенсаторний фон в якому методика сенсорної інтеграції посідає важливе місце для медико-соціальної реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азарський Ш. М. Дитячий церебральний параліч, надбана слаборозумовість та педагогічна запущеність (соціально-реабілітаційні аспекти для профільних хворих у суспільстві) / Ш. М. Азарський, О. О. Азарська. Хмельницький : Поділля, 2002. 160 с.

2. Кошель В. М. Сенсорне виховання дітей раннього віку: навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків. Чернігів : ФОП Баликіна О.В., 2019. 160 с.

3. Сенсорная комната – волшебный мир здоровья : учеб.-метод. пособ. / под общей ред. В. Л. Жевнерова, Л. Б. Баряевой, Ю. С. Галлямовой. СПб. : ХОКА, 2007. Ч. 1 : Темная сенсорная комната. 352 с.

4. Миненкова И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и или множественными нарушениями психофизического развития. К., 2002. 175 с.

5. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: учеб.-метод. пособ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. Мн. : УО БГПУ имени М. Танка, 2007. С. 86–92.

Макаренко Оксана Миколаївна

вчитель початкових класів Могрицького
навчально-виховного комплексу
Сумського району

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Актуальність. Зміст національно-патріотичної освіти школярів визначається з урахуванням корінних змін, які відбуваються в Україні, і новим характером відносин між Державою та особистістю: національною гордістю і любов'ю до Вітчизни, громадянською відповідальність за її долю, готовністю служити Батьківщині й захищати її від ворогів.

Особливої актуальності сьогодні набувають завдання розвитку системи національно-патріотичної освіти населення, становлення національної культури громадян, вирішення яких слід починати з дитинства, створюючи цілісну систему національно-патріотичного виховання, яке охоплювало б усі вікові групи.

Проблема національно-патріотичного виховання школярів набуває особливої актуальності в умовах розбудови демократичного громадянського суспільства. Її вирішення пов'язане передусім з тим, що акцент у навчально-виховному процесі школи повинен бути зроблений на виховання патріотизму, національної гордості відчуття приналежності до своєї Держави, а національно-патріотичне виховання має стати одним з пріоритетних напрямів формування особистості школяра.

Теоретичні та практичні аспекти означеної проблеми були предметом спеціальних досліджень (Г. Ващенко, А. Макаренко, С. Русової, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, К. Ушинського та ін.). Теоретичні

підходи щодо національно-патріотичного становлення особистості підлітків охарактеризовано в роботах М. Боришевського, В. Оржеховської, В. Рибалка. Не оминули значення патріотичного виховання молодого покоління в позаурочний час сучасні дослідники, зокрема Т. Гавлітіна, О. Коркішко, К. Чорна. Різні аспекти виховання дітей з інтелектуальними порушеннями розглянуто в роботах А. Белкіна, М. Буфетова, О. Вержиховської, І. Єременка, М. Кота, Н. Кравець, В. Мачіхіної та ін.

Головна спрямованість національно-патріотичного виховання сьогодні – формування любові до Батьківщини, відчуття гордості за досягнення народу України, збереження культури, готовність і прагнення до захисту інтересів держави.

Проблема національно-патріотичної вихованості школяра набуває особливої гостроти, коли йдеться про дитину з інтелектуальними порушеннями (ДІП), яка навчається в спеціальних закладах загальної середньої освіти (СЗЗСО).

Виклад основного матеріалу. Патріотичне виховання школярів з інтелектуальними порушеннями в сучасних умовах – це, насамперед, формування національної свідомості, приналежності до рідної землі, народу. Різними аспектами патріотичного виховання у спеціальній освіті займалися видатні вчені та педагоги: І. Бех, А. Белкін, Н. Буфетов, О. Вержиховська, О. Дмитрієва, Г. Дульнєв, І. Єременко, Ю. Косенко, М. Кот, Н. Кравець, В. Мачіхіна, Т. Пороцька, В. Синьов, та ін. Зокрема, М. Буфетов, Г. Дульнєв, І. Єременко, Т. Пороцька, які вивчали особливості формування моральної оцінки у обраної категорії учнів, розуміння моральних норм, що є складовими громадянських якостей особистості. О. Базилевська розглядала формування громадянської культури та національної свідомості в учнів з особливими освітніми потребами шляхом упровадження різних видів народного мистецтва.

Питання патріотичного виховання підростаючого покоління, що покликане сприяти духовній цілісності українського народу й об'єднанню різних регіонів країни, стають у наш час актуальними, як ніколи. Особливо гостро постає це перед педагогами, які працюють зі школярами з інтелектуальними порушеннями – різним ступенем розумової відсталості, оскільки на шляху його вирішення є чимало проблем, пов'язаних з особливостями психофізичного розвитку цієї категорії школярів.

Під час аналізу сучасного стану досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній та методичній літературі було з'ясовано, що національно-

патріотичне виховання це спрямована на дітей та молодь комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

Було з'ясовано, що найбільш відповідний вік для виховання інтересу до суспільних явищ і формування духовно моральних основ, механізмів соціалізації, усвідомлення себе в навколишньому світі є молодший шкільний вік.

Національно-патріотичне виховання дітей з особливими освітніми потребами має свої специфічні труднощі, особливо це стосується школярів з інтелектуальними порушеннями. Специфіка виховного впливу на цю категорію дітей зумовлена особливостями пізнавальної діяльності які заважають нормальній їх соціалізації, формуванню національно-патріотичних якостей.

У ході експериментального вивчення стану національно-патріотичного виховання було розроблено показники та критерії щодо визначення рівнів сформованості почуття патріотизму в учнів 4-х класів СЗЗСО як чинника їхньої національно-патріотичної вихованості.

Було визначено рівні сформованості національно-патріотичної вихованості: I рівень (високий) – (100% – 80%), II рівень (середній) – (79,9% – 50%), III рівень (низький) – (49,9% – і нижче)

Нами були акцентовані такі показники оцінювання сформованості національно-патріотичної вихованості: уявлення про себе і свою сім'ю; уявлення про школу; ставлення до людини; уявлення про рідну країну; уявлення про культуру; уявлення про географічні компоненти.

За проведеним аналізом опитування було виявлено більш високі результати в умовах уявлення про себе і свою сім'ю – 60 %; уявлення про школу – 53,3 %; уявлення про людину – 47 %; уявлення про культуру – 52 %; уявлення про географічні характеристики – 35 %, незначно нижче критерії уявлення про рідну країну – 50 %. Таким чином, можна констатувати, що національно-патріотичні уявлення учнів 4-го класу відповідають III (низькому) (49,5 %) рівню сформованості національно-патріотичної вихованості. Найбільша кількість неправильних відповідей

або відсутність відповідей була констатована за критеріями: уявлення про людину – 47 % і уявлення про географічні характеристик (показники) – 35 %.

У ході дослідження було розроблено, обґрунтувати та експериментально перевірити експериментальну програму гурткової роботи щодо національно-патріотичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-виховного процесу СЗЗСО.

Обґрунтовано основні напрямки роботи: формування і виховання свідомості себе, як громадянина України; формування і виховання шанобливого ставлення до іншої думки, історії та культури інших народів; формування і виховання здатності до осмислення соціального оточення свого місця в ньому і прийняття відповідних віку цінностей і соціальних ролей; формування і виховання навичок співпраці з дорослими і однолітками в різних соціальних ситуаціях.

Визначено перелік планованих результатів виховання соціальних компетенцій учнів з інтелектуальними порушеннями четвертого класу (знають особисті дані своєї сім'ї, встановлює родинні зв'язки; мають толерантне ставлення до інших націй і народностей; виявляють інтерес до народного фольклору; розрізняє народні свята, може запам'ятати елементарні народні традиції; знають особливості українського костюма; визначає види народних промислів; знають місто, область, країну в якій проживає і навчається; знають пам'ятки міста, області, геральдику, які визначає на наочному матеріалі; виявляють інтерес до особливостей краєзнавства; виявляють інтерес і повагу до гідних сторінок минулого свого народу; вміють орієнтуватися на вулицях міста; виявляють інтерес до шкільного життя; мають негативне ставлення до шкідливих звичок; вміють орієнтуватися в найближчому навколишньому просторі; підтримують дружній інтерес до оточення поза школою; вміють спілкуватися з оточуючими людьми (висловлювати свої бажання, прохання стороннім людям); виявляють інтерес до спілкування з однолітками.

Визначено методичні умови організації навчально-виховної діяльності національно-патріотичного спрямування для практичних працівників СЗЗСО та перевірити їх ефективність.

Форми організації гурткової роботи: пізнавальна бесіда, проблемно-ціннісне спілкування, класна година, творчі конкурси, свята, музейні свята, екскурсії, ігрові заняття, акції, інтелектуальні ігри, відвідування музею, відвідування пам'яток культури, пам'ятників.

Висновки. За проведеним аналізом опитування було виявлено більш високі результати в умовах уявлення про себе і свою сім'ю – 72 % (замість 60 %); уявлення про школу – 64 % (замість 53,3 %); уявлення про людину – 60 % (було 47 %); уявлення про культуру – 62 % (було 52 %); найнижчими показниками залишилися уявлення про географічні характеристики – 40 % (було 35 %), критерії уявлення про рідну країну – 64 % (було 50 %). За результатами методів математичної статистики ми обрахували отримані показники. Було виявлено, що національно-патріотичні уявлення учнів стали відповідати II (середньому) (60 % замість 49,5 %) рівню сформованості національно-патріотичної вихованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Висоцька А. М. Виховна робота. 1–4 класи : програма для допоміжної школи. Слов'янськ, 2004. 28 с.
2. Висоцька А. М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5–10 класи) : метод. реком.. К. : 2012. 106 с.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. К. :Знання, 2008. 566 с.
4. Гнатюк В. Управління системою національного виховання учнів початкових класів. *Початкова школа*. 2012. № 4. С.10–13.
5. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави. *Початкова школа*. 2013. № 2. С.9–14.
6. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави. *Рідна школа*. 2000. № 2. С. 9–13.
7. Демидова І. Ю. Національно-патріотичне виховання молодших школярів. *Позакласний час*. 2015. № 21. С.12–14.

Марченко Анна Геннадіївна

вихователь Шосткинського закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 11 «Казка»

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХОМОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Сучасна ситуація в державі характеризується стрімким зростанням кількості дітей із відхиленнями у розвитку. Сьогодні у дітей виникають складні порушення органічного походження, одночасно збільшується категорія дітей із порушеннями психогенного походження, які проявляються в затримках психічного та/або мовленнєвого розвитку, розладах аутичного спектру, агресивності, порушенні поведінки й діяльності, тривожно-фобічних розладах, порушеннях процесів

соціалізації. Основним проявом порушень у дітей із особливими освітніми потребами на етапі дошкільного віку є затримка психомовленнєвого розвитку. Відповідно, усі ці діти потребують допомоги у широкого кола фахівців: лікарів, дефектологів, логопедів, психологів.

За визнанням науковців (Л. Божович, В. Венгер, Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонтьєв, І. Мухіна, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін та ін.) дошкільний вік співвідноситься з розвитком особистості дитини, її активним освоєнням соціального світу. У період дошкільного віку діти поступово освоюють комунікативну діяльність, у них формуються нові форми спілкування. До кінця старшого дошкільного віку спілкування дітей з дорослими набуває поза ситуативно-особистісну форму, спілкування з однолітками стає ситуативно-діловим, що свідчить про сформовану тенденцію до стабільного розвитку комунікативних навичок дітей (А. Богуш, М. Лісіна, О. Петровський, Т. Поніманська, О. Смирнова та ін.).

Комунікативні вміння і спілкування – багатоплановий процес, необхідний для організації контактів між людьми під час спільної діяльності (І. Зимня, М. Жинкін, О. Леонтьєв та ін.). Спілкування виникає раніше інших процесів і присутнє у всіх видах діяльності. Воно впливає на психічний розвиток дитини, формує особистість в цілому. Якщо у дитини недостатньо сформовані комунікативні вміння, а пізніше – навички у дитинстві, то в подальшому у неї можуть виникнути проблеми міжособистісного та внутрішньо особистісного характеру.

Уповільнення темпів і якісна своєрідність емоційно-особистісного розвитку, несформованість вікових форм спілкування, нерозвиненість його структурних компонентів пояснюють труднощі в спілкуванні з оточуючими людьми в дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Виклад основного матеріалу. Орієнтація сучасного суспільства на гуманізацію людських відносин, на реалізацію в членів суспільства уваги один до одного, на шанобливе ставлення до оточуючих залишається актуальною проблемою освіти, що вимагає створення оптимальних умов для формування і розвитку особистості кожної дитини, надання своєчасної допомоги дітям, що відстають у розвитку.

Психологічні основи формування комунікативних навичок розкриваються в роботах В. Бехтерева, П. Блонського, Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, Л. Герасимової, В. Давидова, І. Дубровіної, І. Кона, К. Корнілова, О. Леонтьєва, В. Мухіної, В. Петровського, С. Рубінштейна, А. Арушанової, Л. Венгера, Я. Коломінського, О. Леонтьєва, М. Лісіної, В. Мухіної, В. Селіванова, Т. Федосєєвої, Д. Ельконіна та ін.

Теоретичний аналіз та узагальнення експериментальних даних з проблеми розвитку комунікативних навичок вказує про недостатню розробленість питань, які стосуються дітей з затримкою психомовленнєвого розвитку (ЗПМР).

У сучасній психологічній літературі досліджено окремі питання формування комунікативних навичок: особливості їх розвитку у дітей вивчали Л. Савчук, С. Тарасюк (у школярів із ЗПМР), Л. Ханзерук (у дітей з ДЦП), І. Гудим, І. Некрасова (у слабозорих). У наукових працях дослідників, які працювали у галузі спеціальної психології та спеціальної освіти розкрито роль спілкування у становленні особистості дитини з інтелектуальними порушеннями (Л. Виготський, В. Варянен, Л. Кузьмайте, Н. Коломинський); описано чинники, які стають на заваді спілкуванню (Н. Москоленко); з'ясовано психологічні умови формування соціально-комунікативної активності у дітей з ООП (С. Карпенчук, Н. Москоленко, Т. Пороцька, С. Тарасюк).

Вагомий внесок у розробку питань, пов'язаних з формуванням комунікативних навичок, внесли наукові дослідження, здійснені у галузі загальної психології. Їх широка розробленість свідчить про те, що проблема розвитку комунікативних навичок стала однією з пріоритетних у психологічній науці. Зокрема, проаналізовані сутність, зміст та структура спілкування (Г. Андрєєва, Я. Коломинський, О. Леонтьєв, М. Обозов, Б. Паригін, А. Реан), його емоційно-мотиваційна природа (І. Бех, Л. Буєва, Л. Виготський, Б. Ільюк, В. Лопатинська, А. Петровський, С. Рубінштейн), комунікативний аспект (Ю. Ємельянов, В. Каппоні, В. Лабунська, Т. Новак, Ю. Орлов), інформаційно-пізнавальна роль (О. Борисов, Ю. Ємельянов, Л. Рєзніков, А. Урсул). Достатньо ґрунтовними виявились дослідження, які стосувались тактики і стратегії формування комунікативних навичок (О. Калягіна, Г. Камардіна, Д. Карнегі, С. Кові, В. Курбатов, Ю. Орлов, Б. Паригін, О. Смирнова, Е. Шостром).

У результаті ґрунтовного аналізу та узагальнення науково-теоретичного дослідження про закономірності розвитку комунікативних навичок дітей дошкільного віку в спеціальній психолого-педагогічній, логопедичній, психолінгвістичній літературі було з'ясовано, що під комунікативними навичками і вміннями, що не розглядаються як окремі поняття, маються на увазі навички, пов'язані із раціональною побудовою своєї поведінки, розумінням психології людини, які полягають в умінні підібрати належну інтонацію, жести, уміння розбиратися в інших людях,

уміння співпереживати співрозмовникові, поставити себе на його місце, передбачити реакцію співрозмовника, обрати стосовно співрозмовника адекватний спосіб звертання.

На думку науковців, комунікативні вміння дітей дошкільного віку складають мовленнєві навички, невербальні вміння і володіння правилами мовленнєвого етикету, уміння співробітництва, сприймання й розуміння, вміння слухати й чути, говорити самому, а також володіння конструктивними способами й засобами взаємодії з оточуючими людьми, застосування яких дасть змогу вдало розв'язувати ігрові, пізнавальні, побутові й творчі завдання.

Вивчення онтогенезу розвитку комунікативних навичок засвідчило, що опанування ними починається у дітей від самого народження, оскільки саме на етапі дитинства особистість вперше відкриває для себе соціальний світ взаємин.

Аналіз особливостей комунікативних навичок у дітей із ЗПМР дошкільного віку показав, що стан комунікативних навичок знаходиться у них на нижчому рівні порівняно з однолітками. Було встановлено, що у дітей із ЗПМР знижена потреба в спілкуванні, його форми набагато повільніше розвиваються від нижчих до вищих. Спілкування з однолітками у дітей із ЗПМР має несистематичний характер, більшість дітей любить гратися на самоті. Грі дітей з ЗПМР притаманний неузгоджений характер, коли вони починають гратися з однолітками. Спільна діяльність фактично відсутня, а спілкування щодо гри спостерігається лише епізодично.

Було обґрунтовано компонентну структуру комунікативних навичок дітей дошкільного віку з ЗПМР, яку складають низку критеріїв: емоційно-когнітивний, рефлексивно-особистісний, поведінковий.

До емоційно-когнітивного критерію включено наступні показники: здатність до співчуття та співпереживання іншим, емоційно адекватно реагувати на ситуації повсякденному житті, володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації, формами звертання до дорослих і дітей, уявлення про вплив слова на емоційний інших людей, уміння вживати лагідні, пестливі слова.

Рефлексивно-особистісний критерій розвитку комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із ЗПМР утворюють здатність до взаємооцінки партнерами одне одного, здатність до самооцінки, самовираження.

Вміння та навички виконувати доручення дорослого, звітувати про виконання, з'ясовувати необхідну інформацію щодо виконання доручення, вміння домовлятися, наявність у мовленні дитини запитань, звернень, пояснень, активність, ініціювання спілкування з іншими дітьми складають поведінковий критерій.

Було виявлено початковий рівень сформованості комунікативних навичок у дітей середнього дошкільного віку з ЗПМР. Аналіз отриманих даних показав, що 4,8% дітей мали достатній рівень комунікативних навичок. Під час констатувального етапу дослідження, 50% дітей виявили середній рівень розвитку комунікативних навичок

У межах формувального етапу було розроблено і впроваджено модель удосконалення комунікативних навичок у дітей із ЗПМР у закладі дошкільної освіти. Розроблену модель складала чотири блоки: цільовий, змістовий, технологічний і контрольно-результативний, реалізація яких забезпечила продуктивне формування комунікативних навичок у вказаній категорії дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Проведений на контрольному етапі зріз дав змогу простежити динаміку зростання рівнів сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із ЗПМР. Завдяки впровадженій моделі корекційно-розвивальної роботи з удосконалення комунікативних навичок у дітей із ЗПМР дошкільного віку, кількість дітей ЕГ із достатнім рівнем, зросла на 47,6 %, середнім – на 4,8 %. У КГ зростання за достатнім рівнем становить 13,7%, а зниження за середнім – 4,5 %. Також у дітей старшого дошкільного віку із ЗПМР було зафіксовано суттєве зниження показників низького рівня сформованості комунікативних навичок у ЕГ на 52,3 %, у КГ лише 9,1 %.

Встановлено, що діти з ЕГ виявляють більш високі і якісніші рівні опанування формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації, а також формами звертання до дорослих і дітей. Ми переконалися, що діти ЕГ почали розуміти, що словом можна не лише підняти настрій, а й образити; вживати лагідні, пестливі слова. Учасники ЕГ стали виявляти здатність емоційно адекватно реагувати на ситуації повсякденного життя, здатність співчувати та співпереживати, бажання допомогти. Вони навчилися адекватно оцінювати дітей і себе. Діти ЕГ відчутно виявляють здатність виконувати словесні доручення, звітувати про їх виконання. Вихованці ЕГ ставали чимдалі частіше ініціювати розмову першими, навчилися домовлятися.

Зафіксована позитивна динаміка показників рівнів сформованості комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із ЗПМР в ЕГ засвідчує ефективність і доцільність використання впровадженої педагогічної моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волинець О. П. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з різними формами ЗПМР. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 222–228.
2. Дем'яненко Б. Т. Психологічні особливості соціалізації дітей з ЗПМР. *Логопедія*. 2015. № 7. С. 37–41.
3. Дмитриева Е. Е. Особенности коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития. *Специальная психология*. 2005. № 1. С. 51–54.
4. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений. М. : Книголюб, 2006. 64 с.
5. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : пособие для педагогов дошкольных учреждений. Москва : Мозаика-синтез, 2011. 144 с.
6. Ілляшенко Т. Затримка психомовленнєвого розвитку у дітей : причини виникнення та корекція. К. : Контекст, 2000. 336 с.

УДК 371.315.6:51

Наумець Дар'я Ігорівна

вихователь Сумського закладу дошкільної освіти № 12 «Олімпійський»

ПИТАННЯ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ В РОБОТАХ ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ

Актуальність. У сучасній педагогічній науці вагоме значення приділяється моральному вихованню як одному з пріоритетних напрямів розвитку нашої держави. Нестабільність і суперечливість моральної атмосфери в українському суспільстві зумовили особливу гостроту проблему морально-духовного виховання підростаючого покоління, що спонукає до відродження традиційних та пошуку нових засобів морально-духовного виховання дітей.

Відомі українські дослідники та науковці І. Бех, А. Богуш, І. Зязюн, М. Євтух, К. Журба, Е. Помиткін, О. Сухомлинський та ін. вивчали питання соціально-психологічних та педагогічних чинників духовно-морального виховання дітей, принципи, технології і засоби вивчення та формування.

Аналіз даного питання є важливим для удосконалення практичного досвіду роботи з формування моральної сфери у дітей: оволодіння

моральними знаннями та критеріями моральної оцінки, формування гуманістичних почуттів та відносин, вміння добровільно слідувати нормам моральної поведінки.

Метою є теоретичний аналіз проблеми морально-духовного виховання дітей в роботах педагогів в контексті удосконалення виховної практики.

Виклад основного матеріалу. Однією з головних умов пізнання та розвитку педагогічних процесів є тісний взаємозв'язок історії педагогіки з сучасністю. Звернення до педагогічної спадщини минулого дозволить виокремити значущі ідеї, які закладають основу сучасної концепції освіти.

Питання морально-духовного виховання дітей було в центрі уваги багатьох видатних педагогів. Особливий вклад у визначення основ морально-духовного виховання внесли праці таких видатних педагогів, вчених, письменників, як Я. Коменський, К. Ушинський, С.Русова, В. Сухомлинський. Розглянемо їх передові ідеї виховання.

Я. Коменський у своїй виховній системі проголошував ідею цілісного розвитку особистості, об'єднуючи розум, волю, сумління: «Не варто розривати три прикраси душі: освіту, чесноту, благочестя» [3].

Особливого значення Я. Коменський надавав питанню моральності, тобто необхідності вироблення в процесі виховання дитини внутрішніх стимулів, що визначають зміст її поведінки, моральних почуттів і уявлень. У всесвітньо відомій праці «Велика дидактика» вказується на значення досвіду морального виховання дитини. Кожна педагогічна теза педагога підкріплюється цитатами з Біблії, яка була одним з найважливіших джерел його педагогічного натхнення.

Ґрунтуючись на християнських догматах педагог вказував, що найголовніше в навчанні дитини – виховання моральності і благочестя. Для цього Коменський закликав педагогів до «приємної м'якості виховання»: «в такій піднесеній справі (вдосконаленні людини) треба уникати грубості та примусовості, яка викликає огиду; м'якість і захоплива приємність (наскільки це можливо) викликатимуть добровільне бажання та ентузіазм» у підростаючого покоління [4, с.169].

Морально-духовне виховання, за К.Ушинським, спрямоване на піднесення серця дитини як центру духовного життя. Таке виховання спирається на певну систему цінностей. Предметом морально-духовного виховання, за К. Ушинським, є моральний закон, який формується в системі взаємозв'язків великих наставників людства: природи, життя, науки та

християнства. Визнання важливості духовності в освіті й вихованні, за К.Ушинським, є запорукою національного розвитку й прогресування держави: «У християнстві є і буде завжди джерело відродження народів, хоч би в який стан не ввергнула їх історична доля»[2, с.91].

Принцип свідомості відіграє провідну роль у виховній системі К.Ушинського. Він зауважував, що якщо дитина не усвідомить основних істин християнської моралі, вона не зможе обрати їх керівними у своєму житті, тому систематичне ознайомлення дитини з духовними істинами повинно розпочатися якомога раніше [1].

Костянтин Ушинський був прихильником концентричного навчання, при якому одні й ті самі теми розроблялися на кожному етапі розвитку дитини відповідно з її можливостями, для того, щоб дитина глибше та результативніше засвоювала той матеріал, який вивчає. Велику увагу приділяв К.Ушинський наочності в навчанні, бо в силу утворення асоціацій, вона надає емоційний, особистий характер думкам, які ми прагнемо вселити дитині, навіть, якщо вони самі по собі дуже абстрактні [8].

Вагомий внесок у вирішення проблеми морально-духовного виховання дітей дошкільного віку вносить концепція С. Русової. Педагог у моральному вихованні не визнавала таких методів як покарання та винагорода, називала їх факторами зовнішнього впливу. С.Русова була твердо переконана, що дитина має бути вихована не під загрозою кари, а на попередженні негативних вчинків. Вважаємо ці погляди абсолютно сучасними.

Розглядаючи всі напрямки виховання як єдиний процес, С. Русова особливого значення надавала взаємозв'язку морального та естетичного виховання. Була переконана, що естетичні переживання, пов'язані із сприйманням прекрасного в природі, пробуджують в дитини глибоке бажання діяти відповідно до законів краси і правди, сприяють вирішенню завдань морального виховання. Зазначала, що етнографічним матеріалом має бути проникнуте все оточення дітей. Це сприятиме усвідомленню дитиною належності до свого народу, а в подальшому і своїх обов'язків перед ним, патріотизму [6].

У своїй відомій праці «Нова школа» вона наголошувала, що в основу формування особистості дитини з наймолодшого віку має покладатися Закон Божий, оскільки в цьому віці дитина найбільш сприятлива до морально духовних ідей і цінностей. Перетворюючись на життєві принципи, ці ідеї стають фундаментом особистості вихованця, визначають

його поведінку та стиль взаємодії з іншими людьми, спрямовують до добра. Окрім бесід, важливу увагу педагог надавала читанню Біблії та оповідань морального змісту, святкуванню християнських свят. Важливим засобом, при цьому, вважала ігри-драматизації, які ставили дитину у ситуацію морального вибору[5].

Педагогічно-наукова творчість В. Сухомлинського була присвячена формуванню морально-духовних якостей у дітей. Він розглядав процес виховання як багатогранний процес постійного духовного збагачення тих, хто виховуються, та тих, хто виховує [7].

У своїй праці «Як виховати справжню людину» педагог висвітлював моральний ідеал, який включав у себе найкращі риси українського народу. Особливе місце у працях педагога посідали питання виховання любові, поваги і вірності рідним та близьким, почуття турботи, співчуття. Зазначимо деякі назви повчань В. Сухомлинського: «Що таке горе і як навчити дітей перемагати його?», «Як поєднати у вчинках «потрібно», «важко», й «добре», «Виховання почуття поваги до дідуся і бабусі», «Совість – чутливий охоронець вчинків» та ін.

Аналіз спадщини В. Сухомлинського в аспекті формування морально-духовних цінностей засвідчив, що критеріями вихованості дитини вчений вважав: життєрадісне світосприймання дитини; здатність бачити поруч із собою людину, вміти співпереживати та рідити успіхам інших. На конкретних, зрозумілих дітям прикладах, майстерно створив методику утвердження в юних серцях почуття справедливості, совісті, скромності, щедрості, милосердя.

Висновки. Аналіз творів видатних педагогів виявив єдність минулого й теперішнього як рушійної сили морально-духовного виховання дітей в сучасній освіті. Сьогодні виховний процес будується на основі поглядів педагогів минулого, що створює відповідні умови формування молодого покоління української нації. Постулатами морально-духовного виховання стають: самоаналіз власної поведінки, окремих емоцій, вчинків; викорінення негативних рис, звичок; формування сили волі, позитивних якостей характеру, ціннісних орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василевская В. О. Учение К. Д. Ушинского о воспитании. Вестник РХД. 1979. III. № 129.
2. Ильченко В. И., Деревянко К. В. Непознанный Ушинский. Хрестоматия научно-христианской педагогики. Луганск : Пресса, 1998. 248 с.

3. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. Режим доступа : <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000054/st020.shtml>.
4. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. Сост. В. М.Кларин, А. Н.Джуринский. М. : Педагогика, 1989. 416 с.
5. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. К. : Освіта, 1999. 304 с.
6. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання. Прага : Сіяч, 1927. 112 с.
7. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. М. : Педагогика, 1979. Т. 1 560 с.
8. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : В 6 т. Т. 1. С. Ф. Егоров, сост. М., 1988. 740 с.

УДК 37.015.3 – 376.58

Омельченко Ірина Миколаївна

доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник відділу
психолого-педагогічного супроводу дітей
з особливими потребами Інституту спеціальної
педагогіки НАПН України імені М. Ярмаценка

ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Найбільш актуальним запитом освітян та родини, яка виховує дитину із затримкою психічного розвитку є скарги на невміння спілкуватись, взаємодіяти та співпрацювати з дорослими та однолітками. Однією з ключових компетентностей, проголошених у Концепції Нової української школи, визнане: спілкування державною і рідною мовами, соціальна й громадянська компетентність. Відтак, набуває непересічного значення необхідність розроблення і впровадження психолого-педагогічного супроводу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Названа технологія стане вагомим підґрунтям підготовки дитини із затримкою психічного розвитку до навчання в школі.

Мета. Виявлення потенціалу технології психолого-педагогічного супроводу комунікативної діяльності у дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Структура технології формування комунікативної діяльності у дітей в середньому та старшому дошкільному віці із ЗПР містить цільову та концептуальні основи, змістовний та процесуальний складники. Зміст матеріалу та процесуальна частина є

технологічним процесом (методи та прийоми діяльності дітей; методи та прийоми роботи вихователя та практичного психолога); діагностика комунікативної діяльності.

Цільова складова психолого-педагогічної технології формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР охоплює: мету, завдання, результат, об'єктів і суб'єктів впливу. Метою корекційно-розвивальної і просвітницько-консультативної роботи в різних типах навчальних закладів, які відвідують діти із ЗПР у середньому й старшому дошкільному віці є створення освітніми, виховними та психологічними засобами сприятливих умов для формування комунікативної діяльності. Об'єкт (суб'єкт комунікативної діяльності) – діти середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР. Суб'єкт – вихователь та практичний психолог, які працюють із дошкільниками із ЗПР [1].

Концептуальна основа психолого-педагогічної технології включає наукові підходи, принципи та психолого-педагогічні умови формування комунікативної діяльності у дітей із ЗПР. Концептуальною основою розробленої технології є постнекласичний тип наукової раціональності, поліпідхідна цілісність: екзистенціально-суб'єктного та технологічного наукових підходів, що синтезуються в особистісно орієнтованій парадигмі освіти.

Принципами формування комунікативної діяльності у дітей із ЗПР є *стратегічні та тактичні*. Стратегічним принципам притаманні концептуальні й результативно-цільові домінанти технології формування комунікативної діяльності, а тактичним – практичне втілення зазначеної технології. Методичною основою розроблення технології слугувало дотримання низки взаємопов'язаних стратегічних і тактичних принципів.

Технологія розрахована на впровадження у спеціальному дошкільному закладі для дітей із ЗПР, у середній і старшій дошкільній групі. У процесі розробки технології було враховано, що діти підлягають систематичній логопедичній корекції, тому усі завдання, пов'язані з безпосереднім виправленням мовленнєвих порушень було покладено на логопедів. Водночас, акцент на розвитку вербальних комунікативних засобів здійснювався вихователями у відповідності із завданнями освітньої лінії «Мовлення» програми навчання і виховання дошкільників, за якою працює ДЗО.

Мета експериментальної технології удосконалення і формування структурно-організованої комунікативної діяльності дітей середнього та

старшого дошкільного віку із ЗПР в сукупності мотиваційного, інтерсуб'єктного, смислового та рефлексійного компонентів [2].

Розроблена технологія на змістовно-процесуальному етапі передбачає реалізацію двох напрямів:

1. Психолого-педагогічний корекційно-розвивальний вплив на комунікативну діяльність дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

2. Просвітницько-консультативний напрям діяльності психолога з батьками та педагогами.

Практична реалізація формульованого впливу на комунікативну діяльність дошкільників із ЗПР здійснювалось в межах двох напрямів: корекційно-розвивального та просвітницько-консультативного напрямів діяльності.

Корекційно-розвивальний напрям діяльності реалізувався поетапно.

На першому етапі здійснювався розвиток простору інтерсуб'єктної взаємодії з Іншим у соціумі (дорослими та однолітками) в ігровій взаємодії та художньо-продуктивних видах діяльності. Методи та прийоми цього етапу: дидактичні ігри з елементами змагання; вправи на розвиток жестової комунікації; ігри для розслаблення; психологічні етюди та дидактичні ігри та вправи для розвитку мовного етикету; спільна діяльність із вихователем та однолітками в продуктивних видах діяльності; соціально-комунікативний тренінг.

На другому етапі здійснювався розвиток парасоціальної та інтерсуб'єктної взаємодії з Іншим у культурі через парасоціальну взаємодію з культурним продуктом (анімаційним персонажем, репродукцією картини, музичним та літературним твором). Методи та прийоми цього етапу: метод розігрування двохтактної гри; музичні етюди; «уявна подорож» за змістом картини; персоніфікація неживих об'єктів; інтерактивний метод «мікрофон»; бесіди, полілоги за змістом літературних творів; діалоги та полілоги за сюжетом мультфільмів.

На третьому етапі реалізувався розвиток простору інтрасуб'єктної взаємодії з персоналізованим Іншим (улюбленою іграшкою та уявним компаньйоном). Методи та прийоми цього етапу: метод лялькотерапії; прийом ідентифікації з лялькою або улюбленою іграшкою; метод ігротерапії; прийом дзеркального відображення реальної поведінки дитини з використанням імпровізованих режисерських ігор; метод придумування компліментів; складання віртуальних (уявних) діалогів та ін.

На четвертому етапі втілювався розвиток розуміння причин і передбачення поведінки Іншого. Методи та прийоми цього етапу: ігри, вправи й проєктивне малювання, психогімнастичні етюди на вираження різних емоцій, «кубик емоцій», спільне обговорення ситуацій, обговорення тематичних картинок, тематичні бесіди.

На п'ятому етапі відбувалося сприяння присвоєнню загальнокультурних та групових цінностей у процесі спільної діяльності з дорослими та однолітками; розвиток усвідомлення соціогенної цінності Іншого; ознайомлення з цінностями співробітництва. Методи та прийоми цього етапу: тематичні заняття, етичні бесіди; динамічні хвилинки; ігри; тематичне малювання; перегляд мультиплікаційних фільмів у яких відображено зразки цінності Іншого; полілоги; психологічні етюди; вправи; народні хороводні ігри та ін. [1; 2].

Паралельно корекційно-розвивальному здійснювалась реалізація просвітницько-консультативного напрямку діяльності під час якого застосовувалися такі форми роботи як: лекції, групові консультації, проблемні семінари, семінари-практикуми, тренінги, виступи на батьківських зборах. Для батьків був організований факультатив «Ми і наші діти», який проводився два рази в місяць. На заняттях ми намагалися викликати інтерес до проблеми, зацікавити їх формуванням комунікативної діяльності. На початку року було проведено батьківські збори на яких батьків познайомили з особливостями формування комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР, розповіли про роль спілкування в психічному розвитку дитини, формуванні її особистості. Ми не тільки навчали батьків ефективним способам взаємодії з дитиною, але й залучали їх до участі в спільних святах («Мама, тато і я – спортивна родина, «День 8 Березня»), в процесі яких намагалися виховувати у дітей почуття сімейної згуртованості, бажання спілкуватися з близькими.

Впродовж навчального року з педагогами були проведені наступні заходи:

- теоретичний семінар «Проблеми комунікативної діяльності дітей середнього та старшого дошкільного віку із ЗПР»;
- консультації «Роль предметного середовища ЗДО в розвитку комунікативної діяльності дітей»; «Про мовленнєвий етикет і культуру поведінки під час спілкування»;
- засідання «круглого столу» на яких педагоги удосконалювали педагогічну техніку (мовленнєве і немовленнєве) спілкування,

вправлялись у виразності мовлення та в умінні виражати своє ставлення до будь-чого з допомогою невербальних засобів, розуміти себе і своїх колег в процесі спілкування, і також оволодівали вправами, які допомагають зняти напруження, розслабитися [2].

Висновки. Таким чином, за результатами апробації експериментальної технології психолого-педагогічного супроводу комунікативної діяльності констатовано якісні зрушення у розвитку всіх компонентів комунікативної діяльності як у середніх, так і старших дошкільників із ЗПР.

ЛІТЕРАТУРА

1. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія [Текст]: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.
2. Омельченко І. М. Технологія формування спілкування дітей із затримкою психічного розвитку [Текст] : навч.-метод. посіб.; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 133 с.

УДК 376.1

Островська Наталя Леонідівна

вчитель початкових класів

КЗ «Харківська спеціальна школа № 2»

Харківської обласної ради

ДО ПРОБЛЕМИ УСПІШНОГО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Актуальність проблеми успішного формування навичок писемного мовлення у дітей початкових класів закладів загальної середньої освіти обумовлена багатьма чинниками: по-перше, великою поширеністю серед учнів зазначеної вікової групи; необхідністю організації своєчасної профілактики (попередження), повноцінної діагностики і ефективної корекції порушень писемного мовлення; різноманіття причин виникнення і складністю механізмів порушень, що залучає до окресленої проблеми увагу спеціалістів різних галузей науки (дефектологів, логопедів, психологів, нейропсихологів) тощо.

Більшість дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, за причини своїх психофізіологічних особливостей, характеризуються недостатньою сформованою передумовою до

опанування навичками письма та читання, що і стає пусковим механізмом виникнення порушень писемного мовлення. На основі вивчення спеціальної літератури виявляються протиріччя між широкою поширеністю і різноманітністю зазначеного виду порушень у молодших школярів закладів загальної середньої освіти, а також обмеженою кількістю профілактичних і коригуючих технологій, спрямованих на усунення зазначеного порушення.

Характерні риси мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями розкриті в дослідженнях А. Аксьонової, В. Петрової, М. Гнєзділова та інших. Порушення писемного мовлення у молодших школярів вивчали: А. Корнєв, В. Тарасун, І. Мартиненко, І. Садовнікова, Л. Вавіна, Л. Єфименкова, М. Шеремет, Н. Кравець, Р. Лалаєва та інші.

У розвитку первинних навичок письма важливу роль відіграє сформованість рухових операцій. Відсутність загальної моторної координації дій у дитини з особливими освітніми потребами, що проявляється особливо виразно в рухах дрібних м'язів руки, слугує ще однією перешкодою у формуванні навички письма. М'язова напруженість кисті руки, супутні рухи шиї, голови, тремор, що посилюється, швидко виснажують нервові і фізичні сили дітей, призводять до зниження уваги і появи помилок у зображенні букв, у поєднанні однієї графеми з іншою та інше. Труднощі викликає і вироблення навичок письма загалом і каліграфії зокрема.

Виклад основного матеріалу. Письмо – це знакова система фіксації мовлення, що дозволяє за допомогою графічних елементів передавати інформацію на відстані та закріплювати її в часі[4,с.36]. На думку вітчизняного вченого-мовознавця Б. Ананьєва, писемне мовлення є не слухомоторним, а зорово-слухомоторним утворенням. До того ж більшість вчених розглядають письмо як один із видів писемного мовлення (Б. Головін, Л. Зіндер, Л. Щерба та інші), як складний психофізіологічний процес, що ще недостатньо вивчений і до складу якого входять механізми артикуляції, слухового аналізу, зорової пам'яті, зорового контролю, зорово-моторної координації і моторного контролю, перцептивної регуляції і комплексу лінгвістичних умінь(здатність диференціювати звуки, звуко-буквений аналіз тощо) [4,с.36].

Відповідно до цього у науковій літературі запропоновано алгоритм формування навичок письма, що реалізується у декілька етапів.

I етап – елементарне письмо – формується зоровий і руховий образ букв, усвідомлюється їх різниця й диференціація. Діти навчаються звуко-буквеного аналізу, переводять фонemi в графеми; навчаються вільного й правильного виконання всіх графічних елементів, буквосполучень; зв'язного письма букв у словах, письма слів, речень; навчаються дотримуватися графічних норм і правил письма (ширини, висоти, нахилу букв, співвідношення елементів); набувають здатності переписувати слова (перекодовувати писані (рукописні) й друковані літери).

II етап – грамотне письмо – доступне написання тексту під диктовку (усвідомлене використання звуко-буквеного аналізу); виклад нескладної власної думки на письмі; застосування основних елементарних правил правопису, пунктуації; розуміння й використання різноманітної лексики, створення власних письмових текстів (переказ на основі прочитаного або чиеїсь розповіді); формування образного грамотного писемного мовлення, розуміння відмінностей між його різними формами – описом, розповіддю, міркуванням – і правильне їх використання.

III етап – грамотне писемне мовлення – формується розуміння особливостей різних жанрів писемного мовлення й уміння використовувати їх; стає можливим структуроване, послідовне, грамотне складання письмового тексту відповідно до запропонованої теми (твір); застосування в писемному мовленні виражальних засобів мови; ефективне використання словників; розуміння особливостей і грамотне написання коротких повідомлень (електронною поштою) [4, с.38].

Отже, оволодіння навичками читання та письма відбувається з певними труднощами, що зумовлене порушенням діяльності аналізаторів і психічних процесів притаманних дітям з інтелектуальними порушеннями.

Так, у спеціальній літературі для визначення порушень письма використовують терміни: аграфія (від гр. а – заперечення, grapho писати) та дисграфія (від гр. dis – заперечення, grapho – писати). Авторами наведено декілька визначень, що відображають змістову характеристику зазначеного виду порушення: за Л. Лалаєвою, аграфія – повна неспроможність оволодіти навичкою письма; дисграфія – часткове, специфічне порушення письма; за О. Корнєвим дисграфія – це стійка вибіркова нездатність оволодіти навичкою письма за правилами графіки, тобто керуючись фонетичним принципом, при достатньому рівні інтелектуального й мовленнєвого розвитку та відсутності грубих порушень слухового та зорового аналізаторів; за І. Садовніковою,

дисграфія – часткове порушення процесу письма, основним симптомом якого є наявність стійких помилок, не пов'язаних ані зі зниженням інтелектуального розвитку, ані з вираженими порушеннями слуху чи зору, ані з нерегулярністю шкільного навчання; за Р. Левіною, дисграфія – це прояв системного порушення мовлення або відображення недорозвитку усного мовлення в усіх його проявах [5, с. 63].

Розглядаючи педагогічний аспект взаємодії аналізаторів при організації реабілітаційних заходів для дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладів загальної середньої освіти. О. Логінова вважає за необхідне реалізувати такі ідеї: індивідуалізація корекційно-розвивальної діяльності; облік компенсаторних і потенційних можливостей дитини; інтеграція методів корекційно-розвивального освіти, зусиль і можливостей батьків, педагогів і лікарів; особистісно-орієнтоване взаємодія фахівців на інтегративній основі тощо.

За О. Логіновою найефективнішими в сучасній логопедичній практиці підходами щодо корекційного навчання при порушеннях писемного мовлення є три основні підходи:

Перший підхід – характеризує логопедичну роботу відповідно до сучасної теорії логопедії. В основу цього підходу покладено принцип привілеєвого впливу на «слабкі» ланки системи письма, формування їх з урахуванням зони найближчого розвитку дитини й нормативних вікових еталонів. Логокорекційна робота планується на основі логопедичної діагностики, здійснюється з урахуванням певних видів дисграфії (в індивідуальній чи підгруповій формі з дітьми одного віку) і спирається на наявні методичні рекомендації з подолання різних видів дисграфії.

Другий підхід розкриває всеосяжність корекційно-розвивальної роботи, що спрямована на розвиток усіх компонентів мовленнєвої функціональної системи та мовних здібностей, удосконалюючи в молодших школярів навички невимушених операцій із мовним матеріалом та з урахуванням змісту шкільної програми з рідної мови. Цей підхід передбачає не лише корекційну, але й профілактичну спрямованість, що відповідно має відчутні переваги: можливість охопити більшу кількість.

Третій підхід (симптоматичний), які перший, ґрунтується на результатах логопедичного обстеження дітей із дисграфією, що дозволяє виявити порушені ланки функціональної системи письма, вивчити види й характер специфічних помилок при написанні та основі цього визначити провідні напрями логопедичної корекції [5, с. 108].

На думку М. Поваляєвою, модель корекційно-розвиваючої діяльності щодо формування навичок писемного мовлення у дитини має цілісну систему, що включає діагностичний, профілактичний і корекційно-розвиваючий аспекти, що забезпечують високий, надійний рівень мовленнєвого, інтелектуального і психічного розвитку дитини. Зміст корекційно-розвивальної діяльності автор будує з урахуванням провідних ліній мовленнєвого розвитку – фонетики, лексики, граматики, зв'язного мовлення – і забезпечує інтеграцію мовленнєвого, пізнавального, екологічного, художньо-естетичного розвитку дитини. Реалізація цієї установки забезпечується гнучким застосуванням традиційних і нетрадиційних засобів розвитку: лялько- та казкотерапії, кінезіотерапії (лікування рухом), кінесіології мозку, психогімнастики, артикуляційної, пальчикової і дихальної гімнастики, точкового і сегментарного масажу, релаксації, фізіо-, фіто-, аромо-, хромо-, музикотерапії, логопедичної ритміки, арттерапії тощо[6, с. 18].

Висновки. Таким чином, корекційно-розвиткову роботу щодо подолання і профілактики порушень писемного мовлення учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами засновують на використанні різних методів і форм роботи, що складають основу навчально-виховного процесу закладу загальної середньої освіти, традиційних і нетрадиційних засобів розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананиев Б. Г. Развитие речи детей в процессе начального обучения и воспитания. М. : Просвещение, 1960. 196 с.
2. Боряк О. В. Психолого-педагогічні умови формування та корекції мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 69 (1). С. 121–126.
3. Воронкова В. В. Подолання недоліків письма у учнів молодших класів допоміжної школи. Спеціальна школа. Вип. 4. М., 1968. С. 42–46.
4. Ласточкина О. В., Турко М. В. Типологія порушень писемного мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: зб. матеріалів конференції (15 лютого 2019 р., м. Суми). 2019. С. 36–40.
5. Логинова Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития : учеб. пос. СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. 208 с.
6. Поваляева М. А. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Ростов-на-Дону : «Феникс», 2006. 98 с.

Podlesna Yuliya Yuriyivna

magister department of Management of education
and Pedagogy of Higher School, Sumy State
Pedagogical University named after A.S. Makarenko

THEORETICAL BASES OF APPLICATION OF PROJECT TECHNOLOGY OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION DEVELOPMENT

Management and design of general secondary educational institution development should be based on a conceptual idea. The effective functioning of educational institutions should be aimed at its implementation ensuring. With this in mind, consider the management and project technology of the general secondary educational institution development. Such technology can be the technology for the creativity formation of the individual and the leading conceptual idea.

The project technology of the general secondary educational institution development is a certain algorithm of actions of the management subject on the use of a comprehensive and targeted approach in the forming process of mechanisms to ensure the competitiveness of general secondary educational institution.

Recently, factor-criteria models of self-assessment and external assessment (during attestation) of the professional competence level of teachers have been developed and actively introduced in pedagogical research. Thus, the modern approach to assessing the professional competence level of a teacher is a qualimetric approach.

The scientific research analysis has shown that the use of qualimetry in education is a progressive step that contributes to a better solution of a number of problems, and, above all, to improving the education quality.

The project technology of the general secondary education institution development is based on the implementation of a program-targeted approach in the management of the life-creating personality development, uses a qualimetric approach ensuring the institution's activities quality. Its step-by-step implementation is aimed at the life-creating competence formation of students at a high level and contributes ensuring the institution competitiveness.

Project technology is a knowledge system about the methods and means of object processing and qualitative transformation; formed on the basis of previous experience a certain and reasonable way to achieve a specific pedagogical goal. Technology is a justification (description) of the stages, methods and means of socio-pedagogical activities that ensure the achievement

of results; expedient, optimal sequence of activities aimed at achieving the socio-pedagogical goal.

The scientific and technological basis for designing the general secondary educational institution development is a complex of socio-pedagogical design, such an innovative organization form of the educational environment, the complex nature of management of which is initiated on the basis of regulatory, scientific-methodological and technological support, strategic goals and objectives in the context of modern challenges.

The development program of the general secondary educational institution envisages the implementation of strategic and tactical goals. The strategy is based on the idea of “breakthrough” of education in the most important areas for the time: school health, information support, innovative development, multicultural education, individual forms of school education, the transition to a full four-year primary school culture, etc. The main tactical goals were to find the optimal relationship between the content and technology of its implementation. This made it possible to identify specific measures and actions for the implementation of the initiated strategies in accordance with the directions of the “breakthrough”.

So, the process of project the general secondary educational institution development in market conditions will be effective if to ensure the integrity and system of scientific and methodological support, the innovations introduction in the school practice. The technology itself is based on program-targeted, technological, qualimetric and competency approaches.

УДК 376.1

Худолій Ірина Сергіївна

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

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. У закладах загальної середньої освіти різних країн у наш час все більш активно використовується такий інноваційний, зберігаючий здоров'я підхід, як психотерапія мистецтвом. Згідно з міжнародною класифікацією, психотерапія мистецтвом представлена чотирма модальностями: арт-терапією (психотерапією засобами

зображувального мистецтва), драматерапією (психотерапією засобами сценічної гри), танцювально-руховою терапією (психотерапією засобами рухів і танців) та музичною терапією (психотерапією засобами звуків і музики).

Термін «арт-терапія» (art therapy) почав використовуватися в 1940 році в англomовних країнах (США, Англія). М. Наумбург та А. Хілл впровадили цей термін для позначення різних форм клінічної практики, у рамках якої психологічний супровід осіб з емоційними, психічними та фізичними порушеннями здійснювався у процесі занять образотворчим мистецтвом із метою їх лікування та реабілітації [4, с. 8].

Грунтовне визначення арт-терапії дають вітчизняні автори М. Бурно та К. Рудестам, які поряд із визначенням описують можливості її застосування. Визначення арт-терапії, як наукової категорії, можна відокремити серед праць зарубіжних авторів, таких як Г. Чампернон, Т. Деллі та Е. Крамер. Але визначення терміну «арт-терапія» до тепер є неоднозначним із позиції різних авторів.

Виклад основного матеріалу. Арт-терапія має переваги поміж інших терапевтичних напрямків, тому що це невербальна форма роботи. Це важливо для тих, хто має мовленнєві порушення, труднощі у вираженні почуттів, переживань. Образотворча діяльність є засобом з'єднання між дитиною та педагогом. Цей психотерапевтичний засіб дозволяє обходити «цензуру свідомості», є засобом вільного самопізнання та самовираження. Арт-терапія має «інсайт-орієнтований» характер, створює атмосферу довіри й уваги до внутрішнього світу людини [3, с. 56].

Заняття мистецтвом надають унікальну можливість психологічного спілкування, що є не тільки самостійною сферою людського життя, але і, безумовно, необхідним, нічим не замінним її елементом.

Дослідження З. Ленів показало, що досить успішна компенсація тривоги, відносний психологічний комфорт може забезпечуватися «відходом у мистецтво» – читанням книг, прослуховуванням музики, вивченням історії мистецтва, переглядом архітектурних пам'яток, а також продуктивними видами художньої діяльності – живописом, віршотворчістю.

Продукти творчості відбивають підсвідомі бажання, настрої і думки людини, що дозволяє використовувати їх для динамічної оцінки її стану і розвитку. Терапія засобами мистецтва – арт-терапія – це синтез декількох галузей наукового знання (мистецтва, медицини і психології).

У лікувальній і психокорекційній практиці вона – сукупність методик, видів мистецтва у своєрідній символічній формі, що дозволяють за допомогою стимулювання художньо-творчих (креативних) проявів людини здійснити корекцію порушень психосоматичних, психоемоційних процесів [2, с. 109].

У ході проведеного нами дослідження та аналізу літературних джерел (С. Кузікова, І. Левченко) були з'ясовані корекційні можливості арт-терапії:

1. Арт-терапія – це засіб вільного самовираження. Творчість допомагає зрозуміти й оцінити свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і спосіб спілкування із собою. Спираючись на трансцендентні властивості символів і власний творчий потенціал, людина здатна досягти самозцілення. Символічні образи являють собою способи вирішення внутрішньо-психічних конфліктів.

Арт-терапія може бути засобом самовираження почуттів (у тому числі агресивних) соціально прийнятним способом, засобом реагування, звільнення від внутрішнього напруження, страхів, переживань. Прикладом такої роботи може бути вправа: «звільнення через малювання».

2. Арт-терапія також може бути засобом пізнання та самопізнання. Малюючи людина може залишитися один на один зі своїми думками і краще розібратися у своїх переживаннях. Підсвідомі конфлікти і внутрішні переживання легше виражаються і краще усвідомлюються за допомогою зорових образів, ніж розмовних. До того ж невербальні форми комунікації меншою мірою, ніж слово, контролюються свідомістю (наприклад зображення свого психологічного стану або внутрішнього конфлікту). Мистецтво – естетична форма пізнання дійсності, яка відображається за допомогою художніх образів і дає змогу дитині з особливими освітніми потребами пізнати все різноманіття світу та через художні засоби навчитись його перетворювати.

Якщо мистецтво є джерелом позитивних хвилювань дитини, породжує нові креативні (художньо-творчі) потреби і засоби їх задоволення в різних видах мистецтва, воно має корекційну спрямованість. Реалізація соціально-педагогічних функцій мистецтва відбувається за умови підвищення естетичних потреб дітей, активізації їхніх потенційних можливостей у художній діяльності та творчій практиці [1, с. 241].

3. Арт-терапія може бути допоміжним засобом для діагностичної роботи, насамперед із дітьми і підлітками. Малюнки є відбиття у

свідомості дитини навколишньої дійсності. Можна сказати, що творчість дитини – це своєрідна проекція її особистості. Тому аналіз змісту і стилю художньої діяльності дитини дає психологу багато цінної інформації про неї. Практика показує, що діагностичною метою та метою аналізу можна ефективно використовувати такі теми для малюнків: «Моя родина», «Я в дитячому садку» або «Я в школі», «Я на вулиці, на подвір'ї», «Мої страхи (чого я боюся)».

4. Арт-терапія (малювання, ліплення, аплікація тощо) допомагає зміцнити взаємини між педагогом і дитиною або між учасниками групи (якщо це групова корекція). Спільна творча діяльність може прискорити створення позитивного емоційного тла, розвиток почуття причетності, співпереживання.

5. Арт-терапія сприяє виникненню почуття внутрішнього контролю і порядку. Творча діяльність допомагає послабленню збудженості, розвитку зосередженості, довільності емоційно-розгальмованих дітей. Із цією метою можна використовувати завдання на змальовування, розфарбовування (книжки для розмальовування), малювання за допомогою шаблону (краще абстрактної форми). Із цього погляду вдалим прийомом є запропонована М. Чистяковою вправа «Ляпки», у якій діти самостійно виготовляють «ляпки», а потім це слабоструктуроване зображення домальовують до цілісної сюжетної картинки. Розглядання різнобарвних плям і фантазування з їх приводу стимулюють уяву, зосереджують увагу, захоплюють дитину, а отриманий результат викликає радість і задоволення. Практика показує, чим більше захоплюється дитина, тим більш зосередженою вона стає [1, с. 243].

Дослідженнями (Л. Брусиловський, М. Гриньова, В. Петрушин) доведено, що в процесі занять музикою та співами у дітей з інтелектуальними порушеннями, аутичних, із затримкою психічного розвитку, дітей із дитячим цебральним паралічем активізується мислення, формується цілеспрямована діяльність з визначенням мети, стійкість уваги. Заняття малюванням сприяють їхньому сенсорному розвитку, формують мотиваційний бік їхньої продуктивної діяльності, розвивають дрібні рухи руки та довільну увагу, уяву, мовлення, комунікації.

6. Арт-терапія посилює почуття власної особистісної цінності. Непрямим результатом терапії мистецтвом є задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих умінь та їх розвитку. Задоволення від власної творчості підвищує настрій, самооцінку людини, впевненість у

своїх силах, сприяє самоствердженню та саморозвитку. К. Юнг вважав, що уява і творчість є рушійними силами людського існування.[1, с. 243]

Висновки. Отже, арт-терапію можна використовувати не тільки як самостійний метод корекції, але і як доповнення до інших видів корекції та реабілітації, (наприклад, як засіб встановлення контакту або отримання зворотнього зв'язку, підтримки), головною метою чого є розвиток засобами мистецтва гармонійної особистості та її соціальна адаптація. Арт-терапія відкриває широкі корекційні можливості для загального розвитку та формування емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. Суми : ВТБ «Університетська книга», 2008. 384 с.
2. 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 імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2007. Вип. 7. С. 106–111.
3. Ленів З. П. Принципи онтогенетично-орієнтованої системної артотерапії в спеціальній освіті. *Матеріали V Міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю : Простір арт-терапії: міф, метафора, символ.* К., 2008. С. 56–58.
4. Наметова Л. А. Педагогическая технология использования арттерапии в начальной школе: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. Москва, 2003. 28 с.
5. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. К. : Знання, 2008. С. 217–246.

Черняк Катерина Вікторівна

вчитель-дефектолог

КУ «Сумська загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 5»

МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Актуальність. Впродовж усього життя людина перебуває в суспільстві, підкоряючись ним встановленим порядкам, дотримуючись тих звичаїв і традицій, які характерні для цього суспільства. У процесі навчання, розвитку та виховання індивід накопичує і засвоює соціальний досвід, необхідний для успішної взаємодії з оточуючими, що сприяє формуванню і розкриттю його особистості. Сформована особистість є справжнім суб'єктом соціальних відносин, здатна не тільки підкорятися

встановленим правилам і звичаям, а й брати участь в їх становленні, виконуючи набір різних суспільних функцій і соціальних ролей, тим самим реалізуючи себе і створюючи умови для майбутніх поколінь.

Молодший шкільний вік є важливим з точки зору навчання і виховання, адже саме в цей період дитина потрапляє в шкільне середовище, в якому вона розвивається, спілкується з однолітками, засвоює соціальні і культурні норми, набуває навиків міжособистісної взаємодії. Але молодші школярі з інтелектуальними порушеннями в силу їх специфіки можуть зіткнутися зі значними труднощами в навчанні і розвитку, якщо не приділяти уваги їхнім стосункам в колективі, що в подальшому може призвести до порушень соціалізації. Таким чином, питання корекції міжособистісних відносин молодших школярів з інтелектуальними порушеннями вимагає пильної уваги з боку педагогів і психологів для здійснення супроводу учнів в освітньому процесі та розробки шляхів профілактики порушень міжособистісних відносин.

У ході проведеного ґрунтовного аналізу психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що *міжособистісні відносини* – це суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, які об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів, що здійснюються людьми один на одного в процесі спільної діяльності і спілкування.

Інтелектуальні порушення – це група синдромів, що виникають під різними етіологічними впливами, що зумовлюють стійкі вроджені (або придбані в ранньому дитинстві) недорозвинення інтелекту.

Психологічні особливості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями проявляються у вигляді порушень уваги, мислення, емоційно-вольової сфери, сприйняття, недорозвинення моторики, переважання механічної пам'яті, обмеженості словникового запасу; міжособистісні відносини таких дітей багато в чому залежать від ступеня вираженості порушення і характеризуються поверхневистю, нестійкістю, ситуативністю.

Виклад основного матеріалу. У результаті спостереження, опитування вчителів було визначено, що усі діти з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку активні, схильні до співпраці, але швидко втомлюються в процесі діяльності.

На констатувальному етапі дослідження нами було використано анкетування за методикою Ю.Гильбух «Мій клас», соціометричне дослідження за методиками Т.Марцинковської «Два будиночка»,

соціометрія за Дж. Морено. У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що у класному колективі з інклюзивною формою навчання, відзначається погано сформована система міжособистісних відносин, взаємодія між окремими учнями з типовим розвитком і дітьми з інтелектуальними порушеннями найчастіше носить ситуативний характер. Між деякими дітьми в класі простежуються дружні зв'язки, проте вони, як правило, поверхневі і обумовлені зовнішньої причиною: наявністю у тих чи інших дітей іграшок, книг та інших предметів, які є приводом для спілкування та спільної діяльності.

У класі є троє учнів, з якими вважає за краще спілкуватися і грати на перервах найбільше число учнів, проте, яскраво вираженою лідерської позиції вони не займають. Інтерес до них з боку однолітків обумовлений, перш за все, активністю і товариськістю даних учнів. Також на міжособистісні відносини в колективі впливають успіхи дітей у навчанні та думка педагога, що характерно для молодшого шкільного віку в цілому, і специфічні особливості учнів, зумовлені їх порушенням.

Так, діти з більш вираженими порушеннями займають більш низьке положення в колективі, ніж діти, які мають порушення виражені не так яскраво.

Емоційно-вольовий стан в колективі нестабільний. Деякі учні з інтелектуальними порушеннями схильні до раптових агресивних проявів, викликаних небажанням однолітків приймати їх в гру або працювати з ними в парах.

У корекції міжособистісних відносин молодших школярів з інтелектуальними порушеннями необхідна реалізація комплексного підходу, тому що успішна корекційна діяльність можлива лише при взаємодії педагогів, учнів та їх батьків.

Нами були складені рекомендації для батьків і педагогів, спрямовані на посилення ефективності корекційного впливу.

Нами було визначено основні напрями їх сумісної діяльності серед яких ми визначили:

- ✓ Отримати консультації дефектологів щодо особливостей розвитку, емоційно-вольової сфери обраної категорії школярів.

- ✓ Визначити «сильні» і «слабкі» сторони в психофізичному розвитку дитини, при необхідності залучати дитину до тих видів роботи, які їй можливі.

- ✓ Формувати позитивне ставлення до однолітків, власною поведінкою демонструючи шанобливе ставлення до всіх дітей, проявляти

толерантність. Пам'ятайте, що для молодших школярів учитель є безумовним авторитетом, тому вони будуть намагатися наслідувати поведінку педагога і наслідувати його приклад.

✓ Необхідно створювати ситуації для творчого самовираження учнів у процесі комунікативної діяльності. Творчість є прийнятною і ефективною формою вираження як позитивних, так і негативних почуттів, а спільна творчість стимулює міжособистісну взаємодію, формує вміння працювати в команді і домовлятися. Тому організуйте творчу взаємодію учнів і заохочуйте їх активність.

✓ Необхідно привертати увагу дітей до емоційних станів одне одного з метою розвитку навичок емпатії. Пам'ятайте, що порушення емоційно-вольової сфери (в т. ч. емпатії) притаманні дітям з порушенням інтелектом, тому намагайтеся приділити пильну увагу її розвитку, оскільки це є запорукою успіху в створенні сприятливого психологічного клімату в колективі і формуванні конструктивних відносин між учнями.

✓ Не залишати без уваги непопулярних дітей, підкреслюйте їхню соціальну значимість і індивідуальність. Доручіть більш популярним дітям допомагати непопулярним з метою залучення останніх у життя класу і налагодження відносин між учнями.

✓ Навчайте дітей вирішувати конфлікти мирно, акцентуючи увагу на перевагах один одного. Застосовуйте принцип черговості.

✓ Організація спільної діяльності учнів є ефективним корекційним засобом. Намагайтеся створювати якомога більше ситуацій, в яких діти будуть діяти спільно. Також розвитку міжособистісних відносин сприяють позакласні заходи: загальношкільні концерти та змагання, екскурсії, поїздки тощо.

✓ Проводьте виховні бесіди та тематичні класні години з учнями, присвячені спілкуванню, взаємодопомозі тощо.

Також рекомендується здійснювати корекцію міжособистісних відносин в ході навчальної діяльності. Для цього можна використовувати такі способи:

1. Необхідна організація спільної діяльності учнів на уроках. Наприклад, група (ряд) повинна підібрати максимальну кількість прикметників до іменника. Результати порівнюються з результатами сусіднього ряду. Однак, не слід застосовувати такий підхід, кожен раз однаково групуючи дітей;

2. Запропонуйте дітям передати по ланцюжку пошепки будь-яке прохання педагога до дитини, що сидить на останній парті.

3. Організуйте роботу всього класу під час відповіді біля дошки однієї дитини.

4. Організуйте сценки-етюди на тему вирішення завдань, при читанні текстів, що містять діалоги.

Одночасно можна сформулювати поради батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу.

1. Ніколи не жалійте дитину тому що вона не така як всі.

2. Визначте рівень (поріг) чого можна очікувати від дитини в силу її особливостей.

3. Даруйте дитині свою любов та увагу, але пам'ятайте, що інші учні в класі також чийсь діти.

4. Не «захищайте» дитину від обов'язків і проблем, розв'яжуйте їх разом з дитиною.

5. Надайте дитині самостійність в діях і прийнятті рішень.

6. Слідкуйте за своєю зовнішністю і поведінкою. Дитина повинна пишатися вами.

7. Не бійтеся відмовити дитині в чому-небудь, якщо вважаєте її вимоги надмірними.

8. Частіше розмовляйте з дитиною. Пам'ятайте, що ні телевізор, ні радіо не замінять вас.

9. Не обмежуйте дитину в спілкуванні з однолітками, завжди проявляйте цікавість подіями зі шкільного життя, при необхідності приймайте сумісні, виважені рішення, які узгоджуйте з педагогами закладу освіти.

10. Частіше звертайтеся за порадами до педагогів і психологів.

11. Спілкуйтеся з сім'ями, де є діти з особливими освітніми потребами, які мають досвід інклюзивного навчання. Передавайте свій досвід і переймайте чужий.

12. Пам'ятайте, що коли-небудь дитина подорослішає і їй доведеться жити самостійно. Готуйте її до майбутнього життя.

Висновки. За результатами проведеного дослідження нами було досягнуто мету, вирішено поставлені завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Т. В. Диагностика и коррекция развития младшего школьника. Казань : Отечество, 2013. 157 с.

2. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. пос. К.: Наш час, 2005. 176 с.

3. Боряк О. В. Діагностика, формування й корекція мовленнєвої діяльності дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку теорія і практика : [монографія]. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 458 с.

4. Нарушения познавательной деятельности. Умственная отсталость [Электронный ресурс] Педагогическая библиотека // URL: http://pedlib.ru/Books/5/0144/5_0144-44.shtml#book_page_top

5. Опросник «Мой класс» [Электронный ресурс] Studfiles: файловый архив студентов // URL: <https://studfiles.net/preview/4189803/>

6. Основные формы умственной отсталости [Электронный ресурс] Основные формы умственной отсталости // URL: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met160/node28.html>

7. Особенности взаимодействия младшего школьника с умственной отсталостью [Электронный ресурс] Studwoods.ru онлайн // URL: https://studwood.ru/1269722/psihologiya/osobennosti_vzaimodeystviya_mladshego_shkolnika_umstvennoy_otstalostyu

РОЗДІЛ 6
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ТА ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК 374.7 – 055.52

Зайцева Оксана Сергіївна
магістрантка спеціальності «Спеціальна освіта»
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ФОРМИ ЗДІЙСНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ,
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Освіта і просвіта батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами набуває важливого значення й у контексті педагогізації суспільства в цілому й родин – зокрема. Педагогізацію батьків і членів родин доцільно здійснювати у двох напрямках освіти: психолого-педагогічної освіти (просвіти) батьків, залучення батьків до виховної роботи з дітьми у закладах формальної і неформальної освіти. Водночас ефективність ідеї педагогізації батьків залежить від запровадження широкого спектру заходів, форм і методів роботи з батьками, розроблення та вдосконалення відповідного навчально-методичного забезпечення та залучення широкої громадськості до цього процесу.

Метою статті є висвітлення найпоширеніших форм взаємодії педагогів з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Форми взаємодії педагогів з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребам – це прийоми організації їх спільної участі та спілкування, а також сукупність колективних, групових та індивідуальних форм взаємодії. Так, обговорення тієї чи іншої проблеми виховання, розвитку чи корекції на батьківських зборах логічно продовжити під час індивідуальних консультацій.

Педагогічна просвіта батьків завжди передбачала різноманітні форми роботи. В сучасних освітніх закладах просвітня робота з батьками здійснюється через індивідуальні та колективні форми.

Сучасні дослідники визначають два великих блоки форми педагогічної просвіти батьків з умовними назвами :

– «Форми навчання батьків, перевірені часом» (традиційні – які витримали випробування часом, тривало й продуктивно застосовуються, але вимагають переосмислення їх сутності відповідно до вимог

сьогодення: батьківські збори, батьківські конференції, лекції, вечори запитань і відповідей, диспути, семінари, дні відкритих дверей тощо);

– «Форми навчання батьків, зумовлені змінами» (нетрадиційні: ділові ігри, регламентовані дискусії, обмін батьківських думок тощо).

Фундамент форм взаємодії закладу загальної середньої освіти з сім'єю представляють групові та індивідуальні форми роботи.

До групових форм педагогічної просвіти можна віднести батьківські збори. Вони можуть проходити у вигляді круглого столу, обміну досвідом батьківства, тематичної дискусії і ін. До групових форм педагогічної просвіти також належать: відкриті заняття та дні відкритих дверей для батьків, вечори запитань і відповідей, конференції, батьківські університети, батьківські лекторії.

До індивідуальних відносяться консультації, індивідуальні консультації в реальному та віртуальному режимі, спілкування в чатах, соціальні контакти. Вони спрямовані на вирішення актуальних нагальних проблем і, відповідно, вони мають більші потенційні можливості у реалізації педагогічної просвіти стосовно кожної окремої дитини. Ці форми можуть бути дієвими за умови наявності індивідуального стилю взаємовідносин.

Якщо батьки будуть розуміти внутрішній світ власних дітей, то з'явиться позитивний вплив на успіх дітей. Педагогам важливо повернути до себе увагу батьків, завоювати довіру, розбудити бажання поділитися з педагогом своїми думками, сумнівами. Усе зазначене вище допоможе краще зрозуміти дитину, знайти найбільш доцільні способи вирішення проблем виховання конкретної особистості в сім'ї та закладі загальної середньої освіти. Уважність, проникливість, неквапливість є умовами успішного міжособистісної взаємодії.

Групові форми педагогічної просвіти, яка правильно налаштована і потрапляє в ціль, сприяють створенню психологічного комфорту батьків. Під час організації групових форм педагогічної просвіти батьків у них є унікальна можливість обмінюватися досвідом, навчаючись один у одного певним навичкам. Якщо батьки беруть участь в плануванні змісту педагогічної просвіти, то це є ефективно для групових форм спілкування батьків і педагогів.

Особливе місце у сучасній педагогічній просвіті посідає мережева взаємодія з батьками. Вона включає в себе використання засобів ІКТ, Інтернет-ресурсів, соціальних мереж і т.д.

Обговоримо цю форму взаємодії. Використання ІКТ в освітньому процесі – це один із сучасних напрямків освіти. Засоби інформаційно-комунікативних технологій допомагають педагогу урізноманітнити форми підтримки освітнього процесу, підвищити якість роботи з батьками.

Особливу турботу у галузі освіти набуває фундаментальне значення в умовах динамічно мінливого світу, постійне вдосконалення і ускладнення технологій інформатизації. Через швидкоплинні зміни в світі все ширше проявляється роль інформаційних технологій в системі загальної освіти,

Якщо є доступ до мережі Інтернет, то електронна пошта – є найзручнішим засобом, за допомогою якого можна відправити батькам додаткові матеріали щодо стану їх дитини, її успіхів і проблем і просто вести переписку. Перевагами такої комунікації є: конфіденційність і адресність інформації, миттєва доставка необхідної інформації батькам, постійний зворотний зв'язок з сім'ями і навпаки, постійний зворотний зв'язок батьків з адміністрацією закладу загальної середньої освіти, членами команди супроводу.

Результатом ефективної педагогічної просвіти можуть бути такі покращення: дитина відчуває свою значимість і перевагу; краще розуміння батьками дітей фізіологічних та клінічних особливостей; посилення особистої відповідальності батьків за соціалізацію їх власної дитини; формування оптимістичних поглядів на життєві перспективи власних дітей з ООП, усвідомлення батьками головної цілі виховання – формування розвиненої, соціально-активної особистості; пред'явленням до дитини розумних і адекватних вимог; забезпечення певної безпеки свідомості і поведінки які є у родині, формування уміння безконфліктно спілкуватися з різними категоріями людей в різних соціальних об'єднаннях.

Висновки. Таким чином, сім'я і заклад загальної середньої освіти є найважливішими соціальними інститутами соціалізації дитини. Відповідно грамотно організована взаємодія педагогів і батьків допоможе краще зрозуміти дитину, знайти найбільш доцільні способи вирішення проблем виховання конкретної особистості в сім'ї та закладі. В інноваційних формах взаємодії закладені великі виховні можливості, що може досить сильно вплинути на батьків, істотно змінити ставлення до педагога, дитини, до проблем і справ групи. Батьки які спираються на позитивні якості дитини, піклуються про надання їй ініціативи і самостійності, спонукають дитину до аналізу своєї поведінки і самовиховання, привчають до подолання труднощів.

УДК 376.42

Коваль Вікторія Володимирівна

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

СТАН РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти фіксується значна кількість дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Левову частку серед них займають особи з порушеннями інтелектуального розвитку. У багатьох із них спостерігаються відставання в розвитку загальної та дрібної моторики.

Л. Занков, А. Лурія, М. Певзнер, Г. Сухарева та інші вважають, що порушення в розвитку дрібної моторики є одним з характерних симптомів розумової відсталості. У дітей із порушеннями інтелекту рухи рук бувають незграбними, неузгодженими, у них часто не виділяється провідна рука. Спостерігаються відхилення в організації та функціонуванні дрібної моторики, яка забезпечує зорово-рухову координацію, тонкі, диференційовані рухи при виконанні дій письма, праці, конструюванні та інших рухових актах.

У дослідженнях Л. Антаково-Фоміної, М. Кольцової, Б. Пінського було підтверджено зв'язок розумового розвитку і пальців моторики. Вчені довели пряму залежність між розвитком мовлення дітей та ступенем сформованості тонких рухів рук.

Недостатній розвиток дрібної моторики негативно позначається на засвоєнні учнями з порушеннями інтелектуального розвитку програми початкових класів і викликає необхідність вивчення цього стану в дітей означеної категорії.

Метою роботи є висвітлення стану розвитку дрібної моторики в дітей із порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу. У розвитку дрібної моторики пальців рук у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються суттєві відхилення. Рухи у дітей цієї категорії незграбні, погано скоординовані, уповільнені. Більшість дітей відчують труднощі, які пов'язані з порушенням малювання, ліплення; вони негативно позначаються на розвитку ручної праці та трудової діяльності взагалі.

В. Лапшин і Б. Пузанов вважають, що розвиток дитини з порушеннями інтелекту з перших днів життя істотно відрізняється від розвитку нормальних дітей. У багатьох дітей цієї категорії затримується розвиток прямостояння, тобто вони починають значно пізніше тримати голову, сидіти, стояти, ходити. Ця затримка у багатьох дітей буває досить суттєвою і може тривати не тільки весь перший рік життя дитини, але і другий рік.

Як правило, у всіх дітей із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається відсутність або значне зниження інтересу до навколишнього середовища. Це позначається на розвитку перших дій з предметами – хапанні та на розвитку сприйняття, тісно пов'язаного в цей період з хапання.

На думку А. Катаєвої, О. Стребелевої у дітей з порушеннями інтелекту дошкільного віку, хапання без спеціального впливу дорослого не виникає, що в поєднанні з фізіологічною незрілістю веде до не сформованості ручних умінь.

В. Лубовский вважає, що уповільнений розвиток рухової сфери істотно знижує можливості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку знайомитися з навколишнім світом, орієнтуватися в просторі тощо. За автором, рухи дітей зазначеної категорії відрізняються незручністю, поганою координацією, надмірною уповільненістю, або навпаки імпульсивністю. Це є однією з причин, що ускладнюють оволодіння найпростішими, життєво необхідними вміннями та навичками самообслуговування. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку довго не вміє користуватися чашкою і ложкою. Вона розливає вміст, не встигнувши донести до рота, забруднюючи стіл і свій одяг.

Незручність рухів дошкільнят означеної категорії виявляється в ходьбі, бігу, стрибках, у всіх видах практичної діяльності. Часто вони ходять незграбно, човгаючи ногами. Насилу опановують такою дитячою забавкою, як скакалка. Нерідко предмети мимоволі випадають у них із рук. Поливаючи кімнатні рослини, вони розбризкують воду або ллють її в занадто великих кількостях.

Слабкий розвиток моторики позначається й на інших видах діяльності дітей з порушеннями інтелекту. Так, їх малюнки виконані нетвердими, кривими лініями, що лише віддалено передають контур предмета.

О. Проценко вважає, що зараз багато дошкільнят, які мають проблеми з розвитком не лише мовлення, а й інтелекту, не готові до

шкільного навчання. У повсякденному житті більшість дітей дошкільного віку зазнають усіляких труднощів при здійсненні тонких рухів рук. За О. Проценко, найбільш характерними з них є: порушення регуляції довільних рухів; недостатня координація та чіткість виконання; труднощі переключення з одного руху на інший та автоматизація нового руху; наявність супутніх рухів, зволікання, хаотичність, неузгодженість тощо.

У процесі спеціального навчання дітям важко відтворювати певне положення пальців за зразком. О. Проценко наголошує, що інструкція з першого подання, а іноді й після багатьох повторень майже не реалізується. Діти не володіють одночасним виконанням рухів пальців обох рук. Усі ці порушення в моторній сфері обумовлюють труднощі в навчальній діяльності.

О. Мастюковою було виявлено кореляційну залежність між динамікою розвитку мовлення та моторикою у дітей із церебральною патологією на всіх вікових етапах розвитку. На основі досліджень, проведених Л. Фоміною, та обстеження великої кількості дітей було виявлено, що мовленнєвий розвиток буде нормальним за умови відповідності розвитку моторики пальців рук віку дитини.

Варто зауважити, що в шкільні роки недоліки моторики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку істотно згладжуються під впливом корекційно-виховної роботи, яка систематично здійснюється на всіх уроках та в позаурочний час. Рухи учнів поступово набувають чіткості, координованості й плавності. До кінця навчання в школі, багато школярів цієї категорії легко і красиво ходять, танцюють, бігають на лижах, грають в м'яч, виконують досить складні трудові завдання, як побутового, так і виробничого характеру.

На думку С. Забрамної, при вступі до спеціального навчального закладу школярі з порушенням інтелекту виявляють крайню невмілість, їх пальці мляві, які не можуть стримувати дрібних предметів. Таким дітям складно здійснювати рухові співвідношення та порівняння. Через несформованість моторики у дітей означеної категорії не «тримаються» букви у рядку, літери «танцюють».

За результатами досліджень І. Грошенкова, порушення моторики у дитини з інтелектуальними недорозвиненнями при виконанні робіт вимагає спритних дій, і якщо спочатку неточними рухами руки вона нерідко пошкоджує виріб, то згодом, в процесі, систематичної роботи, рука набуває впевненості, точності, а пальці стають гнучкими. Все це сприяє підготовці руки до письма, і відповідно до навчальної діяльності.

Автор підкреслює, що своєрідність моторики негативно позначається на виконанні учнями графічних завдань, і, в зв'язку з цим, дітям з порушеннями інтелекту характерна низька готовність до образотворчої діяльності.

Б. Пінський вважає, що відставання у фізичному розвитку проявляється при виконанні дій і завдань, які вимагають точності, сили, швидкості, влучності і пластичності рухів. Вчений зазначає, що дітям із інтелектуальною недостатністю важко обрати оптимальний темп робочих рухів. Одні починають роботу в прискореному темпі, що призводить до зниження її якості, до закріплення неправильних рухів; інші і після тривалого тренування працюють повільно. У дослідженнях Б. Пінського відзначається, що багато дітей цієї категорії не можуть виконувати такі рухи, які поєднуються з просторовими уявленнями і орієнтацією.

На думку Т. Власової, М. Певзнер, зазначене порушення пов'язане з невмінням координувати роботу обох рук, поєднувати їх рухи з рухами корпусу, управляти складними рухами. Труднощі викликає диференціація, швидкість, плавність включення в рух, перемикання з одного руху на інший.

Деякі дослідники (М. Баришнікова, Р. Нугаєва, Л. Шипіцина та інші) не без підстав вважають, що моторне недорозвинення звужує можливості взаємодії дитини означеної категорії із навколишнім світом, збіднюючи запас знань про нього. Редукується також коло емоційних стимулів, які впливають на дитину завдяки її руховій активності. На думку педагогів, можливо, саме рухова недостатність є причиною відставання в розумовому розвитку і перш за все у формуванні наочно-дієвого мислення.

Низка дослідників (Л. Занков, А. Лурія, М. Певзнер, Г. Сухарева та інші) вважають, що саме за порушеннями дрібної моторики можна діагностувати рівень інтелектуального розвитку дитини. На переконання вчених, саме показники стану розвитку дрібної моторики є одними з головних критеріїв визначення інтелектуальних порушень. На їхню думку суттєвими ознаками порушення дрібної моторики є:

- відсутність скоординованості в діях;
- незграбність у рухах;
- порушення точності рухів;
- порушення темпу рухів.

Висновки. У розвитку дрібної моторики в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігаються суттєві відхилення. Рухи у

дітей незграбні, погано скоординовані, уповільнені. Діти не можуть зосередитися і виконувати послідовні дії. Пальці рук у таких дітей неслухняні, одна рука випереджає дії іншої, що в кінцевому рахунку призводить до повної неузгодженості в рухах. Їм важко дотримуватися певного темпу рухів. Одні роблять все занадто швидко, що впливає на якість, інші – повільно, що не відповідає нормі. Такі особи не можуть виконувати рухи, пов'язані з орієнтацією в просторі і просторовими уявленнями, у них є проблеми зі швидкістю реакції, плавністю і черговістю рухів.

УДК 376.4

Михайличенко Ірина Володимирівна

аспірант кафедри педагогіки,

методист I категорії

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Актуальність. Останнім часом в Україні значно зріс інтерес до спільного навчання осіб з особливими освітніми потребами в єдиному освітньому середовищі, зокрема якщо говорити про заклади освіти. Відповідно до цього на державному рівні приймаються положення та законодавчі акти, які забезпечують і гарантують отримання якісної освіти особам з особливими освітніми потребами, зокрема в закладах загальної середньої освіти за місцем проживання, створення умов для реалізації їхнього творчого потенціалу, розвитку індивідуальних здібностей, становлення їх як цілісної гуманної особистості.

Пройшовши складний шлях від сегрегації та інтеграції, ідея інклюзії посіла провідне місце у сучасній системі освіти. Доступність освіти для всіх без винятку осіб з особливими освітніми потребами, поступово впроваджується в багатьох закладах освіти міст і районів нашої країни, визначаючи цей напрям, як найбільш прогресивний в освітній політиці сучасної держави.

У Наказі Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» зазначено, що «успішне запровадження інклюзивного навчання осіб з особливими потребами потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо осіб

зазначеної категорії, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання осіб у закладах освіти» [1].

Гуманізація сучасної освіти спрямована на плекання кожного індивіда як особистості, не дивлячись на його успіхи, зокрема у навчальній діяльності. До цього часу у педагогічній теорії та практиці існують стереотипи поділу здобувачів освіти на «здібних» і «нездібних» залежно від навчальних умінь. Таке навішування ярликів суперечить принципам гуманної педагогіки. Щоб цього не сталося, педагоги мають прийняти особистість такою, якою вона є, і допомогти їй зайняти гідне місце у суспільстві. Така позиція педагога вимагає досконалого володіння інформацією про індивідуальні відмінності та особливості кожного індивіда, його навчальні стилі, підходи до виховання у сім'ї, сподівання від життя самої особистості.

Реалізація прав осіб з особливими освітніми потребами на освіту розглядається у якості одного з найважливіших завдань державної політики в галузі освіти. Її висвітленню присвячують наукові дослідження багато авторів В. Бондар, Л. Будяк, О. Гаврилов, С. Єфімова, І. Калініченко, А. Колупаєва, І. Луценко, С. Миронова, С. Сабельнікова, В. Синьов, О. Чеботарьова, А. Шаповал, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін.

Виклад основного матеріалу. Створення сучасного освітнього простору лежить в основі принципів гуманної педагогіки, теоретико-практичне дослідження останніх відбувається у рамках міжнародних, всеукраїнських та регіональних наукових заходів. Зокрема привертають увагу наукові заходи за участю педагогів-сподвижників ідей гуманної педагогіки (Ш. Амонашвілі, Л. Кірдіщевої), які з опорою на особистий педагогічний досвід та наукову спадщину класиків педагогічної науки здійснюють пошук шляхів формування педагогічного колективу на засадах об'єднання навколо спільної справи таким чином, щоб колектив був єдиним культурно-освітнім простором; інтерпретують свої думки про утвердження загальнолюдських цінностей в управлінні освітою, утвердження ідей духовного гуманізму тощо.

Так, у рамках IX Всеукраїнських Читань із гуманної педагогіки, творча майстерня «Керівник освіти на шляху краси духу» (20.11.2014 р., м. Київ, Україна) працювала над проблемою утвердження духовно-моральних якостей сучасного педагога освітнього закладу, теоретичного

обґрунтування специфіки функціонування гуманної школи, а також окреслення порад керівнику навчального закладу в рамках інноваційного розвитку та формування освітнього середовища.

Серед духовно-моральних якостей сучасного педагога освітнього закладу було визначено: людяність; благородство; лідерство; почуття гумору; уміння мотивувати кожного на досягнення індивідуальних та колективних цілей; здатність до рефлексії; уміння приймати рішення та прогнозувати ризики; уміння працювати в команді; здатність делегувати свої повноваження; наявність ораторських здібностей; уміння постійно вчитися; прагнення до духовного розвитку; уміння любити; уміння здійснювати поточне та стратегічне планування; уміння дарувати посмішку; уміння керувати своїми емоціями; емпатія; уміння бути оптимістом, прагнути до позитивізму; комунікабельність; толерантність; уміння створити екологічне середовище у закладі. Визначені якості педагога закладу загальної середньої освіти є актуальними повсякчас, адже репрезентують активну позицію ідей гуманної педагогіки, визначають рух та цілеспрямованість педагогічного процесу крізь століття [2].

Щодо специфіки функціонування сучасного гуманного навчального закладу, то привертають увагу наступні положення: створюються сприятливі умови для розвитку індивіда, комфортні умови для всіх учасників навчально-виховного процесу; здійснюється формування соціально-адаптивної особистості засобами родинного та громадянського виховання; здійснюється планування роботи на засадах колегіальності, співробітництва, взаємоповаги, взаємопідтримки; здійснюється перехід від освіти монологічної до освіти діалогу та полілогу; життєдіяльність навчального закладу вибудовується на принципах гуманної педагогіки; розвивається благородна особистість; забезпечується престиж вчительської праці, усвідомлюється висока суспільна роль педагога; забезпечується зв'язок закладу освіти з реаліями сучасності.

Крім того залишаються актуальними у роботі закладу освіти поради керівнику, зокрема: усе починай із себе, знай мету своєї діяльності, місію навчального закладу; самовдосконалюйся у всьому: «Сенс людського життя – у досягненні краси, гармонії, у самовираженні» (С. Реріх); вір у власні сили і безмежні можливості свого педагогічного та учнівського колективу, батьківської спільноти; виявляй турботу про духовний ріст педагога, відмовся від авторитаризму. «Усі хочуть, щоб їх цінували. Якщо

ви цінуєте когось, не робіть з цього таємниці» (М. Кей); будь оптимістом, не відривайся від реалій сучасності; умій захистити інтереси свого колективу; «Будуйте Храм Вчителя, де фундамент – традиції школи, стіни – любов, що дає сили, дах – відчуття радості, світла, захищеності, а олтарем нехай залишається учень» (Ш. Амонашвілі); умій слухати і чути; будь високоморальною особистістю; пам'ятай, що немає щастя без дій, проте не всі дії призведуть до щастя [2].

Висновки. Окреслені положення щодо функціонування сучасного гуманного закладу освіти, а також порад керівнику та якостей педагога закладу освіти сприяють не лише повноцінній організації сучасного освітнього простору, але в той же час реалізують постулати гуманної педагогіки як «кордоцентричної» щодо особистості усіх учасників освітнього процесу. Відповідно до цього на запит демократичного суспільства є потреба у реалізації інклюзивної освіти, яка має в основі гуманістичні принципи співіснування, вчасно реагує на зростаючу кількість осіб з особливими освітніми потребами, має значний освітньо-виховний потенціал і широку проблематику, яка потребує свого вирішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки від 01.10.2010 № 912. 2010.

2. IX Всеукраїнські Читання з гуманної педагогіки. Творча майстерня «Керівник освіти на шляху краси духу». URL: http://gumanpedagog.org.ua/index.php?Itemid=30&catid=5%3Alab&id=421%3Aix-q-q-&lang=uk&option=com_content&view=article

Кантаржи Віталій Костянтинович

інструктор з фізичної культури

Одеського спеціального ДНЗ

«Ясла-садок № 248 компенсуючого типу»

Одеської міської ради

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ ТРУДОТЕРАПИИ В ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ

С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Актуальность. Многолетний опыт работы в специализированных учебно-воспитательных и реабилитационно-оздоровительных учреждениях с дошкольниками имеющими различные нарушения опорно-двигательного аппарата, анализ данных, описанных в литературных источниках, позволил нам определить состояние разработки проблемы

трудотерапии в физической реабилитации, сформулировать и систематизировать основные общие и специальные принципы для формирования двигательных способностей детей данной категории, их составляющие в теории и практике двигательной коррекции для их дальнейшей социализации в современном мире.

Основным направлением разработки проблем трудотерапии является коррекция двигательных нарушений с использованием специальных средств (трудотренажёров), которые в значительной степени увеличивают возможность ребенка познавать окружающий мир, развивать пространственно-временные представления, формировать жизненно важные двигательные умения и навыки.

Целью статьи является отбор и систематизация общих принципов трудотерапии в коррекции двигательных нарушений дошкольников средствами физического воспитания в условиях учреждения дошкольного образования.

1. Один из первых для восстановления, физической реабилитации и коррекции является **принцип партнерства** в различных формах трудотерапии, которым предусматривается постоянное конструктивное сотрудничество, ребенка и педагога при руководящей и направляющей роли взрослого. При ведущей роли коррекционного педагога следует всегда ставить на вершину взаимодействия (партнерства) именно ребенка, то есть постоянно приближаться к ребенку: к особенностям ее общего развития, к сиюминутного конкретного психофизического состояния, желаний, ценностей и перспектив.

2. **Принцип дуализма** (дуальной пары). Относительно двигательных нарушений у детей его можно представить такими дуальными парами, как «сокращение - расслабление», «мышечный гипертонус - мышечная гипотония», «статика - динамика», «изометрический режим мышечной деятельности - изотонический режим мышечной деятельности», «сокращение - растяжение», «мышечный спазм - мышечная атония» и другие.

3. **Принцип двигательной адекватности** трудовых действий предусматривает целенаправленного учета возрастного онтогенеза и степени двигательных нарушений. Технологические трудности реализации оговариваются сложности алгоритма исполняющего движения.

4. **Принцип индивидуальности** отражается дифференциации трудо-двигательных задач, физических нагрузок и способов их реализации, а также различных приемов педагогических действий учитывая особенности возраста, пола, двигательных нарушений и др.

5. **Принцип многофункциональности** – подразумевает применение трудо-тренажера по самым различным методическим направлениям физического развития, в том числе с постепенным усложнением основного двигательного действия, выполняемого на данной конструкции. Этот принцип чрезвычайно важен, так как у аномальных детей имеет место повышенная переключаемость внимания с одного вида учебно-игровой деятельности на другую. Вот почему однонаправленные тренажеры уже довольно скоро становятся неинтересными и малоэффективными для данной категории детей, что не позволяет повышать в дальнейшем моторную плотность и продуктивность занятий.

6. **Принцип универсальности** – предполагает использование трудо-тренажера в достаточно широком диапазоне универсальности по:

- а) половому признаку;
- б) возрастному признаку;
- в) степени тяжести двигательных нарушений;
- г) форме ДЦП;
- д) по интегративному признаку;

7. **Принцип «спецификации трудотерапии»** – предусматривает постановку различного целевого уровня для той или иной формы церебрального паралича и степени тяжести психо-двигательных нарушений, а также сопутствующих основному диагнозу проблем. Расширяя понятия «трудотерапия», «социальная адаптация» можно условно выделить три варианта планирования коррекционного целевого результата:

- а) типичный вариант;
- б) избирательный вариант;
- в) специфический вариант;

8. **Принцип «активизации деятельности ребёнка»** – предполагает, что вся коррекционная работа на занятиях по физической культуре базировалась на игровом подходе, как наиболее естественном и эффективном для детей дошкольного возраста. Значимость игровой мотивации заметно возрастает применительно к детям данного

контингента, поскольку у них практически всегда наблюдается задержка психического развития. В основу построения занятия положено сюжетно-ролевое, двигательно-игровое действие, напоминающее своеобразную «физкультурную сказку».

9. **Принцип коррекционности** – предполагает уделять особое внимание коррекционным возможностям трудо-тренажера или трудовым инструментам учитывающих специфику типичных двигательных нарушений. Эта коррекционная направленность должна быть изначально учтена в конструкции трудо-тренажера, что можно наглядно продемонстрировать на примере использования мелкого инструмента – гаечных ключей, специальных ручек для молотка, коррекционные отвёртки и т.д., что эффективно позволяет решать коррекционные задачи в процессе проведения занятий.

10. **Принцип вариативности** – включает в себя возможность постоянного усложнения упражнений в каждом из осваиваемых двигательных режимов: ведь то, что ребенок освоил вчера, уже неинтересно и малоэффективно сегодня. Для достижения полноценного физиологического эффекта упражнения на тренажере должны постепенно усложняться от элементарных до самых сложных, и эта возможность должна быть также заложена в конструкцию.

11. **Принцип цветового интонирования** – предусматривает целенаправленный подбор и применение соответствующего цветового оформления трудо-тренажера с целью достижения желаемого эффекта в коррекционной работе. Ведь цвет, кроме эстетической функции, несет в себе большие стимулирующие возможности, которые можно использовать в педагогике и медицине.

Выводы. В статье рассмотрены направления отбора и систематизации общих принципов трудотерапии в коррекции двигательных нарушений дошкольников средствами физического воспитания в условиях учреждения дошкольного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абуков А. Ф., Ефименко Н. Н. Технические системы обратной связи (ТСОС) в физическом воспитании и оздоровлении детей. *Наша школа*. 2002. № 1. С. 62–65.
2. Нестандартные технические средства реабилитации инвалидов с поражением опорно-двигательной системы. Сост. Ю. П. Бронштейн, С. Ф. Курдыбайло и др. СПб. : НИИ протезирования имени Г. А. Альбрехта, 1999. 289 с.

3. A practical guide to the use of multisensory rooms. England : The Abbot Press Ltd, 1995. 220 p.

4. Клаус Пезе, Урсула Петерс. Принцип Топета. Nurnberg, Germanisches Nationalmuseum, 1991. 262 с.

УДК 376.42

Сільченко Олена Олегівна

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

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ІГОР З РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ В ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Актуальність. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку велике значення має пошук резервних шляхів формування пізнавальної активності, що сприятиме корекції і компенсації їхньої інтелектуальної недостатності.

Розвиток дрібної моторики нерозривно пов'язаний з формуванням пізнавальної сфери, а також з емоційними і вольовими процесами психіки дошкільників означеної категорії. За даними Е. Абрамова, М. Баришнікової, І. Дичківської, Д. Ельконіна, Н. Жинкіна, Р. Іванкової, А. Катаєвої, М. Кольцової, В. Лубовського, С. Мухіної, Р. Нугаєвої, Н. Семаго, В. Синьова, О. Стребелевої, Л. Шипициної та інших, у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями рівень сформованості дрібної моторики має значний вплив на формування пізнавальної діяльності та відображається на здібності до навчання.

Розвиток дрібної моторики, як одне з важливих умов формування пізнавальної діяльності, надає можливість оптимальній адаптації дітей до школи та успішного їх навчання.

Метою роботи є висвітлення методики проведення ігор з розвитку дрібної моторики в дошкільників з порушеннями інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Метою нашої роботи є висвітлення окремих питань методики проведення ігор з розвитку дрібної моторики в дошкільників з порушеннями інтелекту.

Методика проведення ігор включає в себе необмежені можливості комплексного використання різноманітних прийомів, спрямованих на формування особистості дитини, вміле дидактичне керівництво грою.

Методика проведення ігор на розвиток дрібної моторики спрямована на виховання емоційного, свідомого володіння руховими навичками дітьми з порушеннями інтелекту дошкільного віку в міру своїх можливостей. Доброзичливе, уважне керівництво вихователя сприяє розвитку не тільки моторики в дошкільників означеної категорії, але й психічних процесів (уваги, мислення, уяви), орієнтування в навколишньому середовищі, забезпечує активне подолання труднощів, проявлення доброзичливого ставлення до товаришів, витримку тощо.

Першою умовою успішного використання зазначених ігор у навчанні дітей є знання програмних завдань, визначених для конкретної вікової групи, з якою працює вихователь, загального рівня фізичного, розумового розвитку дітей, їх рухових умінь; стану здоров'я кожної дитини, її індивідуальних типологічних особливостей, пори року, режиму дня, місця проведення ігор, інтересів дітей.

При підборі сюжетних ігор на розвиток дрібної моторики необхідно брати до уваги сформованість у дітей уявлень про обігрувані сюжети. При виборі гри вихователь повинен мати на увазі, де він планує провести її: в приміщенні, на майданчику, в лісі, в полі.

Тематика сюжетних ігор різноманітна: це можуть бути епізоди з життя людей, явища природи, наслідування звичкам тварин тощо. У ході пояснення нової гри перед дітьми ставиться ігрова мета, яка сприяє активізації мислення, усвідомлення ігрових правил, формування та вдосконалення відповідних навичок. При поясненні гри необхідно використовувати коротку образну сюжетну розповідь. Вона може змінюватися, уточнюватися для кращого перевтілення дитини в ігровий образ, розвивати красу, граціозність рухів, фантазію та уяву.

Сюжет гри, її зміст має бути зрозумілим для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дошкільного віку, тому її використання вимагає планування і продумування педагогом попередньої роботи, щоб у дітей було сформовано уявлення про сюжети, які обігруються.

Замість ситуативного пояснення гри педагог може використати перед проведенням першої гри міні-казку або сюжетну розповідь, в якій пояснюватимуться правила гри і сигнали. Пояснювати правила гри дітям треба з урахуванням пізнавальних можливостей дошкільників, без урахування часу. У випадку, якщо правила гри дітям означеної категорії не

зрозумілі чи частково ними усвідомлені, то можливе поетапне пояснення й засвоєння правил гри.

Пояснюючи нескладну гру, педагог розкриває послідовність ігрових дій, ігрові правила і сигнали. Він вказує місце розташування гри, гравців, ігрові атрибути, використовуючи спрощені слова та просторову термінологію (з орієнтирами на предмети).

При поясненні гри вихователь не повинен відволікатися на зауваження дітей. За допомогою питань він перевіряє, як діти зрозуміли гру. Якщо правила їм зрозумілі, то гра проходить весело і захоплююче.

Пояснюючи гру з елементами змагання, педагог уточнює правила, ігрові прийоми, умови змагання. Висловлює впевненість у тому, що всі діти будуть намагатися добре впоратися з виконанням ігрових завдань, які передбачають не тільки швидкісне, але і якісне виконання. Правильне виконання рухів доставляє дітям задоволення, викликає почуття впевненості і прагнення до вдосконалення.

Об'єднуючи гравців у групи, команди, педагог повинен враховувати фізичний розвиток та індивідуальні особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У команди підбираються діти, які рівні за силами; для активізації невпевнених, сором'язливих дошкільників необхідно їх об'єднувати в команди зі сміливими і активними дошкільниками.

Інтерес дітей до ігор з елементами змагання підвищується, якщо на них надягають форму, вибирають капітанів команд, суддю і його помічника. За правильне і швидке виконання завдань команди отримують бали. Проведення ігор з елементами змагань вимагає великого педагогічного такту, об'єктивності та справедливості оцінки діяльності команд, які сприяють дружелюбності і товариству у взаєминах між дітьми.

Керівництво грою передбачає розподіл між дітьми ролей. У групі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку роль ведучого виконує вихователь, роблячи це емоційно та образно. Можливий варіант, коли в групі дошкільників на початку року вихователь сам розподіляє ролі та обирає ведучого. Роль ведучого доручають тим дітям, які можуть з нею впоратися, інакше дитина може втратити віру в свої сили і їй важко буде залучити до активної дії.

Якщо правила гри всім зрозумілі, ведучого серед дітей можна обрати за допомогою лічилок, попередньо розучивши їх. Лічилочка дає можливість всім дітям побувати в різних ролях, виключає прояви несправедливості та інших негативних якостей.

Плануючи ігри, дорослому слід враховувати стан групи. У тому випадку, коли група недостатньо організована, краще в перший час проводити більш спокійні ігри в колі, ігри зі співом, поступово переходячи до ігор з рухом, або дати прості ігри. Вибираючи гру, вихователь повинен брати до уваги її місце в режимі дня; наприклад, в кінці дня, коли діти вже стомлені, бажано проводити більш спокійну гру.

Методисти не рекомендують за один раз проводити більше двох ігор, при тому вони повинні бути різними за характером та будовою: одна гра може бути більш рухлива, а інша більш спокійною.

Ігри в усіх вікових групах повинні проводитися щодня. У ранкові години, до сніданку, доцільно давати дітям можливість пограти самостійно. Для цього потрібно винести різні іграшки, допомогти малюкам знайти собі заняття, підбадьорювати, емоційно сприяти створенню у них бадьорого, радісного настрою.

Більш рухлива гра, організована з усією групою дітей, може замінити ранкову гімнастику. Гра притягує своєю емоційністю, можливістю активно діяти, виконувати рухи в міру своїх здібностей. Згодом, коли діти звикнуть діяти в колективі, вводиться ранкова гімнастика, що складається з окремих вправ. Перед заняттями доречні ігри середньої рухливості, для дошкільників з порушеннями інтелекту – це ігри індивідуального порядку.

У всіх вікових групах ігри з розвитку дрібної моторики, організовані педагогом, повинні бути цікавими для дітей, проходити жваво, емоційно, невимушено. Тільки в цьому випадку вони будуть ефективним засобом виховання і навчання дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку.

Обов'язковою умовою підготовки педагога до проведення ігор з розвитку дрібної моторики є попереднє розучування рухів як імітаційних, так і фізичних вправ, дій, які діти будуть виконувати в грі. Педагог звертає увагу на правильне, розкуте, виразне виконання відповідних дій.

Для кращого розуміння ігрового сюжету педагогу потрібно проводити попередню роботу: читати художні твори, організовувати спостереження за природою, за тваринами, діяльністю людей різних професій, переглядати мультфільми, відеофільми і кінофільми, бесіди.

У ході гри педагог звертає увагу на виконання дітьми правил, ретельно аналізує причини їх порушення. Дитина може порушити правила гри, якщо недостатньо точно зрозуміла пояснення педагога, дуже хотіла

виграти, була неуважною тощо. Педагог повинен стежити за рухами, взаємовідносинами, навантаженням, емоційним станом дітей в грі. У процесі гри вихователь повинен відмічати успіхи дітей, звертати на них увагу товаришів, вселяти почуття впевненості. Середня тривалість гри до 5 хвилин. Загальна тривалість гри вважається з того моменту, як діти зібралися на гру і вихователь почав її пояснення.

Висновки. Ігри з розвитку дрібної моторики в дошкільників з інтелектуальними порушеннями повинні відповідати програмі, віковим, пізнавальним і психофізичним можливостям дітей означеної категорії, пори року, режиму дня, місця проведення ігор, інтересів дітей.

РОЗДІЛ 7

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ ОСОБАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

УДК 376.42

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

ФОЛЬКЛОР ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. Уявлення про традиційну народну культуру можна набутися, глибоко ознайомившись з широким колом фольклорних явищ, які протягом століть становлять суть культурного буття українського народу. Але на сучасному етапі розвитку України, у добу науково-технічного прогресу, у час існування професійних мистецьких колективів і студій звужується можливість дотику до народного джерела мудрості та моральності.

Важливість використання фольклорного матеріалу у навчанні та вихованні дітей відмічалась багатьма провідними вченими і педагогами (Ш. Амонашвілі, Я. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, К. Ушинський та інші). Зокрема, В. Сухомлинський зазначав, що народне мистецтво (фольклорне, музичне, танцювальне) сприяє формуванню народної моралі, національних традицій, звичаїв та обрядів, знань про різні сфери життя (народне землеробство, медицину, метеорологію тощо). На думку вченого, народна культура відображає цілісний культурно-історичний шлях народу, зміст і дух його життя.

Дослідження А. Авдієвського, А. Болгарського, А. Верещагіна присвячені впливу фольклору на духовне виховання учнів, вивчення ними творів народної творчості. У роботах вчених наголошується на важливості відродження національної школи, на активному використанні тисячолітнього духовного надбання українського народу.

Мета тез полягає у висвітленні методики роботи з фольклорним матеріалом у навчанні і вихованні учнів з порушеннями інтелектуального розвитку молодших класів.

Виклад основного матеріалу. У роботі з школярами із порушеннями інтелектуального розвитку молодших класів найбільш актуальним фольклорним матеріалом, на нашу думку, є казки, приказки, прислів'я,

загадки. Головне, що повинен врахувати вчитель при ознайомленні дітей з різними фольклорними жанрами – це необхідність привнесення елементів артистичності, індивідуальності у виконанні народних творів. Тоді заняття будуть проходити як яскраве спілкування з дитиною, на очах якого розігрується нереальне дійство. Під час ознайомлення дітей з малими фольклорними жанрами педагогу потрібно звертати увагу на використання предметів народно-прикладного мистецтва і народних музичних інструментів.

При застосуванні приказок і прислів'їв необхідно звертати увагу дітей цієї категорії на окремі види діяльності людини та конкретні дії (умивання, одягання, танці і т. д.). Вони повинні якомога частіше звучати в мовленні педагога, що свідчитиме про систематичний підхід до ознайомлення школярів із навколишнім світом.

У роботі з фольклорним матеріалом необхідно широко використовувати наочний матеріал (іграшки, картинки, посібники), за допомогою яких створюється розгорнута картина дій і їх результату. Показ може бути фрагментарним або повним. Інсценування творів за допомогою наочних засобів сприятиме кращому розумінню змісту. Під час читання фольклорного твору необхідно робити динамічний акцент на фрагментах тексту. Наприклад, «масляна голівонька» – рухається саме ця частина іграшки тощо).

У ході інсценування і прослуховування тексту слід заохочувати і стимулювати дієву участь дитини. Наприклад, «поклич півника», «привітайся з котиком».

Під час опрацювання фольклорного матеріалу педагог повинен емоційно передавати зміст твору. Емоційний виклад спонукає дітей до пізнавальної діяльності: сюрпризна поява, інтонаційна виразність мовлення. Також потрібно звертати увагу дітей на те, що один і той же персонаж (вовк, лисиця, півень, кіт) може бути різним за характером у багатьох творах.

Важливим аспектом є постійний моніторинг за тим, чи не втратила розумово відстала дитина сюжету, нитки розуміння твору в цілому. Обов'язковим правилом є неодноразове повне читання твору. Кожне повторення повинно бути не менш захоплюючим процесом, ніж перше знайомство. Повторювати фольклорні твори потрібно у змінній формі. Менше уваги педагог повинен приділяти ознайомлювальній частині і більше можливостям засвоїти, запам'ятати і відтворити текст.

Знайомлячись з казками вчитель повинен її розповідати дитині, а не читати. Розумово відсталій дитині розповідати потрібно неодноразово. Необхідно художньо, артистично відтворювати образи персонажів, передавати моральну спрямованість, гостроту ситуації і власне ставлення до події.

Для того, щоб діти слухали казку уважно, треба їх підготувати до цього. Можна використовувати такі прийоми:

- показ казки за допомогою іграшок (настільний театр);
- використання приказок, причому нову казку краще почати зі знайомої приказки, а вже чути казку – приказкою новою, цікавою;
- бесіди після ознайомлення з казкою, що допомагають визначити жанр, основний зміст, засоби художньої виразності;
- вибіркове читання на прохання дітей;
- розгляд ілюстрацій, книг;
- перегляд діафільмів, кінофільмів після знайомства з текстом;
- прослуховування запису виконання казки майстрами художнього слова.

Закінчувати казку можна відомими кінцівками: «Тут і казці кінець, а хто слухав – молодець», мета їх використання – дати дитині зрозуміти, що казка закінчилася, і відвернути його від фантастичного. Кінцівками можуть служити і відповідні до змісту казки прислів'я, це закріпить враження про почуте і навчить розумово відсталу дитину правильно вживати образні народні вирази.

Важливим аспектом роботи з фольклором у спеціальній школі є відгадування загадок. На початковому етапі потрібно вчити розумово відсталих дітей сприймати образний зміст загадок, пояснювати їх. Потім необхідно звертати увагу дітей на соковиту, колоритну мову загадки, формувати вміння розуміти доцільність використання виразно-образотворчих засобів. Для цього можна запропонувати дітям для порівняння дві загадки, запитати яка з цих двох їм більше сподобалася і чому. Запропонувати підібрати визначення до слова, яке позначає відгадку. Пізніше, коли діти засвоять жанрові особливості метафоричних загадок, можна запропонувати дітям самим придумувати загадки про предмети і явища дійсності.

Висновки. Таким чином, робота з фольклорними творами виступає важливим інструментом розвитку психічних процесів у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку та

сприяє вихованню таких рис характеру, як чесність, відвертість, працелюбність, дружелюбність тощо. Методика роботи з фольклорним матеріалом у молодших класах спеціальної школи потребує врахування рівня розвитку психофізичних можливостей школярів означеної категорії.

УДК 373.66

Звєкова Вікторія Корніївна

кандидат педагогічних наук,
доцент Ізмаїльського державного
гуманітарного університету

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМІ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Актуальність. Характерною особливістю сучасності є реконструкція спеціальної освіти на гуманістичних засадах, створення в нашій країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки та соціального партнерства в системі допомоги дітям дошкільного віку з особливими потребами.

У нашому дослідженні розглядаються питання соціального партнерства в одній з важливих сфер громадянського суспільства – сфері освіти. Основою для її формування є відкрите освітнє середовище, де має бути розгорнута взаємодія співробітників у сфері освіти та соціальними партнерами. Партнерство зі сторонніми організаціями на рівні дитячого садка, як правило, не оформляється документально, найчастіше це стосуються матеріальних відносин (спорудження ігрових майданчиків, ремонт будівлі або в форматі благодійності комерційних фірм). Це можна розглядати як перший етап формування партнерських відносин. Інклюзивна освіта виступає важливим фактором інтеграції інвалідів та осіб з особливими освітніми потребами в соціум, у зв'язку з чим забезпечення ефективності та дієвості даного процесу виступає завданням державного регулювання. Соціальне партнерство бізнес-структур, освітніх організацій, педагогічної та батьківської громадськості покликане виконувати частину даної соціальної функції інституту державного управління. У статті показані основні особливості, шляхи, напрямки, а також проблемні аспекти організації соціального партнерства в інклюзивному полі закладу дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій: Проблема соціального партнерства в системі освіти порушена в роботах: Б. В. Авво,

Г. А. Вержицького, С. Г. Гринько, Г. І. Ібрагімова, А. В. Корсунова, Є. А. Корчагіна, Г. В. Мухаметзянової, О. Н. Олейнікової, І. П. Смирнова, Є. В. Ткаченко, О. В. Шнейдер та в наукових дослідженнях А.В. Борилова, Р. В. Голованова, Т. М. Глушанок, О. В. Зубакіної, О. І. Морозової та інших.

Мета роботи – актуалізувати та проаналізувати проблему соціального партнерства в системі допомоги дошкільникам з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні «соціальне партнерство» розглядається ширше, як процес складний, багатоплановий, де беруть участь представники всіх соціальних груп. Соціальне партнерство постає як взаємодія суб'єктів, здатне вирішувати проблеми сучасності.

Перш за все, воно спрямоване на гармонізацію суспільних відносин, подолання конфліктних ситуацій, досягнення високих результатів взаємодії.

Дане поняття узгоджується з рішенням Конференції ООН зі сталого розвитку в Ріо-де-Жанейро в 1993 р. на конференції було дано визначення соціальному партнерстві, яке значиться як продуктивна кооперація всіх суб'єктів розвитку території для більш стійкого соціально-економічного розвитку і підвищення якості життя населення.

Дошкільні освітні заклади, включені в систему соціального партнерства, мають можливість своєчасно реагувати на зміну соціуму і, тим самим, забезпечують необхідний рівень соціалізації. Педагог планує і здійснює свою діяльність з урахуванням всіх аспектів організації навчального процесу в освітньому закладі.

Підходи до розвитку соціального партнерства у сфері дошкільної освіти

1. Партнерство освітнього закладу з сім'єю. Партнерство розглядається як система взаємин між сім'єю та дошкільним освітнім закладом.

2. Партнерство як особливий рівень відносин між дошкільним освітнім закладом і зовнішніми соціальними інститутами.

3. Партнерство як нормативно-правові, економічні, соціальні відносини між роботодавцями, профспілками та працівниками, громадськими організаціями, структурами, інститутами тощо.

Форми соціального партнерства у сфері освіти [8, с. 34]:

1. Опікунська рада закладу освіти.

2. Рада партнерів освітнього закладу беруть участь у соціальне партнерство.

3. Центр ресурсного забезпечення соціального партнерства на базі дошкільного освітнього закладу.

4. Територіальна міжвідомча координаційна рада освітніх закладів.

5. Аналітичний орган ефективності соціального партнерства та ін.

Розглянувши сутність, види, рівні та етапи формування соціального партнерства, необхідно констатувати, що ділові або особистісні контакти, що вибудовуються у відкритому освітньому співтоваристві, забезпечуються активною взаємодією різних соціальних груп. Але тільки тих груп, які мають власні стратегічні інтереси у сфері сучасної освіти.

Педагог проводить наступну роботу з виявлення проблемних дітей [4, с. 102]:

- дітей з особливими освітніми потребами;
- дітей, які перебувають у соціально небезпечному становищі;
- дітей, які не відвідують або систематично пропускають всі заняття без поважних причин;
- дітей, які зараховують себе до молодіжних об'єднань спрямованість, яких викликає побоювання дорослих.

Висновки. У своїй роботі педагогічному колективу необхідно враховувати особливості того соціального середовища, в якій знаходиться заклад дошкільної освіти, і позиціонувати себе як культурно-просвітницький і освітній центр не тільки для дітей та їх батьків, а й для всього соціального оточення. Інклюзивна політика, у свою чергу, впливає на процес міжсуб'єктної взаємодії в інклюзивному полі та сприяє / не сприяє розвитку об'єктивних умов (насамперед безбар'єрного середовища), а також суб'єктивних факторів, до яких належить Інклюзивна суспільна свідомість. Об'єктивні умови і суб'єктивні фактори сприяють формуванню певного інклюзивного середовища, а потім – інклюзивної поведінки. Все разом це забезпечує результативність (ефект) інклюзивної освіти. Відповідно успішність реалізації інклюзивного освітнього поля залежить від виділених компонентів, одночасно розглядаються в якості факторів. Суб'єкти соціуму, в свою чергу, розглядаються як діячі, агенти, що формують даний системний процес і визначають його якість і напрямки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки і перспективи. [Електронний ресурс] Режим доступу : www.surdopedagogika.com
2. Главацька О. А. Нові форми освітніх послуг в рамках взаємодії з соціальними партнерами в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби. *Інноваційні напрямки в освіті*. Л, 2009. Ч. 4. С. 173–175.

3. Гладиліна І. П., Гришакина О. П., Трусова Л. А. Формування підприємницьких компетенцій у школярів в умовах соціального партнерства : метод. посіб. М. : Колаж, 2011. Ч. 1. 120 с.
4. Касимова Т. Н. Взаємодія сім'ї та освітніх установ як соціально-педагогічних партнерів. Т., 2006. 176 с.
5. Нікітін М. В. Модернізація управління розвитком освітніх організацій: монографія. М. В. Нікітін. М., 2001. 222 с.
6. Нікольська О. Д. Формування соціально-педагогічного партнерства як однієї з умов розвитку системи дошкільної освіти. *Національний проект освіти: практика реалізації*. Ч., 2015. С. 160–163
7. Соціальне партнерство організацій з формування культури здоров'я та соціалізації дітей, підлітків та молоді : монографія. Є. А. Богачов [та ін.] ; під ред. Т. Н. Левана. Н. : СіБАК, 2015. 232 с.
8. Технології соціального партнерства у сфері освіти. Є. В. Піскунова [та ін.]. К. : Педагогіка, 2008. 205 с.

УДК 37.018.262:373.31

Мирошніченко Тетяна Василівна

вчитель початкових класів

ПЗО «Міжнародна школа точних наук

«Wold school»(м Київ),

магістрантка спеціальності

Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка.

Сурдопедагогіка)

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка

НАПРЯМИ ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Актуальність. Розбудова демократичної правової держави, що здійснюється в Україні, потребує суттєвого підвищення правосвідомості громадян, їх правової культури, законослухняності, подолання явищ правового нігілізму тощо. Сформованість у дітей правових знань, свідоме ставлення до вимог та законів суспільства забезпечують їхню адекватну поведінку у різних життєвих ситуаціях, вміння правильно реагувати на соціальні виклики, що має особливе значення в сучасних умовах розвитку України у зв'язку з об'єктивною необхідністю належного забезпечення соціально-економічних, політичних і духовних змін у країні, зміцнення законності і правопорядку.

Аналіз сучасних досліджень проблеми підготовки підростаючого покоління до майбутнього дорослого життя дозволяє стверджувати, що

відповідальність держави і суспільства зростає, коли йдеться про осіб із порушеннями психофізичного розвитку. У сучасних умовах розбудови правової держави дослідження проблеми правового виховання підлітків зі зниженим слухом набуває особливої актуальності.

Питанням правового виховання осіб із порушеннями слуху присвячені роботи Л. Аксьонової, О. Алексєєва, Б. Юдіна, І. Щербакової, в яких наголошується на тому, що діти не завжди поведуть себе у відповідності до вимог правових норм, часто порушуючи їх. Це пояснюється тим, що неповноцінне функціонування слухового аналізатора детермінує порушення контактів з оточуючими, обмеження можливостей з усвідомлення різноманітності відносин, що формуються у суспільстві, нерозуміння конкретної ситуації та поведінки оточуючих.

У суспільстві нагромадилася низка суперечностей, зокрема між об'єктивною і суб'єктивною необхідністю підвищення ефективності правового виховання підростаючого покоління, яке здійснюється у спеціальних закладах освіти, та відсутністю науково обґрунтованої системи і програми реалізації такого виховання; потребою в інтеграції виховних впливів усіх форм організації навчання; пріоритетом загальнолюдських цінностей та реаліями суспільного життя; потребою виховання правоосвіченої, морально і фізично здорової молоді людини та готовністю педагогічних колективів до реалізації цієї потреби.

Метою роботи є визначення напрямів правового виховання учнів середнього шкільного віку з порушеннями слуху в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Головною метою процесу правового виховання учнів середнього шкільного віку з порушеннями слуху є глибоке й усвідомлене сприйняття правових знань, формування умінь і навичок їх практичного застосування, максимальне сприяння розвитку правової свідомості підлітків, становленню їхньої соціально активної особистості, соціальному та індивідуальному їхньому самовизначенню; формуванню правової культури та свідомої доброчинної життєвої позиції учнівської молоді.

Фундаментальним принципом правового виховання є принцип гуманоцентризму, який передбачає, що головним предметом є людина, її права і обов'язки, потреби, інтереси, цілі, діяльність тощо. Важливою умовою ефективності правового виховання підлітків зі зниженим слухом є така організація навчально-виховної діяльності, яка ґрунтувалася б на демократичних принципах управління, без тиску і приниження, з чітко

означеними правами і обов'язками педагогів і учнів. Тільки у співпраці й взаєморозумінні можливе розкриття творчих можливостей молодій людини – вільного громадянина вільного суспільства.

Серед напрямів правового виховання учнів середнього шкільного віку з порушеннями слуху в освітньому процесі виділяють орієнтацію на особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання: орієнтація педагога на особистість вихованця як мету, суб'єкт, результат і показник ефективності виховання; створення умов для розвитку індивідуальних здібностей учня та його самореалізації у різних видах творчої діяльності; задоволення потреб школяра та інтересів, визнання його суверенності, прав і свобод. Вирішення цих завдань забезпечується суб'єкт-суб'єктною взаємодією педагога і вихованців на основі діалогу з ними, гуманним характером їхніх взаємин.

Наступним напрямом є створення в спеціальних закладах освіти правового поля особистості як способу організації життя вихованців, який забезпечує формування життєвої стратегії стійкого розвитку особистості на позитивних морально-правових засадах.

Важливою умовою ефективності правового виховання є створення у процесі її реалізації ситуацій успіху. Діяльність, яка приносить успіх і задоволення суб'єкту, буде ефективно впливати на формування правової свідомості й зрештою правової активності. Не є чинником виховання діяльність, яка здійснюється примусово або за необхідністю.

Напрями правового виховання учнів середнього шкільного віку з порушеннями слуху спрямовані на опанування системою знань і вмінь, адекватних структурі та змісту їх навчання й виховання, і водночас сприяють перетворенню цих знань та вмінь на їхні особисті якості.

Правова освіта школярів повинна мати практичну спрямованість, у результаті цілеспрямованої спільної діяльності педагогів і вихованців в останніх необхідно сформулювати такі вміння: знаходити правову інформацію; правильно оформляти документи, необхідні для влаштування на роботу, навчання та ін.; свідомо використовувати правові знання відповідно до конкретної ситуації; користуватися своїми правами, не забуваючи про свої обов'язки; захищати свої права, не порушуючи прав інших; гідно, тактовно, коректно відстоювати свої інтереси, право на індивідуальність; визначати, до кого звернутися за допомогою щодо захисту своїх прав; протистояти тиску з метою схвалення до протиправних

дій; правомірно реагувати на неправомірні дії однолітків; бути активним у роз'ясненні правових норм одноліткам і молодшим школярам.

Зміст програми правового виховання реалізується перш за все у процесі проведення проблемних розвиваючих уроків. Можна виділити три головні етапи такого уроку:

- перший етап – попередня актуалізація у свідомості школярів системи раніше засвоєних правових знань і умінь, отриманих не лише на уроках курсу «Правознавство», а й на уроках інших предметів.

- другий етап – вивчення нового матеріалу, формування нових понять, засвоєння знань, набуття певних конкретних умінь і навичок.

- на третьому етапі здійснюється застосування вивченого матеріалу на практиці з метою його свідомого засвоєння. Можливі форми діяльності: розв'язання проблемних ситуацій, ділові та рольові ігри, захисти творчих проектів, диспути, дискусії, аналіз творчих робіт тощо.

Проведення інтегрованих уроків сприяє: засвоєнню учнями знань про людину і суспільство, місце людини у суспільстві, її права і обов'язки; формуванню правової свідомості, правового мислення й ідеалів, розвитку на цій основі переконань і правових мотивів правомірної діяльності; аналізу системи відношень «Я – інші люди», «Я – суспільство», «Я – культура», «Я – природа», «Я – сам».

Ефективна реалізація освітніх, розвиваючих, виховних можливостей традиційних за типом і структурою уроків забезпечує виконання таких основних функцій, як: розвиток правового інтелекту, осмислення взаємозв'язку явищ і процесів у навколишньому світі, вироблення власного ставлення до реальності; формування правосвідомості старшокласника; самопізнання, оволодіння навиками і засобами самооцінки, самореалізації, самовиховання і саморозвитку; розвиток творчих здібностей учнів, їхніх комунікативних умінь і навичок, профорієнтація; формування гуманістичних правових відносин, пріоритетів моральних цінностей, виховання правової культури; формування світогляду старшокласника, його життєвої позиції, соціальної компетентності, громадянської зрілості.

Рекомендовані форми і методи організації навчально-пізнавальної діяльності: ділові, рольові, організаційно-діяльнісні ігри, дискусії, диспути, дебати, «круглі столи», конкурси творчих проектів, захисти творчих ідей і робіт, прес-конференції, тренінги, лекції, бесіди, діалоги-роздуми, ринги, реферативні повідомлення, моделювання й аналіз ситуацій, анкетування, тестування тощо.

Під час реалізації програми правового виховання підлітків зі зниженим слухом навчально-виховний процес у спеціальному закладі освіти має бути спрямований на: розвиток їхньої пізнавальної активності та інтересу до правових проблем; зняття в учня страху перед діяльністю та його психологічна підтримка; розвиток творчості педагога, забезпечення співпраці з учнями; супроводження діяльності школяра порадою і власним прикладом; авансування успіху підлітка, показ його досягнення; опора на прийом персональної необхідності як важливий чинник мотивації діяльності вихованця; плюралізм і відкритість думок та суджень у розв'язанні різних проблем, аналізі подій і явищ тощо.

Висновки. Таким чином, напрями правового виховання учнів середнього шкільного віку з порушеннями слуху в умовах спеціального закладу освіти передбачають спрямованість навчально-виховного процесу не тільки на одержання певних знань і вмінь, а передусім на формування певних правових якостей підлітків, відповідне методичне забезпечення досягнення цієї мети; допомога кожному з них в усвідомленні цієї мети внаслідок критичного самоаналізу власних якостей; єдність теоретичних і практичних аспектів навчання і виховання; відповідність змісту і форм правового виховання індивідуальним можливостям і потребам учнів середнього шкільного віку з порушеннями слуху; стимулювання творчої праці педагогів щодо питань правового виховання.

Мога Микола Данилович

кандидат педагогічних наук, доцент

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТА

Актуальність. В останні два десятиліття проблема ранньої допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку стала особливо гостро, що дозволило їй перетворитися в своєрідний педагогічний феномен «**early intervention**», який має сьогодні під собою вельми потужні філософські, методологічні, концептуальні підвалини. Безсумнісним пріоритетом розвитку спеціальної освіти сучасні дослідники вважають створення системи раннього виявлення та ранньої корекційної допомоги (Є. Р. Баєнська, М. М. Малофєєв, О. М. Мастюкова, С. П. Миронова, О. С. Нікольська, Р. Ж. Мухамедрахімов, Ю. А. Разєнкова, Е. А. Стребелєва, Н. Д. Шматко, Т. В. Пелимська та ін.).

На думку Ю. А. Разенкової, головною відправною точкою для обґрунтування підходу, що дозволяє зрозуміти і оцінити справжню сутність складного, багатовимірного і багатопланового явища, яким є рання допомога, послужили уявлення про нього як про цілісну соціальну систему. Саме тому одним з перспективних методологічних підходів, важливих для розуміння феномену ранньої допомоги, є, перш за все, **системний підхід**, який за формулюванням експертів Європейського агентства з розвитку спеціальної освіти є сукупністю послуг та / або заходів для дітей дошкільного віку та їх сімей, що забезпечується за їх запитом в певний час життя дитини, що включає особливу допомогу:

- в забезпеченні та поліпшенні розвитку дитини;
- в посиленні власної компетенції сім'ї дитини;
- в сприянні соціальній інклюзії дитини та її сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з цього, нами була зроблена спроба розробити такий напрям в загальній реабілітації дітей дошкільного віку з руховими порушеннями, як **консультування батьків** цих дітей. Загальновідомо, що батьки є головними учасниками корекційного процесу щодо своїх дітей. Від їхньої активної та компетентної участі в корекційних заходах насамперед і буде залежати ефективність подолання негативних наслідків рухових порушень. Назвемо переваги саме **«батьківської педагогіки»**:

1. **Ранній початок** виконання корекційних заходів є вельми актуальним, бо дитина (немовля) після пологів перші два – три роки майже цілодобово проводить з матір'ю (бабусею, татом) і повністю від них залежить. Саме батьки першими можуть помітити якість негаразди у розвитку своєї дитини і звернутися до лікаря. Йдеться про **своєчасність виявлення** особливостей психофізичного розвитку дітей. Цей й буде точкою відліку у розробці та реалізації індивідуальної корекційної програми розвитку конкретної дитини. Кожний тиждень для корекції, навіть, кожний день мають в цей період дуже велике значення завдяки саме цій надзвичайній пластичності нервової системи.

2. По-друге, в психології розвитку дитини є таке поняття як **бондінг** – природна енергетична єдність дитини та матері, яка особливо сильно відчувається протягом першого року життя, навіть коли дитина з матір'ю фізично не контактують. Матір відчуває бажання дитини, її стан на відстані. Дитина, зі свого боку, дуже тонко відчуває емоційний стан матері,

реагує на зміни її настрою. З особистої практики зазначимо, що подібний зв'язок існує і між батьком дитини та дитиною, між родичами (бабусею або дідусем) і дитиною. Пропонуємо вести мову про **батьківський бондінг** або про **загальнородинний бондінг**. Цей унікальний енергетичний зв'язок можна використовувати для підвищення ефективності корекційних впливів на дитину руховими порушеннями.

3. Звична для маленької дитини обстановка квартири або будинку (предметно-просторове оточення), де мешкає родина, **створює позитивні умови** для активної рухово-ігрової діяльності малюка зі спастичним синдромом. Це не завжди може бути досягнуто, особливо на першому етапі перебування дитини у садочку, в умовах закладу дошкільної освіти.

4. Саме в цьому віці фізичний контакт з тілом матері є надзвичайно важливим для малюка, особливо у тривожно-напруженому стані, який вельми часто спостерігається саме у цієї категорії дітей. **Тілесний (тактильний) контакт з матір'ю заспокоює дитину** і дозволяє досягти відповідного стану релаксації, який завжди необхідний для початку корекційних вправ для таких дітей. Таким чином можна вважати матір дитини найбільш бажаним для неї інструктором з корекційного фізичного виховання.

5. Можна розглядати тіло матері (тата, педагога-інструктора) у якості своєрідного **біологічного тренажера**, який швидко і комфортно можна пристосувати для будь-якої вихідної пози при лікуванні положенням, або до необхідної корекційної вправи, що буде виконуватись. В порівнянні із звичайною тренажерною конструкцією, виконаною з металу, дерева або пластика, такий теплий, комфортний, випромінюючий позитивну енергію тренажер буде сприйматися дитиною значно краще, що забезпечить наявність необхідних для корекційного процесу позитивних емоцій.

6. Завдяки тому, що батьки отримають від фахівця необхідне консультування, вони зможуть самотійно значною мірою **безперервно продовжувати (продовжувати) загальний корекційний процес** подолання наслідків спастичного синдрому у своїх дітей в незалежності від можливостей батьків на відвідування їхньою дитиною відповідної дошкільної установи та отримання там корекційних послуг від спеціалістів-фахівців.

Всі ці вельми значущі психолого-педагогічні переваги роблять напрям систематичного консультування батьків дітей з порушеннями опорно-рухового апарату з боку фахівців надзвичайно актуальним.

Метою консультування є відносно компактна, але при цьому достатньо інформативна та орієнтована на практику щоденного реального буття підготовка батьків до виявлення наслідків рухових порушень у їхніх дітей, профілактики з'явлення і погіршення рухових порушень, їхньої корекції засобами фізичного виховання, а також покращення загального стану психофізичного розвитку їхньої дитини.

Досягнення цієї мети передбачало вирішення таких **завдань**:

1. Ознайомлення батьків дітей зі специфічними особливостями спастичного синдрому і тими загальними негативними наслідками, до яких він може призвести.

2. Опанування батьками елементами тестування рухових порушень спастичного типу (авторськими педагогічними тестами).

3. Сумісне складання індивідуальної корекційної програми фізичної реабілітації для конкретної дитини, виходячи з особливостей саме її спастичних рухових порушень.

4. Підбір спеціальних коригуючих вправ для подолання типових рухових проблем:

- вправи для підвищення чи зниження м'язового тону;
- вправи для покращення рухливості у суглобах кінцівок;
- вправи для нормалізації м'язово-фасціальної системи дитини;
- вправи для удосконалення управління глобальними і локальними рухами.

5. Ознайомлення батьків з основними методами (методиками) корекції рухових порушень різного типу.

6. Практичне відпрацювання (зі своєю дитиною) методичних прийомів подолання рухових порушень спастичного типу в умовах квартири або будинку.

7. Складання переліку необхідного фізкультурного обладнання для подолання наявних рухових порушень у дітей. Сумісне виготовлення з підручних матеріалів необхідного корекційного обладнання.

8. Ознайомлення батьків з основами безпеки на заняттях з корекційного фізичного виховання даної категорії дітей.

9. Формулювання протипоказань для кожної конкретної дитини у її рухово-ігровій діяльності (не нашкодь!).

10. Обговорення з батьками шляхів покращення загального особистісного становлення дитини: мовленнєвого розвитку, пізнавального розвитку, соціально-комунікативного розвитку, художньо-естетичного розвитку.

Висновки. Програма консультування батьків призначена для підвищення їхньої кваліфікації у напрямі рухової реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового-апарата засобами корекційного фізичного виховання. В результаті освоєння програми батьки будуть готові до організації й проведення групових та індивідуальних занять з корекційного фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єфименко М. М., Мога М. Д. Адаптивне фізичне виховання та оздоровлення : ранній і дошкільний вік. Програма розвитку дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату. Одеса: Друкарня ОІВС, 2012. С. 21–50.
2. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст). Москва : ВЛАДОС, 1997. 304 с.
3. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.
4. Мога Н. Д. Теорія і технології корекції фізичного розвитку дітей раннього віку зі спастичним синдромом рухових порушень. Дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2020. 451 с.
5. Разенкова Ю. А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. Москва : Карапуз, 2011. 144 с.
6. Приходько О. Г. Ранняя помощь детям с двигательной патологией в первые годы жизни : метод. пособ. Санкт-Петербург : КАРО, 2006. 112 с.

Шайденко Олена Василівна

асистент вчителя Конотопської
загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №10
Конотопської міської ради

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Процес соціалізації триває все життя і включає неперервне виховання. Соціалізація охоплює біологічний і психічний розвиток людини. Поняття «соціалізація», «соціальна адаптація», «психолого-педагогічний супровід» в Україні почали широко

використовуватися з середини 60-х років минулого століття, проте саме ці терміни розуміються різними авторами неоднаково.

Цей складний та багатофакторний процес досліджували та аналізували такі відомі вітчизняні та закордонні вчені: Л. Виготський, М. Бітянова, А. Бодалєв, Л. Божович, Д. Джеймс, М. Монахов, А. Колупаєва, О. Кононко, Л. Сохань.

Головною метою психолого-педагогічного супроводу є соціалізація особистості. Соціалізація — це процес засвоєння та активного відтворення особистістю соціального досвіду. В якості джерел соціалізації індивіда виступає передача культури через сімейні та інші соціальні інститути, перш за все через систему виховання та освіти, а пізніше - через взаємний вплив людей в процесі спілкування та сумісної діяльності [4].

Надзвичайно важливим показником розвитку цивілізації є людяне, турботливе й милосердне ставлення до дітей із особливими освітніми потребами, які не мають змоги вести повноцінне життя. Психолого-педагогічний супровід та підтримка людини характерна для будь-якого суспільства і будь-якої форми об'єднання людей протягом всієї історії існування людства. Однак, в спеціальному вигляді вона особливо не виділялася.

Якщо звернемося до словників, то виявимо, що *супровід* означає йти поруч з людиною, що йде вперед, долаючи труднощі. Як правило, воно використовується по відношенню до людини, якій потрібна допомога, підтримка в подоланні труднощів в процесі самореалізації, досягненні життєвоважливих цілей [2].

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічний супровід – це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, які допомагають людині зрозуміти життєву ситуацію, та психологічної підтримки, яка забезпечує людині саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається [3]. Психолого-педагогічний супровід можна розглядати в різних аспектах. У широкому розумінні цього поняття – це забезпечення найбільш доцільного соціального розвитку, соціалізації і виховання людини, його активного самовиявлення у житті. З іншої точки зору – це психолого-педагогічний супровід дитини в реальній ситуації розвитку, яке забезпечується командою осіб, що бере або виконує функції соціально-педагогічного спрямування в цій ситуації [3].

Психолого-педагогічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку це спільний рух команди супроводу і учня, його батьків, на основі

прогнозування перспектив поведінки і самовияву об'єкта в ситуації розвитку, спрямований на створення умов і забезпечення йому найбільш доцільної допомоги, успішному просуванні в навчанні, життєвому і професійному самовизначенні, догляді, розвитку і вихованні дитини, пошук способу її подолання, а також спонукання до самостійності і активності в цьому. Психолого-педагогічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку не передбачає полегшення життєвих ситуацій, певної гіперопіки, а спрямований на стимулювання усвідомленої, цілеспрямованої активності дитини, у прийнятті власних рішень при виникненні проблем [6].

Психолого-педагогічний супровід дітей із затримкою психічного розвитку:

- передбачає реалізацію потенціалу доцільного самовияву супроводжуваного;
- виступає важливою умовою, яка мотивує доцільну і успішну поведінку і самовиявлення вихованця, його батьків в ситуації розвитку;
- сприяє соціалізації вихованця (підвищення педагогічної культури батьків), накопиченню ними соціально-значущого досвіду доцільного самовияву (виховної діяльності) в різних життєвих ситуаціях [1].

Можна виділити основні елементи психолого-педагогічного супроводу:

- суб'єкт і об'єкт супроводу. Як суб'єкт виступає супроводжуючий: психолог або асистент вчителя (це може бути батько, фахівець, який працює з конкретним контингентом людей, які потребують соціально-педагогічної підтримки (реабілітаційні центри, центри дозвілля, молодіжні об'єднання). Об'єктом є супроводжуваний – особа (учень в ситуації супроводу), група, сім'я, що потребують психолого-педагогічного супроводу в даній конкретній ситуації розвитку;
- спільний рух (взаємодія) асистента вчителя або психолога і вихованця, його батьків;
- характер проблем, що виникли в процесі самореалізації об'єктом супроводу в життєвій ситуації;
- прогнозування суб'єктом перспектив поведінки і самовияву об'єкта в ситуації розвитку (спілкуванні, поведінці, діяльності), що дозволяє виділити можливі проблеми і схильність об'єкта до їх подолання;
- визначення суб'єктом супроводу необхідності і можливого характеру дій, спрямованих на створення умов і забезпечення найбільш доцільною допомоги об'єкту, його підтримки, стимулювання осмислення істоти в процесі виникнення проблеми;

- реалізація обраного характеру дій, що забезпечують осмислення об'єктом супроводу суті проблеми (труднощі) і способу її подолання;
- спонукання до найбільш повного самовияву людини в ситуації, самостійності та самоактивності в подоланні проблем, досягненні доцільних цілей;
- аналіз отриманих результатів і визначення перспектив подальшої спрямованості супроводу.

Основа психолого-педагогічного супроводу учнів із затримкою психічного розвитку – це сприяння тому, щоб дитина у певній проблемній для неї ситуації могла осмислювати, визначати способи подолання та виявити власну волю в ній, забезпечуючи самореалізацію. Одним із найбільш важливих засобів реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей із ЗПР виступає підтримка в проблемній ситуації. Психолого-педагогічний супровід та підтримка дітей із ЗПР необхідний в усіх сферах суспільного життя: освіті та вихованні, охороні здоров'я та культурі, соціальному захисті і громадській діяльності різних установ та організацій.

Психолого-педагогічна діяльність має реалізовуватися як технологія перекладу ситуації розвитку в педагогічну, освітню, виховну, навчальну, розвиваючу. В основі процесу соціально-педагогічного супроводу лежить ознайомлення дітей із соціальною дійсністю. І тому важливо, щоб було враховано вікові новоутворення дитини, тому що ці критерії за своєю природою забезпечується у процесі соціалізації. Повнота досягнення цього процесу можлива у єдності закладу освіти та батьків. Дитині із ЗПР, з якою ніколи не займалися ані батьки вдома, ані спеціалісти, складно соціалізуватись. Їй необхідно, насамперед, забезпечити стабільний режим дня, чітку організацію діяльності, щоб призвичаїти до дисципліни, систематичні дозовані навантаження. Відтак, з часом дитина звикає до статусу учня, необхідності займатись і стає активним та зацікавленим співучасником освітнього процесу [5;6].

У сучасній практиці виокремлено загальні критерії ефективності роботи психолого-педагогічного супроводу дитини із ЗПР, а саме: ефективність стимулювання педагогів до впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання; встановлення діалогових відносин між учнями, батьками, вчителями; створення умов для розвитку здібностей дітей і дорослих (пізнавальних, емоційно-особистісних) через виявлення особливостей індивідуальності дитини, особливостей саморозвитку; самореалізація батьків – у самореалізації дітей; перебування дитини в

індивідуально-адаптивній зоні освітніх впливів і динамічний контроль показників її адаптації.

Висновки. Отже, психолого-педагогічна діяльність при підтримці дітей із затримкою психічного розвитку – це безперервний організований процес соціального виховання з огляду на специфіку розвитку дитини з особливими потребами на різних вікових етапах, у різних шарах нашого суспільства та з участю всіх соціальних інститутів власності та усіх суб'єктів виховання і соціальної допомоги. Процес соціалізації дитини з затримкою психічного розвитку буде ефективний за умови інтеграції її у суспільство, щоб вона могла придбати й засвоїти певні цінності й узвичаєні норми, необхідні для її життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бережная О. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации : дис. канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 191 с.
2. Выготский Л. С. Реальные формы социального поведения «Психология личности в трудах отечественных психологов». СПб.: Питер, 2000. 480 с.
3. Куренкова А. В., Бондаренко Ю. А. Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. *Зб. наук. праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки.* 2016. Вип. 73(2). С. 26–31.
4. Гвишиани Д. М., Лапина Н. И. Краткий словарь по социологии. М. : Политиздат, 1988.
5. Прохоренко Л. І. Експериментальна модель формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. *Вісник Одеського національного університету. Психологія.* 2017. Т. 22, Вип. 3 (45). С. 52–61.
6. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К. : Актуальна освіта, 2005.

РОЗДІЛ 8

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

Декунова Наталія Іванівна

майстер виробничого навчання ДНЗ «Сумське
міжрегіональне вище професійне училище»,
магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Актуальність. Інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в соціокультурне та загальноосвітнє середовище нині є надзвичайно актуальною педагогічною проблемою. Переосмислення суспільством ставлення до дітей з ООП, визнання їхніх прав на здобуття освіти, окреслення пріоритетних цілей, завдань, підходів в галузі спеціальної освіти зумовлює необхідність визначення оптимальних умов навчання таких дітей у закладах професійно-технічної освіти. Вивчення проблеми інтегрування молоді з особливими освітніми потребами, аналіз сучасного стану та перспектив освіти, прогнозування поступу інклюзивних процесів в професійно-технічних закладах, має виключно важливе значення.

Виважене, ефективне навчання у закладах професійно-технічної освіти приносить користь усім учням, але для учнів з особливими освітніми потребами може стати необхідним, яке допоможе їм брати повноцінну участь у заняттях і реалізовувати свій творчий потенціал. Універсальних, провірених рецептів тут не існує, особливо коли мова йдеться про учнів з особливими освітніми потребами.

Щоб задовольнити різноманітні потреби учнів з особливими освітніми потребами, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, досягти успіху, педагогічним працівникам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали тощо. Педагогічні працівники закладів професійно-технічної освіти, які досягають успіху в навчанні учнів з особливими освітніми потребами, застосовують різноманітні форми і методи навчання, які змінюються залежно від потреб учня. Ці зміни або пристосування до потреб учнів відбуваються через адаптації або модифікації.

Характер навчання змінює **адаптація**, не змінюючи зміст або понятійну сутність навчального завдання. Педагогічний працівник повинен здійснити адаптацію, тобто обійти перешкоду, допомагаючи учням в організації подачі навчального матеріалу, практичних прийомів та поясненні його змісту. Це допомагає учням зосередитися на виконанні завдання.

Модифікації навчання змінюють характер навчання, змінюючи зміст або понятійну складність навчального завдання. Наприклад, у тематичному блоці, присвяченому будівництву, передбачено екскурсію до найближчого будівельного майданчика з відповідними спостереженнями за робітниками, записами та письмовим звітом. Але після детального аналізу педагог та майстер виробничого навчання з'ясували, що половина учнів у групі пише дуже повільно, а деякі учні недостатньо володіють навичками спостереження. Оскільки задача педагога, щоб заняття мотивувало учнів, він може модифікувати частину структури уроку, що пов'язана з веденням польових записів і написанням звітів. Отже, учні можуть вибирати самостійно: або вести записи, або робити замальовки. Окрім цього, педагог або майстер виробничого навчання зроблять відповідні замальовки. Коли учні повернуться до класу, їм також надають право вибирати: або написати звіт, використовуючи їхні записи, або зробити опис малюнків, виконаних педагогом або майстром..

Підкріплення / доповнення навчання – додаткові заняття/завдання можуть бути необхідними, щоб дати учням змогу засвоїти / вивчити навчальний матеріал.

Адаптація навчального процесу. Багато вчителів та майстрів виробничого навчання здійснюють адаптацію навчання, вважаючи, що саме така практика і є хорошим навчанням для засвоєння практичних умінь і навичок.. Наприклад, педагог може записувати ключові слова крейдою на дошці, зображувати ці слова, вивішувати на стіні графік роботи у класі або майстерні, щоб допомогти учням організувати свій час, давати їм вербальні підказки під час переходу до іншого виду діяльності тощо. Хоч загальна адаптація навчання може істотно допомогти учням з особливими освітніми потребами брати участь у роботі, їм потрібні більш індивідуалізовані адаптація та модифікації.

Адаптація дає педагогові змогу розширювати обсяги форм і методів навчання, враховувати вікові потреби учнів, їхні інтереси та різноманітність. Адаптація також допомагає деяким учням компенсувати

їхні фізичні, інтелектуальні або поведінкові відмінності й труднощі. Педагогічні працівники здійснюють адаптацію, щоб надати учням рівні можливості для участі у процесі навчання та отриманні професії.

Види адаптацій. Під час вибору виду адаптації, що має сприяти участі учня з особливими освітніми потребами в навчальному процесі, необхідно бути обачним. Не потрібно використовувати адаптацію, якщо вона не потрібна. Вибір виду адаптації має відбуватися на основі аналізу тих попередніх умов (тобто наявності в учнів певних навичок і вмінь), які необхідні для успішного застосування цього методу навчання.

Існує багато способів, за допомогою яких педагоги можуть здійснювати адаптацію під час навчання. Адаптацію у групі можна організувати в таких сферах:

Фізичне середовище – адаптація змінює середовище, в якому навчаються діти з ООП (наявність пандусу, пристосування туалетних приміщень, розширення дверей, зміна освітлення, розташування меблів в класі тощо).

Навчання – адаптація змінює процес навчання (спосіб повідомлення педагогом матеріалу; спосіб організації занять учнів, що має на меті залучення дітей до виконання завдань і сприяння їхньому навчанню). Адаптація навчального плану: модифікація навчального плану і завдань, прийнятних індивідуально для кожного з учнів; видозміна завдань; визначення змісту, який необхідно засвоїти, тощо.

Вказівки – адаптація змінює процедури, методи та щоденні заняття, що їх використовує педагогічний працівник.

Матеріали – адаптація полягає у пристосуванні навчальних інструментів і матеріалів до індивідуальних потреб учнів (матеріалами можуть бути книги, роздатковий навчальний матеріал в кабінетах і майстернях, інструкції, алгоритми тощо).

Адаптації та модифікації здійснюються з урахуванням конкретних потреб учня, включаючи:

Поведінку. Адаптацію спрямовано на вирішення проблем, які пов'язані з мотивацією та виконанням встановлених правил і вимог до поведінки в навчальному закладі.

Організаційні навички. Завдяки адаптації учні можуть зосередити увагу на практичному завданні, що виконується.

Сенсорні потреби. Адаптація відбувається шляхом надання учневі допоміжних засобів (слуховий апарат, окуляри, техніка для комунікації), устаткування і допомоги, щоб компенсувати сенсорні порушення.

У деяких випадках певні види адаптації задовольняють загальні потреби учнів з особливими освітніми потребами. Наприклад, під час навчання в закладі професійно-технічної освіти учнів, які мають порушення слуху, важливо уникати ситуацій, коли педагог стоїть спиною до учня, коли за спиною горить яскраве світло, коли артикуляційний апарат педагога не видно; під час роботи з учнем, який страждає на травматичне ураження мозку з характерним зниженням витривалості та підвищеною втомлюваністю, педагогові, коли це необхідно, слід робити перерви, аби учень відпочив.

Педагогічним працівникам необхідно докладати зусилля для залучення батьків, членів родини або опікунів учня до процесу пошуку ідей стосовно адаптації. Сім'ї учнів з особливостями освітніми потребами часто мають досвід здійснення адаптації у себе вдома. Члени родини крім участі у створенні індивідуального навчального плану, можуть пропонувати свої ідеї упродовж усього навчального року. Наприклад, можна обговорити з членами сім'ї про всі види адаптації, які вони використовують вдома, залучіть їх до обговорення того, яку допомогу вони можуть надати дитині у процесі вивчення чогось нового та отримання нових вмінь та навичок.

При застосуванні різних видів адаптації зміст навчання залишається незмінним, а при застосуванні модифікацій він зазвичай змінюється. Використання модифікацій в деяких випадках може виявитися необхідним для надання конкретному учневі можливості брати участь у заняттях. Модифікації можуть бути виконані шляхом:

Скорочення змісту матеріалу, який необхідно засвоїти. Учні з особливими освітніми потребами дозволяється брати участь лише в окремих частинах уроку та / або опановувати лише частину змісту навчального матеріалу (виконувати частину практичного завдання). Інколи вимоги уроку перевищують можливості учня, але від нього все ж таки вимагається часткова участь у роботі на уроці.

Зниження вимог до участі в роботі. Учні з особливими освітніми потребами дозволено виконувати частину завдань або окремі практичні прийоми. У такому разі від учня можна вимагати засвоєння частини від всього матеріалу.

Для комфортного навчання та отримання професії у закладі професійно-практичної освіти учнів з особливими освітніми потребами (з порушеннями опорно-рухового апарату, слуху та зору) необхідно також

правильно обладнати простір. Але в першу чергу – створити загальну атмосферу. Якщо до учня з особливими потребами ставитися як до звичайного учня професійно-технічного навчального закладу (ПТНЗ), то подібне ставлення передається й іншим педагогічним працівникам та його однокласникам. Учні ПТНЗ надаватимуть посильну допомогу, і учень з особливими потребами почуватиметься вільно, а ставлення однокласників до спеціальних архітектурних умов та обладнання буде більш бережним, і воно довше залишатиметься в доброму стані.

Учня з особливими потребами необхідно залучати до всіх видів діяльності (навчальної та позакласної). При цьому треба сформувати в однокласників ставлення до нього як до рівної їм особи і водночас – як до людини, якій бувають потрібні допомога й підтримка. Цей настрій у групі залежить від педагогічних працівників та адміністрації ПТНЗ.

На думку педагогічних працівників, у яких вже навчаються такі учні, це є головною умовою комфортного навчання у ПТНЗ учнів особливими освітніми потребами.

Висновки. Таким чином, для досягнення успіхів учнями з особливими освітніми потребами необхідно звернути увагу на зміну методів навчання, виховання, матеріалу. Не можна також ігнорувати загальну атмосферу навчального закладу, ставлення до учня з ООП, необхідність спеціальних архітектурних умов та обладнання

ЛІТЕРАТУРА

1. Картава Ю. А. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому закладі: метод. реком. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. 74 с.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ, 2011.
3. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами*. К., 2002. С. 124–128.
4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Х : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
5. Колупаєва А. А. Интегрированное обучение детей с особыми образовательными потребностями в Украине: поиски и перспективы. *Интегративные тенденции современного специального образования*. М. : ЮНЕСКО, 2003. С. 64–72.
6. Прийма С. Освіта дорослих як ефективний механізм соціального залучення. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 2. С. 68–79.
7. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки [текст]: підруч. К. : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.

УДК 376.353:796.011.3

Калуга Анастасія В'ячеславівна

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

**ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ
ПОРУШЕННЯМИ У СПЕЦІАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ**

Актуальність. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти, вимагає особливої уваги щодо організації процесу професійного самовизначення дітей, які мають особливі освітні потреби, в тому числі і дітей з інтелектуальними порушеннями. Супровід професійного самовизначення даних осіб набуває вагомого значення, оскільки в системі шкільних дисциплін обрання майбутньої професії займає особливе місце. В умовах спеціальної школи трудове навчання і виховання розглядається як важливий засіб корекції, розвитку й формування особистості учнів з інтелектуальними порушеннями, підготовки їх до трудової діяльності після закінчення школи.

Одним з провідних завдань системи професійно-трудового навчання учнів з інтелектуальними порушеннями є оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці й готовності включитися в трудову діяльність.

Дослідження відомих учених-дефектологів А. Висоцької, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, О. Хохліної та ін. переконливо свідчать про можливості широкої участі учнів з інтелектуальними порушеннями у 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 тощо.

Дослідження окремих вчених присвячено проблемам психології трудової діяльності, вивченню особливостей протікання трудових процесів у дітей з інтелектуальними порушеннями (В. Бондар, А. Корнієнко, С. Максименко, Б. Пінський). І. Єременко, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Миронова, О. Хохліна, В. Турчинська, В. Синьов приділяли

велику увагу трудовому навчанню та вихованню, професійній орієнтації та свідомому вибору професії учнів означеної нозології.

Метою роботи є обґрунтування педагогічного забезпечення процесу професійного самовизначення старшокласників з інтелектуальними порушеннями у спеціальному закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою соціалізації випускників спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями є професійно-трудове навчання, яке повинно бути адаптованим до технічних, економічних, соціальних потреб суспільства й спрямоване, в першу чергу, на професійну підготовку, самовизначення випускників середніх навчальних закладів, оволодіння ними методами творчої діяльності в умовах ринкової економіки.

Програма формування професійного самовизначення старшокласників з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти на першому етапі повинна передбачати планування профорієнтаційних заходів на уроках трудового навчання. Другий етап передбачає запровадження роботи по формуванню професійного самовизначення учнів з інтелектуальними порушеннями старшого шкільного на уроках трудового навчання. В ході наступного етапу здійснюється робота по формуванню професійного самовизначення учнів з інтелектуальними порушеннями старшого шкільного на позакласних навчально-виховних заняттях.

Розвиток професійних компетентностей старшокласників з інтелектуальними порушеннями належить до складних процесів. Саме тому необхідно забезпечити послідовний розвиток усіх складових компонентів. За традиційного способу проведення уроку в школі, його методичне забезпечення залишається практично поза увагою і не усвідомлюється учнями, їхня увага поглинається руховими діями. Якщо такий стан міг протягом тривалого часу задовільняти школу, розв'язання завдань трудового навчання на сучасному етапі потребує постійного звернення уваги учнів на те, які завдання вирішуються за допомогою того чи іншого прийому. Тут треба активізувати і думки, і дії учнів.

Навчально-виховний процес повинен, по-перше, бути імітацією того середовища, в якому живуть і працюють учні, по-друге, мати конкретну мету, завдання та проблеми трудової діяльності особи, по-третє, забезпечити формування в учнів здатності вирішувати практичні завдання, змінювати і покращувати той предметний світ, в якому вони живуть і працюють.

Активне навчання повністю відповідає цим вимогам. В основу покладено принцип безпосередньої участі, який зобов'язує вчителя зробити кожного учня учасником навчально-виховного процесу, який веде пошук шляхів і способів вирішення проблем. Активні методи навчання допомагають формувати знання, уміння та навички, залучаючи слухачів до активної навчально-пізнавальної діяльності. Методи активного навчання, наприклад, використовує майстер виробничого навчання, передаючи професійні навички своєму підлеглому. Активним груповим методом можна назвати будь-який спосіб запланованої активізації комунікативних процесів у навчальній або цільовій групі незалежно від змісту сформульованих навчально-пізнавальних, творчих або психокорекційних завдань. Активні групові методи можна умовно об'єднати в три основні блоки:

1) дискусійні методи (групова дискусія, розгляд казусів практики, аналіз ситуацій морального вибору тощо);

2) ігрові методи: дидактичні та творчі ігри, в тому числі й ділові (управлінські) ігри; рольові ігри (навчання поведінці, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); контргра (транзактний метод усвідомлення комунікативної поведінки);

3) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості та сприймання себе як психофізіологічної єдності).

Ділові ігри є найбільш ефективними серед перспективних методів навчання. Їх використовують для тренування, розвитку творчого мислення, формування практичних умінь та навиків, вони стимулюють увагу і зацікавленість до занять, активізують сприймання навчального матеріалу. Ділові ігри містять два аспекти: 1) інструментальний, тобто вирішення техніко-економічної (прикладної або суто наукової) проблеми; 2) емоційно-рольовий, тобто вирішення міжособистісних проблем, які виникають в умовах колективної взаємодії. Ця особливість ділової гри допомагає реалізувати ефект навчання у двох тісно пов'язаних сферах, що наближує їх до реальних життєвих умов. Загалом більшість ділових ігор є ситуаційно-рольовими.

Ділова гра – це репетиція виробничої діяльності людини. Вона дає змогу практично передбачити будь-яку конкретну ситуацію у ролях, краще зрозуміти психологію людей, помінятися ролями, зрозуміти, чим керуються люди в момент реальної події. У системі активного виробничого навчання використовують п'ять модифікацій ділової гри:

1. Імітаційні ігри – на заняттях імітують діяльність певної організації.

2. Операційні ігри – допомагають відпрацьовувати виконання конкретних специфічних операцій.

3. Виконання ролей – відпрацьовують тактику поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків конкретної посадової особи.

4. Метод інсценування – навчає старшокласника орієнтуватися в різних обставинах, давати об'єктивну оцінку своїй поведінці.

5. Психодрама та соціодрама. Вони близькі до виконання ролей і методу інсценування. Це соціально-психологічний театр, в якому відпрацьовують уміння відчувати ситуацію у колективі, оцінювати і змінювати стан іншої людини, вміння увійти з нею в продуктивну взаємодію.

Активним помічником спеціальної школи в реалізації розробленої програми є батьки учнів. В ході роботи з ними необхідно враховувати положення про те, що питання вибору професії для учнів з інтелектуальними порушеннями настільки складне, що не тільки старшокласники, але і їхні батьки не завжди можуть правильно розібратися в ньому. Тому виникає завдання зробити батьків своїми діючими помічниками в підготовці таких учнів до вибору професії.

З цією метою доцільно проводити ряд заходів для просвіти батьків у питаннях професійного самовизначення особистості, ознайомлювати їх з найважливішими факторами, що сприяють правильному вибору професії. З батьками необхідно проводити роботу із залучення їх до активної участі в проведенні різних заходів профорієнтаційного характеру.

В сучасних умовах праці процес формування професійного самовизначення учнів з інтелектуальними порушеннями старшого шкільного віку вимагає пошуку нестандартних рішень, які включають планування профорієнтаційних заходів та роботу по забезпеченню професійного відбору учнів старших класів з інтелектуальними порушеннями на уроках трудового навчання, на позакласних навчально-виховних заняттях з обов'язковим врахування медичного аспекту запропонованої роботи. Необхідною складовою зазначеного процесу є планування профорієнтаційної роботи шкільної бібліотеки та планування профорієнтаційної роботи із батьками учнів.

Висновки. Таким чином, педагогічне забезпечення процесу професійного самовизначення старшокласників з інтелектуальними порушеннями у спеціальному закладі освіти ґрунтується на використанні вчителем-дефектологом різноманітних форм і засобів його реалізації. Формування професійного самовизначення у старшокласників означеної

нозології ґрунтується на формах і методах профорієнтаційної роботи відповідно до вимог професійного зростання особистості та водночас розширює коло їх знань про професійну діяльність та дозволяє сформувати позитивне відношення до майбутньої професії з урахуванням сучасних умов праці.

УДК 376.353:796.011.3

Омельченко Олександра Олександрівна

асистент вчителя інклюзивного класу
ЗЗСО І–ІІІ ст. № 18 Сумської міської ради,
магістрантка спеціальності Спеціальна освіта
(Олігофренопедагогіка. Логопедія)
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність. Необхідність розвитку спеціальної освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень з метою забезпечення відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи є одним із пріоритетних державних завдань. Нові підходи до вивчення порушень психофізичного розвитку, їх структури, глибини та потенційних можливостей дітей із затримкою психічного розвитку потребують ґрунтовного дослідження всіх компонентів спеціальної освіти (змісту, форм, методів), запровадження інноваційних технологій і нових комплексних програм щодо корекційної роботи з такими дітьми.

Науковці розглядають процес виховання та навчання дітей із затримкою психічного розвитку як важливу складову їх успішної соціалізації, розв'язання якої є найважливішим чинником оптимального розвитку окремої особистості й суспільства в цілому. На їх думку, тільки соціально прийнятна соціалізація надає можливість людині повноцінно існувати в сучасному світі. Теоретично і практично доведено, що посилена увага до виховання та навчання дітей із ЗПР є необхідною умовою соціального оздоровлення суспільства.

Проблема формування активної особистості із порушеннями психофізичного розвитку розглядається в системі складних суспільних

відносин (В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Літвака, І. Моргуліса, Т. Сак, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, О. Хохліної, М. Шеремет та ін.). ЗПР опосередковано впливає на зниження активності, що позначається на розвитку всіх видів діяльності (навчальної, трудової та ін.). Аналіз літературних джерел свідчить, що розвиток соціальної активності особистості можливий лише за умови її власної активності, що відбувається у різноманітних сферах життєдіяльності.

Визначення педагогічних аспектів роботи по формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного закладу освіти є актуальним та передбачає пошук й наукове обґрунтування методичного змісту використання з цією метою засобів образотворчої діяльності.

Метою роботи є визначення педагогічних аспектів формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку засобами образотворчої діяльності.

Виклад основного матеріалу. Процес формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку повинен реалізовуватись через низку взаємопов'язаних умов, таких як здійснення індивідуального підходу до учнів у процесі навчально-виховної роботи, готовність вчителів до організації творчої роботи учнів молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку емоційна насиченість змісту поданого матеріалу, створення емоційно-позитивного фону навчання.

Розробка комплексу засобів образотворчої діяльності для формування соціальної активності ґрунтується на таких теоретичних положеннях:

1. Соціальна активність є структурним компонентом навчально-виховної діяльності і включає розумові, емоційно-вольові та інші компоненти психічної діяльності.

2. Формування соціальної активності потребує систематичних та комплексних завдань, які сприятимуть підвищенню рівня соціальної підтримки, педагогічної підтримки та емоційної підтримки.

3. Образотворча діяльність є інструментом прогресивної психолого-педагогічної допомоги, що сприяє формуванню здорової і творчої особистості і реалізації на практиці ряду функцій соціалізації особистості, таких як, адаптаційна, корекційна, мобілізаційна, регулятивна, реабілітаційна, профілактична тощо.

4. У межах психологічного напрямку засоби образотворчої діяльності якісно змінюють стан особистості, тобто знижує тривожність,

змінює самовідношення, розвиває творчу уяву; в педагогіці за допомогою терапії мистецтвом забезпечується соціальна адаптація як здорової дитини, так і дитини з порушеннями в розвитку.

Процес формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку повинен реалізовуватися за наступними етапами:

I етап – формування основних вмінь і навичок виражати думки, емоції та почуття дітьми через творчу діяльність. Основна мета цього етапу полягає у формуванні вмінь та навичок усвідомленого сприйняття завдання. Завдання цього етапу спрямовані на формування мисленнєвих операцій під час аналізу отриманого завдання, визначенні співвідношення між умовами завдання і результатом тощо, якісне розв'язання завдань. Для досягнення поставлених завдань доцільним є використання наступних засобів: малюнків, моделей, схем; завдань, які поєднують в собі використання різних образотворчих технологій; словесних засобів (інструкція, пояснення). Основними формами організації групових занять є комбіновані уроки.

II етап – формування соціальної підтримки дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. На даному етапі необхідно проводити виключно групові заняття, тому що для формування таких показників соціальної підтримки, як адаптація до умов школи, комунікативних та організаційних схильностей, доцільно проводити роботу виключно в групах задля більш плідної взаємодії школярів між собою. Для досягнення поставлених завдань доцільним є використання наступних засобів: малюнків, моделей, схем; завдань, які поєднували в собі використання різних образотворчих технологій; словесних засобів (інструкція, пояснення).

III етап – формування педагогічної підтримки дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. На даному етапі доцільно проводити виключно групові заняття, тому що для формування показників педагогічної підтримки необхідно проводити роботу виключно в групах задля більш плідної взаємодії школярів між собою.

Ефективним способом надання педагогічної підтримки є використання завдань образотворчого спрямування, але в яких розглядаються питання важливості навчання, здобуття знань та користі знань в подальшому житті.

IV етап – формування емоційної підтримки дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку. На даному етапі

доцільно проводити виключно групові заняття, тому що для формування показників емоційної підтримки, таких як, моральні почуття, інтелектуальні та естетичні почуття, необхідно проводити роботу виключно в групах задля більш плідної взаємодії школярів між собою.

З метою формування соціальної активності при виконанні завдань активно використовуються взаємоперевірка та взаємооцінювання робіт дітьми без наочних опор. Після цього педагог порівнює і перевіряє адекватність власної оцінки кожної дитини оцінки товариша.

Важливе значення на четвертому етапі мають індивідуальні заняття. Більшість дітей потребують додаткової допомоги під час визначення раціонального способу розв'язання, перевірки іншим способом, перевірки за умовою та змістом, оволодінні словесним алгоритмом оцінювання, обґрунтуванні правильності власного оцінювання. Індивідуальну роботу доцільно проводити на додаткових уроках, на матеріалі знайомих занять, з використання елементів гри, з опорою на наочність.

В ході занять із використанням образотворчих технологій використовуються різноманітні творчі завдання, які поступово ускладнюються та стають більш індивідуальними та неповторними. Протягом використання засобів образотворчої діяльності в другому класі діти із затримкою психічного розвитку обов'язково повинні оволодіти наступними видами практичної діяльності: створення графічного малюнку; створення ікебани; проектування моделі; виготовлення образів казкових персонажів з допоміжного матеріалу; створення панно як колективного, так й індивідуального; вміння будувати асоціативний ряд.

Протягом використання засобів образотворчої діяльності в третьому класі діти із затримкою психічного розвитку обов'язково повинні вивчити та закріпити наступні види практичної діяльності: створення декоративного фантазійного малюнку; створення іграшки з камінців; створення іграшки з яйця; створення солом'яної ляльки; складання простих віршів; створення літературних етюдів; відтворення мелодії на елементарних музичних інструментах; створення об'ємно-просторової композиції (макету); ліплення з тіста; постановка дослідів; створення моделі повітряної кулі; створення підзорної труби.

Всі форми творчих занять для дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку сприяють їх духовному розвитку, пізнанню оточуючого світу, формуванню світогляду, вихованню моралі, а також підвищенню рівня соціальної активності.

Висновки. Таким чином, визначено педагогічні аспекти формування соціальної активності дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку засобами образотворчої діяльності, які передбачають процедуру поетапного розгортання процесу художньо-творчої діяльності школярів у єдності змісту, методів мотивування учнів до максимально повного розкриття своєї особистості художніми засобами, форм урочної і позаурочної діяльності, прийомів активізації художньої творчості. Процес формування соціальної активності дітей із затримкою психічного розвитку передбачає проведення нестандартних занять, які будуть не тільки оздоровлювати даних дітей, а й розвивати їх внутрішній світ.

УДК 37.018.262:373.31

Паладич Олександр Вікторович

аспірант 2 року навчання спеціальності

Спеціальна освіта Сумського державного

педагогічного університету імені А. С. Макаренка

ВОЛОНТЕРСЬКИЙ РУХ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

ДЛЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Актуальність. На сьогодні волонтерський рух в Україні набуває нового універсального змісту в контексті актуалізації світових глобальних викликів та проблем. Важливого значення, особливо в кризові періоди суспільного буття, набуває волонтерська діяльність, спрямована на зняття соціальної наруги шляхом підтримки найбільш знедолених категорій населення; забезпечення гідного існування громадян, які в силу об'єктивних обставин не здатні піклуватися про себе самотійно; «заповнення» недоліків державної соціальної політики, насамперед за рахунок оперативного реагування та надання ефективної адресної соціальної допомоги, що відповідає потребам і запитам конкретної людини; поширення гуманістичних та альтруїстичних ідей та настроїв в суспільстві тощо.

В системі спеціальної освіти особливу увагу відіграє соціальна допомога від різних категорій населення для людей відповідного напрямку, але треба звернути увагу на важливість цих дій у сучасній світовій спільноті. Ряд цих дій та заходів має назву – волонтерство.

Етимологія слова волонтерство поринає далеко у часи XVII століття, коли вона відрізнялась від сучасного поняття і діяльністю також.

Англійська версія «volonteere», італійська «volontario», німецьке «volontair», французький варіант «volontaire», мало різне вимовляння але по змісту не суттєво відрізнялось. У часи війн на території Європи солдат – добровольців, шукачів пригод та осіб яким було все одно за який прапор воювати отримуючи за це або грошову оплату, а рідше за отримання морального задоволення від участі в військових конфліктах називали волонтерами згодом поняття волонтер змінилось.

Метою роботи є визначення ролі волонтерського руху у процесі формування комунікаційного середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Виклад основного матеріалу. Завдяки працям французького журналіста Анрі Дюмана не аби який внесок у формування цього поняття волонтерський рух. Історія викладена в тому, що журналіст вражений подіями військового характеру та будучи присутнім на арені бойових дій біля був здивований не а би якою мужністю та людяністю учасників даного процесу, що надихнуло створити організацію під назвою Червоний Хрест, яка працює на волонтерських засадах та на допомозі пораненим учасникам бойових конфліктів, більшість організацій відповідного напрямлення базуються на принципах запропонованих французьким журналістом.

У 1818 р. в Нью – Йорку для боротьби з бідністю та байдужістю заможні люди проводили заходи благодійного напрямлення , допомагаючи людям, які не в змозі дати собі раду до цієї категорії населення можна віднести: людей похилого віку, втративших роботу або частково працездатність, а згодом і люди з обмеженими можливостями у народі всі ці дії отримали назву «дружні візитери», бо в основі їх дій було лише безкорислива допомога нужденним.

Не а би яку роль у формуванні волонтерського руху відіграли християнські конфесії, які із – за філософський суперечок поділялися на католицизм та протестантизм вони боролися один проти одного але їм це не заважало творити добрі справи. В Ірландії 1831 р. створено організацію «Сестри милосердя» благодійними справа займались лише жінки і більша частина з них ченці.

Весь світ здивувала Японія у 1910 р. створивши пілотний проект через волонтерські центри на території своєї країни, уряд завдяки їм реалізовував програми, які були спрямовані на покращення життя свого населення на сьогоднішній день на території країни працюють 3220 волонтерських центрів різного напрямку але з єдиною метою – допомогою свої жителям.

Неможливо не помітити, як вплинула на волонтерський рух загалом і Перша Світова Війна, вірніше сказати наслідки її, коли одна людина на ім'я П'єр Сересоль запропонувавши та об'єднавши зусилля свої та однодумців на безкорисливій допомозі у відновленні сільсько-господарських угідь, доставці харчування тим самим започаткувавши принципи сучасного волонтерства, якими користуються на сьогоднішній день у світовій спільноті.

На території України волонтерство, як феном соціальної поведінки був яскраво відображений у 2014 р. після Революції Гідності а згодом на території військового конфлікту, коли не байдужі люди ризикуючи життям на лінії вогню доставляли все необхідне для фронту.

Волонтерство і волонтерський рух базується на найкращих якостях людини, це багато функціональний напрямок суспільної поведінки, який вирішує питання різної складності. Сам процес працює перш за все для допомоги людям і завдяки інноваційним підходам та ідеям учасників він удосконалюється.

В сучасній системі освіти все сформовано та укомплектовано так щоб створити найкращі умови для розвитку здорової особи, створення відповідного середовища для неї, але треба звернути увагу і на осіб з порушеннями психофізичного розвитку їм конче потрібно формування відповідних умов для отримання комплексу навичок і вмінь для того щоб краще адаптуватися у суспільстві.

Найпершим завданням в системі спеціальної освіти є утворення відповідних умов для осіб з порушеннями психофізичного розвитку для їхнього навчання з метою плавної адаптації до суспільства. Тому в системі спеціальної освіти розробляють різні програми для вирішення даних завдань, щоб сформувати максимально оптимальне середовище для осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Значний внесок у вирішення даних проблем внесли вітчизняні науковці, які багато часу приділяли вивченню різних форм поведінки людини у суспільстві: О. Беспалько – «Соціальна робота в громаді», О. Карпенко – «Соціальна робота», А. Капська – «Соціальна педагогіка». Проаналізувавши деякі аспекти вивчення доходимо висновку, що для покращення психофізичного розвитку осіб з порушеннями треба створити, як атмосферу так і відповідне середовище.

Модель процес формування комунікаційного середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку повинна включати в себе

спрямованість на досягання мети, коректуватися формами і засобами, створювати педагогічні умови.

Насамперед модель процесу формування комунікаційного середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку створює відповідні умови для роботи по відповідній схемі у педагогічному процесі.

Всі необхідні компоненти для формування комунікаційного середовища покладені в основу і поділяються на основні завдання:

- організація проведення заходів відповідного типу
- забезпечення всіх відповідних норм для проведення навчально – адаптаційного процесу
- формування позитивної мотивації у учасників процесу та створення приємної атмосфери.

З 2008 р. на базі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка працює на кафедрі спеціальної та інклюзивної освіти волонтерський рух «Крок назустріч» основним завданням його є зосередження уваги спільноти на питаннях осіб з особливими освітніми потребами та залучення перш за все студентів, які навчаються на кафедрі до проектів які проводяться для людей відповідного напрямку, щоб так би мовити «привити» їм як людяність так підготувати через акції і заходи до професійної діяльності після завершення навчання.

Волонтерським об'єднанням за 2019–2020 навчальний рік було проведено близько 70 заходів та надано допомоги близько 400 особам. Для формування комунікативного середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку проводились заходи різного напрямлення: бесіди, ігри, музичні композиції, читання вголос літературних творів, спортивні заходи, майстер – класів через, які студенти та організатори спілкувались з людьми відповідного профілю і тим сам через ігрову пізнавальну форму допомагали їм відчувати найважливіші почуття – це потрібність та турботу, учасники процесу з задоволення після декількох заходів такого типу приходили в університет на кафедру зі своїми батьками або опікунами, щоб прийняти участь у нових акціях та зробити якісь нові звершення і запрошували до себе студентів та актив волонтерського руху ми бачимо, що відповідна атмосфера правильно та корисно впливає на по етапні дії для приємних вражень учасникам і як здалося, що через праце терапію вони почали показувати кращі результати. Комунікативне середовище та ігрові заходи для осіб з порушеннями психофізичного розвитку принесли багато користі, як для

них так і для студентів кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, що приймали участь у цих практичних заняттях, головне що на все потрібен час та чітка система, яка має на меті допомогти максимально особам з порушеннями психофізичного розвитку навчитись робити якісь нові кроки і тим сам допомогти їх близьким у побуті.

Висновки. Таким чином, визначено роль волонтерського руху у процесі формування комунікаційного середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Організація через волонтерський рух формування відповідного середовища для даних осіб, допомога батькам та вчителям через педагогічні консилиуми, семінари, тренінги, ринги, вечори та спільні творчі вечори позитивно впливає на їхню соціалізацію. Тому запропонована модель волонтерського руху у формуванні комунікативного середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку допомагає інтегруватись до суспільства.

РОЗДІЛ 9

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

Бондаренко Юлія Анатоліївна

доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
завідувач лабораторії проблем інклюзивної
освіти Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ФАХІВЦЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»

Актуальність. Активне упровадження інклюзивної освіти ініціює здійснення інноваційних підходів до змісту підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно розв'язувати навчальні, виховні та розвивальні завдання в інклюзивному освітньому середовищі. Обраний в Україні інноваційний курс розвитку – упровадження інклюзивної форми навчання – змінює освітню парадигму та зумовлює нагальну потребу в забезпеченні професійно підготовленими педагогічними кадрами, зокрема вчителями-дефектологами, здатними працювати в умовах інклюзивної освіти задля досягнення позитивного результату та покращення її ефективності. Повномасштабна підготовка майбутніх педагогічних працівників, зокрема вчителів-дефектологів до роботи в умовах інклюзії вимагає необхідність удосконалення у закладах вищої освіти освітніх програм.

З процесами модернізації, що відбуваються у сфері української освіти, і переходом її до компетентнісної парадигми зростає увага до компетентностей та кваліфікаційних характеристик педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, оскільки саме вони покликані впроваджувати в життя нові підходи до розвитку інклюзивної освіти.

У сучасних закладах освіти активно впроваджується ідея компетентнісного підходу, ставши предметом вивчення В. Баркасі, Г. Беленької, І. Бондаренко, Н. Бібік, С. Вітвицької, Г. Гаврищак, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, С. Ніколаєнко, Л. Пильгун, О. Пометун, О. Савченко, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої та ін.

На важливості підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти наголошували Віт. Бондар, Ю. Бонадоренко, І. Гудим, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська,

С. Миронова, Л. Прядко, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, О. Таранченко, О. Федоренко, С. Федоренко, О. Чеботарьова, М. Шеремт та ін.

У Законі України «Про вищу освіту» (2017 р.) термін «компетентність» трактується як «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [2].

В умовах сьогодення існують деякі проблеми щодо формування у магістрів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» компетентностей фахівця інклюзивної освіти, що і стало предметом нашого вивчення.

Виклад основного матеріалу. Перша проблема пов'язана з тим, що на сучасному етапі ще триває розробка Стандарту вищої освіти України (надалі – Стандарт) за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта. Тож, сподіваємось, що його наповнення стане оптимальною стратегією досягнення концептуально нового рівня якості підготовки майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта, відповідно до загальноприйнятих міжнародних норм викладання з урахуванням особливостей та інтересів національної системи освіти і науки. Відповідно, визначений у Стандарті зміст повинен буде надати змогу закладам вищої освіти побудувати освітню програму зі спрямуванням на фахівця вчителя-дефектолога, який здатний здійснювати свою професійну діяльність не лише в умовах спеціального закладу освіти, а й бути кваліфікованим фахівцем закладу з інклюзивним навчанням.

З урахуванням нової філософії українського суспільства щодо ставлення до осіб з особливими освітніми потребами у Стандарті інтегральна компетентність майбутнього фахівця-дефектолога повинна включати здатність розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. А загальні та спеціальні (фахові) компетентності й відповідні програмні результати навчання висвітлювати спроможність здобувача освіти виконувати завдання і функції як педагогічного працівника спеціального закладу освіти, так і закладу з інклюзивною формою навчання, що в подальшому забезпечить надання якісних корекційно-розвиткових послуг, ефективне здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

По-друге, розробка освітньої програми магістра спеціальності 016 Спеціальна освіта вимагає наповнення дисциплінами циклу професійної підготовки та циклу вибіркових навчальних дисциплін, що спроможні формувати компетентності висококваліфікованого фахівця не лише спеціального закладу освіти, а й фахівця закладу з інклюзивною формою навчанням. Однак, в умовах сьогодення, розуміючи, що на II магістерський рівень вищої освіти вступають абітурієнти як педагогічних спеціальностей, так і не педагогічних, які бажають отримати кваліфікацію вчителя-дефектолога для надання корекційно-розвиткових послуг в умовах інклюзивної освіти, то якість такої підготовки викликає сумніви. Як підкреслено І. Малишевською, де-кілька дисциплін інклюзивного спрямування не можуть забезпечити системну підготовку спеціального педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища [3]. Т. Дегтяренко пропонує розробити нову спеціалізацію до напряму підготовки «Корекційна освіта» – «вчитель інклюзивної освіти» [1].

У разі додаткової спеціалізації цикл вибіркових навчальних дисциплін програми буде наповнений дисциплінами, що безпосередньо сприятимуть: формуванню у здобувачів освіти компетентностей фахівця інклюзивної освіти і орієнтуванню ним в проблемних її питаннях; уявленню щодо соціальної моделі поглядів на осіб з ООП, розробки відповідної документації на дитину з особливими освітніми потребами; орієнтуванню у питаннях адаптації і модифікації освітнього процесу, командної роботи тощо.

Окрім того, слухними є пропозиції С. Алексеєнко та Н. Короленко, які пропонують ввести додаткові теми, що стосуються особливостей організації інклюзивного навчання до окремих навчальних дисциплін підготовки майбутніх вчителів дефектологів.

Однак, на сучасному етапі набір дисциплін, що представлений в освітній програмі спеціальності 016 Спеціальна освіта не може забезпечити у повній мірі кваліфікованих фахівців, які здатні вирішувати актуальні проблеми сьогодення у сфері інклюзивної освіти, що в недовзі «вибухово» позначиться у практиці роботи таких закладів освіти, і зокрема, матиме негативний відбиток на якість освіти і розвиток дітей з ООП.

Висновки. Таким чином, доцільно переосмислити підготовку магістрів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» у напрямі формування

компетентностей фахівця інклюзивної освіти. Рівень її сформованості визначається здатністю майбутніх фахівців усвідомити суспільно важливе значення інклюзивної освіти і стати дієвим суб'єктом її практичного впровадження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дегтяренко Т. М. До проблеми професійно-прикладної підготовленості випускників вищих навчальних закладів недефектологічних спеціальностей до роботи в системі інклюзивної освіти. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціоналізації до інклюзії* : матеріали міжнародного Конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології / зб. тез доп. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 92-93.
2. Закон України Про освіту. (за станом на 05.09.2017 № 2145-VIII).URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 24.11.2020).
3. Малишевська І. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016, № 8 (62).
4. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2013. С. 16-23.

УДК 162.16

Жорова Ірина Ярославівна

доктор педагогічних наук, професор,
перший проректор КВНЗ
«Херсонська академія неперервної освіти»

Глуценко Ірина Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
теорії й методики виховання, психології
та інклюзивної освіти КВНЗ
«Херсонська академія неперервної освіти»

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ПРЕДМЕТНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальність. За останні роки кількість учнів, залучених до інклюзивної освіти, стрімко зросла. Це обумовлено насамперед тим, що інклюзивне навчання являє собою форму навчання, що надає можливість дітям із особливими освітніми потребами навчатись в закладі загальної середньої освіти за місцем проживання. Проте, деякі питання, що

стосуються впровадження цієї форми навчання залишаються не вирішеними. Зокрема, актуальною є проблема готовності майбутніх вчителів, як загальноосвітнього простору, так і спеціальних шкіл до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Для підвищення ефективності інклюзивної освіти необхідно забезпечити високий рівень підготовки майбутніх вчителів-предметників загальноосвітньої школи, вони мають прийняти нові способи організації навчально-виховного процесу, опанувати методи навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Необхідність дослідження цієї проблеми обумовлена перш за все наявністю потреби у визначенні актуального рівня готовності майбутніх вчителів старших класів загальноосвітньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Важливим стимулом до поглибленого вивчення цієї теми є потреба у вирішенні питання щодо способів підвищення рівня готовності майбутніх вчителів-предметників загальноосвітнього простору до роботи в закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчанням.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Існує велика кількість наукових праць, які розкривають сутність показників готовності вчителів до роботи в умовах інклюзії. Тенденції розвитку інклюзивної форми навчання в Україні та за кордоном детально описані в наукових працях А. Колупаєвої та І. Кузави. Дослідження були проведені такими знаними вченими, як І. Демченко, К. Гудзь, М. Алексєєва, Н. Вічалковська, Н. Івашура, Н. Назарова, О. Вознюк, О. Іванашко, С. Митник, тощо.

Проблему підготовки майбутніх вчителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами окреслено в працях зарубіжних та вітчизняних науковців, зокрема А. Шевцова, В. Бондаря, В. Синьова, В. Тарасун, Є. Синьової, Л. Гречко, Л. Шипіциної, Н. Попової, О. Ямбург, С. Альохіної, С. Миронової, Т. Сак та інші. Використання комплексного підходу та корекційного спрямування змісту професійно-орієнтованих дисциплін у вищих навчальних закладах розглядають В. Засенко, В. Ремажевська, К. Косо́за, Л. Петушкова, Л. Савчук, М. Перфі́ль'єва, М. Попов, О. Дікова-Фаворська, О. Тараченко.

Рівень готовності студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта та шляхи її підвищення розкрито в працях С. Миронової. Готовність асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії розкрито в роботах З. Ленів. Проблема перепідготовки вчителів

загальноосвітніх шкіл розглядається А. Колупаєвою. Велика увага приділена вивченню готовності вчителів початкових класів до роботи в інклюзивному просторі в дослідженнях І. Демченко, К. Бовкуш, К. Гудзь. Проте рівень готовності майбутніх вчителів хімії, фізики, математики, біології та інших предметів шкільного курсу до впровадження інклюзивної освіти та проблеми її формування залишаються недостатньо вивченими.

Мета статті: обґрунтувати та розробити анкету, яка допоможе в подальшому визначити рівень готовності майбутніх вчителів старших класів загальноосвітнього простору до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. За останні роки інклюзивна освіта стає все більш актуальною, адже вона сприяє зміні ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами. Як зазначає А. Колупаєва, інклюзію визначено провідною моделлю суспільно-соціальних стосунків щодо осіб з особливими освітніми потребами [4, с. 10].

Говорячи про інклюзивне навчання, З. Шевців стверджує, що це навчальний процес взаємодії учителя та учнів у закладі загальної середньої освіти, який спеціально організований та керований. В результаті цієї взаємодії відбувається задоволення індивідуальних освітніх потреб усіх учнів, засвоєння ними необхідних знань, умінь та навичок [8, с. 20].

Серед проблем та перешкод впровадження інклюзивної форми навчання А. Колупаєва виділяє відсутність належної підготовки майбутніх вчителів та їх неспроможність доступно викладати навчальний матеріал дітям з особливостями психофізичного розвитку [4, с. 39].

Однією з умов ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами С. Миронова визначає формування психологічної, когнітивної та методичної компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [5, с. 143-145].

Найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання, на думку І. Юхимець, є вчитель. Труднощі, які відчують вчителі в своїй роботі пов'язані з [9, с. 6]:

- низьким рівнем володіння знаннями про особливості дітей з особливими освітніми потребами, методику роботи з ними та знаннями з методики викладання навчально предмета;
- відсутністю практичного досвіду роботи з дітьми із особливостями психофізичного розвитку;
- не використання під час роботи знань та досвіду колег, батьків.

Учитель, як зазначає З. Шевців, передусім повинен зрозуміти дитину і прийняти її, тобто признати те, що кожна дитина має право бути такою, якою вона є [8, с. 66].

Розвиток закладу освіти, на думку С. Миронової, залежить від компетентності педагога, а саме: знань, умінь, навичок, творчого потенціалу, педагогічної культури та професійної майстерності [5, с. 118].

Отже, вчитель відіграє провідну роль в організації освітнього процесу, тому завдання вчителя значно ширші ніж лише надання учням знань з певного предмета. Вчитель має навчити дітей використовувати набуті знання в повсякденному житті, виховувати кожного учня, навчити взаємодіяти з іншими та сприяти його всебічному розвитку, враховуючи при цьому наявні психофізичні порушення. З огляду на це неготовність вчителя – одна з основних перешкод успішного впровадження інклюзивної освіти.

Ефективність та успішність впровадження інклюзивної освіти обумовлюється готовністю вчителів до роботи в нових професійних умовах [8, с.65]. Під «готовністю» розуміють «погодженість робити щонебудь, стан за якого все зроблено, усе готово» [2, с. 129].

Поняття «інклюзивна готовність» ввів В. Хирюк. На думку вченого інклюзивна готовність це – «складна інтегральна суб'єктивна якість особистості, що змістовно розкривається через комплекс компетенцій і визначає можливість ефективної професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах» [6, с. 81].

Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання розглядається С. Альохіною, через два основних показника: професійна готовність і психологічна готовність[1, с. 11-15].

Розглядаючи особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії, О. Іванашко та Н. Вілковська звертають увагу на три аспекти: теоретичний, практичний і психологічний [3, с. 329].

Структура готовності педагога загальноосвітнього простору до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами є складною. Серед основних компонентів професійної готовності виділяють: володіння відповідними знаннями та навичками, емоційне прийняття дітей з психофізичними порушеннями та готовність включати їх в діяльність на уроці.

Аналізуючи результати дослідження проблем інклюзивної освіти в Україні, С. Альохіна зазначає, що сучасний стан підготовки вчителів

старших класів загальноосвітнього простору для роботи в закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання в Україні не задовольняє суспільних потреб, що насамперед пов'язано з відсутністю методологічної та психологічної готовності вчителів загальноосвітніх шкіл до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [1, с. 24-27].

Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, з метою удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних працівників та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі, рекомендовано з 2012–2013 навчального року впровадити у навчальний процес ВНЗ навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Вище зазначену дисципліну рекомендовано включити в навчальні плани для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка», «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» [7].

Проте відсутні рекомендації щодо введення відповідних дисциплін в навчальні плани студентів інших педагогічних спеціальностей. Зокрема навчальні плани спеціальності 014 Середня освіта (Хімія), 014 Середня освіта (математика), 014 Середня освіта (фізика) не передбачають вивчення дисциплін зміст яких спрямований на підготовку до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах з інклюзивною формою навчання.

Теоретичний аналіз літературних джерел дав змогу з'ясувати, що дослідження, спрямовані на визначення рівня інклюзивної готовності, переважно охоплюють вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл, вихователів та асистентів, які мають дефектологічну освіту. При переході учнів до старших класів загальноосвітніх шкіл виявляються труднощі в організації навчально-виховного процесу. На нашу думку, зазначені труднощі пов'язані, насамперед, з низьким та нерівномірним рівнем готовності вчителів-предметників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі.

З метою визначення рівня готовності майбутніх вчителів загальноосвітнього простору до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами, нами було розроблено анкетування для студентів педагогічних спеціальностей, а саме студентів різних курсів навчання спеціальності 016 Спеціальна освіта (контрольна група) та студентів спеціальностей 014 Середня освіта (хімія), 014 Середня освіта (математика), 014 Середня освіта (фізика). Анкетування розроблено за технологією розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх потреб. Анкета спрямована на розв'язання таких завдань:

- визначення рівня обізнаності студентів про інклюзивну освіту та їх ставлення до цієї форми навчання;
- з'ясувати чи наявні у студентів знання про дітей, які залучені до інклюзивного навчання;
- дізнатися чи є у майбутніх вчителів спеціальностей 014 Середня освіта (Хімія), 014 Середня освіта (Математика), 014 Середня освіта (Фізика) вмотивованість до роботи в загальноосвітніх школах з інклюзивною формою навчання.

Для вирішення поставлених завдань було сформульовано такі запитання анкети:

- Коли ви дізналися про впровадження інклюзивної форми навчання?
- Що таке інклюзивне навчання?
- Ваше ставлення до впровадження інклюзивної освіти?
- Які діти відносяться до групи дітей з особливими освітніми потребами?
- Чи маєте бажання працювати в інклюзивному класі загальноосвітньої школи?
- Яких знань вам не вистачає для початку роботи з дітьми із особливими освітніми потребами?
- Які особливості, на вашу думку, мають обдаровані діти?
- Чи є тотожними поняття «неуспішні діти» та «діти з порушеннями розвитку»? свою відповідь обґрунтуйте.
- Від чого залежить успішність впровадження інклюзивної освіти?
- Які, на вашу думку, методи роботи на уроці доречно використовувати в інклюзивному класі?
- Чи можна віднести обдарованих дітей до групи дітей з особливими потребами? Свою думку обґрунтуйте.
- Яка, на вашу думку, різниця в роботі з дітьми інклюзивного простору від роботи з дітьми звичайних класів?
- Які спеціалісти мають бути долучені до психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами?
- Назвіть позитивні сторони впровадження інклюзивної форми навчання?
- Назвіть негативні сторони впровадження інклюзивної форми навчання?
- Як ви оцінюєте рівень своєї готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?

– Чи є необхідним введення до навчального плану дисципліни «Основи інклюзивної освіти»?

– Відвідували б ви тренінги та семінари на тему «Інклюзивна освіта»?

– Чи хотіли б ви проходити навчальну практику в класах з інклюзивною формою навчання?

Запитання анкети поділені на 3 блоки: загальна обізнаність, методична готовність та інклюзивна орієнтованість.

Перший блок спрямований на визначення наявності знань у майбутніх вчителів-предметників загальноосвітніх шкіл про впровадження інклюзивної форми навчання та про особливості навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Запитання другого блоку направлені на дослідження методологічної готовності, тобто вміння підібрати методи та засоби навчання, які будуть використані під час навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в межах інклюзивного простору.

Мета третього блоку полягає в визначенні рівня вмотивованості майбутніх вчителів старших класів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами; з'ясувати, чи мають майбутні вчителі-предметники бажання вдосконалювати свої знання, уміння та навички щодо організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзії.

З метою визначення рівня готовності вчителів старших класів до впровадження інклюзивної форми навчання нами була розроблена система оцінювання запитань анкети:

3 бали – високий рівень обізнаності, наявність обґрунтування своєї відповіді;

2 бали – середній рівень обізнаності, обґрунтування відсутнє;

1 бал – низький рівень обізнаності, відповідь наближена до дійсності;

0 балів – відсутність відповіді або неправильна відповідь.

Висновки. Під час вивчення науково-педагогічної літератури з теми було з'ясовано, що ефективність впровадження інклюзивної форми навчання залежить від готовності вчителів до роботи, адже найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання є саме вчитель. Готовність педагога є багатоплановим та складним особистісним утворенням людини, яке складається з двох основних складових: професійна та психологічна готовність. Інклюзивна готовність передбачає психологічну налаштованість, наявність відповідних знань умінь та навичок, матеріально-технічну забезпеченість.

За результатами опрацювання наукових доробок нами було з'ясовано, що професійна готовність вчителів включає в себе інформаційну готовність та володіння педагогічними технологіями, знання індивідуальних особливостей дітей з психофізичними порушеннями, готовність моделювати урок та використовувати різноманітні методи навчання.

Нами було виявлено, що структура психологічної готовності складніша, вона містить в собі емоційне прийняття дітей з особливими освітніми потребами та готовність включати їх в роботу на уроці, усвідомлення власних почуттів та вміння їх контролювати, мотивацію до роботи з дітьми які мають різні можливості навчання, вміння мобілізувати свої сили відповідно до умов праці та оцінити свої можливості.

З метою визначення рівня готовності майбутніх вчителів загальноосвітнього простору до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами та визначення шляхів їх підготовки, нами було розроблено анкетування для майбутніх вчителів-предметників. В подальшому планується апробування анкети серед студентів різних курсів навчання спеціальності 016 Спеціальна освіта (контрольна група) та студентів спеціальностей 014 Середня освіта (хімія), 014 Середня освіта (математика), 014 Середня освіта (фізика).

Отримані результати дозволять не лише визначити актуальних рівень готовності майбутніх вчителів старших класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а й допоможуть у визначенні шляхів підвищення готовності майбутніх вчителів-предметників загальноосвітньої школи до роботи в інклюзивному просторі, розробленні відповідних заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альохіна С. В. (2011) Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи. *Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження*. Київ : Європейська дослідницька асоціація.
2. Гудзь К. (2018) Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*, 1(8), 128-132.
3. Іванашко О. Є., Вічалковська Н. К. (2014) Особливості психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в рамках інклюзії. *Проблеми сучасної психології*, 24, 328-338;
4. Колупаєва А. А. (2012) Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: «А. С. К.».
5. Миронова С. П. (2007) Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту. *Монографія*. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА.
6. Хитрюк В. В. (2012) Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ. *Вестник Брянского государственного университета*, 1, 80-84.

7. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» : лист МОН, молоді та спорту України № 1/9–456 (2012) https://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/29928/.

8. Шевців З. М. (2019) Основи інклюзивної педагогіки: підручник Київ: «Центр учбової літератури».

9. Юхимець І. В. (2012) Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання. *Вісник, Рівне: РОІППО*, 3, 69.

УДК: 376:316.6

Лебедик Леся Вікторівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри
спеціальної освіти і соціальної роботи
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Актуальність проблеми підготовки фахівців для системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту викликана необхідністю її суттєвого реформування. Реалізація професійної функції майбутнього фахівця системи спеціальної освіти передбачає досягнення на основі принципів і методів педагогічного менеджменту його професійної мети як фахівця галузі спеціальної освіти і менеджера.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що дослідження підготовки майбутніх фахівців системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту можуть базуватися на теоретико-методологічних працях С. Гончаренка, І. Зязюна [7], В. Кременя та ін.; працях з дидактики професійної, спеціальної освіти Р. Гуревича, О. Гури, О. Дубасенюк, Л. Кравченко [1–2], Н. Ничкало [7], Н. Пахомової, В. Стрельнікова [8–10] та ін.

Аналіз нормативної, наукової і навчальної літератури показав, що основними положеннями нової парадигми управління освітніми системами (у їх складі – підготовка майбутніх фахівців системи спеціальної освіти) є такі: запровадження науково-технічних досягнень – головний напрям підвищення рівня функціонування будь-якого закладу освіти; освіта розглядається як відкрита система управління, яка швидко реагує на зміни у зовнішньому середовищі; орієнтація освітніх систем на підвищення якості підготовки фахівців і найбільш повне задоволення запитів суспільства, а не на зростання обсягів їх випуску; забезпечення

адекватності та швидкості реакції закладів освіти на зміну кон'юнктури ринку; зростання ролі мотивації, інновацій, організаційної культури, стилю управління освітніми системами [4, с. 124].

Аналіз наукових праць вітчизняних авторів, разом з тим, показав недостатню увагу дослідників до питання підготовки майбутніх фахівців системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту [3–6].

Визначаючи актуальні проблеми педагогічного менеджменту підготовки майбутніх фахівців системи спеціальної освіти ми перш за все керувалися результатами аналізу наявної системи, спостерігаючи за підготовкою в освітніх закладах різних відомств і різних профілів майбутніх фахівців системи спеціальної освіти, експертних бесід з посадовими особами освітніх установ, викладачами закладів вищої освіти.

Метою дослідження є визначення принципів, функцій і методів підготовки фахівців системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Нами виділені важливі принципи менеджменту підготовки майбутніх фахівців системи спеціальної освіти, які підтверджені практикою:

- принцип цілеспрямованості, який відображає вимоги до постановки мети з урахуванням її реальності, оптимальності, перспективності та соціальної значимості;
- принцип формулювання мети, який є основою планування, організації, контролю, тобто основою змісту всієї діяльності фахівця системи спеціальної освіти як менеджера будь-якого рівня управління;
- принцип кооперації, який відображає важливі вимоги до управлінської діяльності майбутніх фахівців системи спеціальної освіти з опорою на колективну творчість і колективний розум;
- принцип комплексності, поєднання лінійного керівництва і цільового, функціонального управління, який означає, що системне управління неможливе поза комплексом науково обґрунтованих суб'єкт-суб'єктних управлінських впливів, тобто принцип комплексності складає його управління;
- принцип функціонального підходу, який є умовою постійного розвитку, удосконалення діяльності майбутніх фахівців системи спеціальної освіти на основі постійного уточнення і конкретизації запитів клієнтів;
- принцип самовдосконалення, який здійснюється на основі досягнення передової практики і теорії менеджменту.

До функцій педагогічного менеджменту системи підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти нами віднесено:

а) планування, яке є основною функцією менеджменту і полягає у визначенні мети і напрямку діяльності означеної системи;

б) прийняття управлінського рішення, що є основною проблемою менеджменту у змінному середовищі;

в) укомплектування штату педагогічних працівників закладу освіти, оскільки менеджмент передбачає інвестування у розвиток колективу;

г) ефективна комунікація означає, що керівники мають інформувати співробітників закладу освіти про мету і наміри діяльності;

д) стимулювання, здебільшого нагородження педагогічних працівників закладу освіти за знаходження нових способів ефективної роботи на основі довгострокової програми;

е) керівництво, коли менеджери пристосовують свій стиль до вимог ситуації, вони стають визнаними «лідерами»;

є) контроль здійснюється через порівняння бажаних результатів підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти з досягнутими, потім застосовуються необхідні корегувальні дії.

Означені функції в комплексі відображають хід і послідовність управлінських дій у підготовці майбутніх фахівців системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту, їх завершений цикл.

Наукові основи педагогічного менеджменту актуалізують питання про методи управління, які є способами досягнення поставленої мети, способами реалізації основних функцій підготовки майбутніх фахівців системи спеціальної освіти на засадах педагогічного менеджменту. Основні методи педагогічного менеджменту можна поділити: за часом (перспективні, довготермінові, поточні); за об'єктами менеджменту (державні, регіональні, місцеві); за стилем менеджменту (авторитарні, демократичні, ліберальні); за суб'єктами менеджменту (адміністративні, господарські); за метою (стратегічні, тактичні, оперативні).

Застосування означених методів сприяє формуванню у майбутніх фахівців системи спеціальної освіти добросовісного ставлення до праці, формування відповідальності за доручену справу і почуття обов'язку, розвитку професіоналізму тощо. Ці методи сприяють підтримці авторитету особистості, її інтересів, забезпеченню свободи особистості кожного фахівця у процесі підготовки до роботи в системі спеціальної освіти.

Висновком із дослідження є констатація того, що, як показало дослідження, ефективне вирішення означеної проблеми можливе за

такими напрямками: забезпечення неперервності підготовки майбутнього фахівця системи спеціальної освіти за умови оновлення її змісту, організаційних форм і методів; підвищення рівня управлінської і професійної культури організаторів та виконавців професійної підготовки майбутніх фахівців системи спеціальної освіти; забезпечення у процесі підготовки міжособистісної взаємодії; впровадження педагогічного моніторингу як умови удосконалення підготовки студентів до роботи у системі спеціальної освіти.

Таким чином, основною метою підготовки майбутнього фахівця системи спеціальної освіти є його особистісний і професійний розвиток, конкурентність на ринку праці, компетентність і відповідальність, здатність до роботи у системі спеціальної освіти на рівні світових стандартів, готовність до постійного професіонального росту, соціальної і професіональної мобільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти. Монографія. Полтава : Техсервіс, 2006. 420 с.
2. Кравченко Л. М. Освітній менеджмент і формування загальної культури педагога. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Вип. 3. Полтава, 2010. С. 53–64.
3. Лебедик Л. В. Ефективність впливу освітнього менеджменту підготовки фахівців на подальшу безпеку їхнього життя і діяльності. *Безпека життя і діяльності людини : теорія та практика : зб. наук. праць Всеук. наук.-практ. конф.* (Полтава, 25–26 квітня 2019 р.) / упоряд., і ред.: В. П. Титаренко, А. М. Хлопов. Полтава : ПНПУ, 2019. 329 с. С. 33–38.
4. Лебедик Л. В. Менеджмент підготовки викладачів вищої школи. *Наукові записки*. Ред. кол.: В. В. Радул, С. П. Величко та ін. Випуск 141. Частина II. Кіровоград : РВВ КДПУ імені В. Винниченка, 2015. 240 с. С. 124–126.
5. Лебедик Л. В. Освітній менеджмент в системі педагогічної підготовки магістрів економіки. *Вища освіта України*. Дод. 3., Т. IV (11). 2008. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 638 с. С. 377–383.
6. Лебедик Л. В. Проблеми освітнього менеджменту у підготовці магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Менеджмент розвитку соціально-економічних систем у новій економіці : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Полтава, 14-15 травня 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. 286 с. С. 169–172.
7. Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у 2-х ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. К., 2001. Ч. 1. 305 с. Ч. 2. 302 с.
8. Стрельников В. Ю. Менеджмент якості підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Менеджмент розвитку соціально-економічних систем у новій економіці : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Полтава, 14-15 травня 2015 р.). Полтава : ПУЕТ, 2015. 286 с. С. 194–197.

9. Стрельников В. Ю. Развитие управленской культуры будущих менеджеров в условиях магистратуры. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 5 (182). С. 21–24.

10. Стрельников В. Ю. Теоретичні основи побудови концепції дидактичної системи підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності до міжкультурної комунікації. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 5. С. 13–15.

УДК 37.091.12.011.3:376-056.2/.3]-051

Миронова Світлана Петрівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної
освіти Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

УНІФІКАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА – КРОК ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЇ ЧИ ЇЇ ЗНИЩЕННЯ?

Актуальність. В останні роки професія вчителя-дефектолога стала доволі популярною. Якщо ще 20 років тому таких фахівців готувало всього три заклади вищої освіти, то зараз в Україні майже в кожній області університети прагнуть ліцензувати їх підготовку. І хоча статистика свідчить про збільшення кількості дітей з порушеннями зору, розладами спектру аутизму, інтелекту, переважна більшість ЗВО хочуть готувати логопедів, адже в суспільстві домінує стереотип, що це дуже модна, легка і високооплачувана професія. Вітчизняна траєкторія розгортання інклюзивної освіти призвела, з одного боку, до збільшення потреби у вчителях-дефектологах, а з другого – до неправильної оцінки їх професійної діяльності й підміни понять, що визначають кваліфікацію. Такі тенденції негативно позначаються як на професії вчителя-дефектолога, так і на якості освіти дітей з психофізичними порушеннями.

Мета дослідження: обґрунтувати необхідність вузьких кваліфікацій у професійній діяльності вчителя-дефектолога та шкідливість її уніфікації.

Виклад основного матеріалу. Підготовка вчителів-дефектологів розпочалася в Україні в 1919 р. на лікарсько-педагогічному факультеті Вищих педагогічних курсів І Товариства професорів і навчателів (з 1920 р. приєднаний до Вищого інституту народної освіти ім. Драгоманова) [2]. І хоча з 1921 р. факультет готував спеціалістів для роботи з дітьми з 4-ма категоріями дітей (розумово дефективних, морально-дефективних, глухонімих і сліпих - *термінологія того часу*), проте тривалий час поділу на кваліфікації не було. Така диференціація у підготовці фахівців була запроваджена в 1939 р., відколи стали готувати олігофренопедагогів,

сурдопедагогів і тифлопедагогів. Суттєві позитивні зміни у підготовці вчителів-дефектологів відбулися в 1964 р., а саме: закріпилась професійна диференціація відповідно до нозологій, з'явилася вузька спеціалізація «вчитель професійно-трудового навчання» [2]. Протягом наступних років такий поділ закріплювався відповідно до галузей дефектології.

Детальне вивчення історії становлення і розвитку професійної підготовки фахівців-дефектологів в Україні та за кордоном свідчить, що удосконалення освіти дітей з психофізичними порушеннями, надання їм диференційованої допомоги напрямку пов'язане з вузькопрофільністю підготовки спеціалістів. В усьому світі визнано, що синтетична підготовка вчителя-дефектолога є швидкою і дешевою, але й слабкою водночас [1].

Диференціація підготовки фахівців відобразилася на розширенні посад у закладах. Чинна кваліфікаційна характеристика педагогічних працівників також враховує галузі дефектології [3]. У сучасній вітчизняній спеціальній педагогіці на підставі аналізу потреб практики доводиться необхідність виокремлення і таких фахівців, як ортопедагоги, аутологи, педагоги з ранньої корекційної роботи з дітьми з ООП.

Втім масове запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти в Україні, нерозуміння його сутності призвело до шкідливих тенденцій в оцінці професійної діяльності вчителя-дефектолога, його ролі в освіті дітей з психофізичними порушеннями. Зокрема, відкриття в інклюзивно-ресурсних центрах та інклюзивних ЗЗСО посад вчителя-дефектолога часто розглядається керівниками через уніфікацію цього спеціаліста, без уточнення його кваліфікації відповідно до диплома. Закладу дешевше тримати одного універсального фахівця, ніж кілька вузькопрофільних. При цьому не враховується, що підготовка вчителів-дефектологів здійснюється з орієнтацією на категорію порушення учнів, адже це дозволяє сформувати у фахівця ті компетентності, завдяки яким він є ґрунтовно обізнаним у психологічних особливостях дитини та володіє спеціальними методиками її навчання і корекції розвитку. Робота з дитиною вчителя, лише поверхнево обізнаного в специфіці навчання, є формальною, а часто – помилковою.

Одним із чинників, який також призвів до такої уніфікації, є Постанова Кабміну «Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» 2017 р., зокрема, додаток 5, де надано перелік фахівців, які проводять додаткові психолого-педагогічні і

корекційно-розвиткові заняття з особами з особливими освітніми потребами у закладах освіти [4]. У цьому переліку є не лише представники спеціальності 016 Спеціальна освіта, а й інших спеціальностей. Проте відсутність чіткого роз'яснення призвела до плутаниці, ігнорування відповідності кваліфікації фахівця виду заняття. Через це на місцях є тенденція до надання годин корекційно-розвиткових занять вчителям з дефіцитом навантаження. Відповідно проведення корекційної роботи з дітьми з ООП формалізується, не дає результатів, негативно відображається на динаміці розвитку учнів.

У цьому навчальному році вчергове прийнято документ, окремі пункти якого дисонують з потребами практики і науковими дослідженнями – це типові штатні нормативи навчально-реабілітаційних центрів [5]. У затверджених нормативах вчитель-логопед тепер передбачений лише для дітей дошкільного віку. Не говоримо про абсурдність такого рішення, через яке учні з мовленнєвими розладами в структурі складних порушень по суті залишилися без ґрунтовної логопедичної корекції, а зауважимо, що на практиці це призвело до навантаження логопедів годинами корекційно-розвиткових занять з дітьми з інтелектуальними порушеннями, ЗПР, ДЦП. При цьому мова йде про види занять, які мають проводити олігофренопедагоги та ортопедагоги – соціально-побутове орієнтування, корекція розвитку та ін. Знову відбувається змішування галузей, нерозуміння специфіки роботи окремих спеціалістів.

Вбачаємо за вищеозначеними явищами ще й меншовартісний підхід до оцінки особистості осіб з психофізичними порушеннями (підтекст – їм будь-хто підійде). Проте і в сфері освіти, і соціальних послуг, і медицини, і юриспруденції (та й в інших галузях) доведено, що чим вузькопрофільніша підготовка фахівця, тим адреснішою, конкретною і більш компетентною є його допомога. Тож якщо суспільство декларує інклюзію осіб з особливими освітніми потребами, то вона має бути не формальною, а виваженою і справжньою. І її адекватність повністю залежить від компетентності фахівців.

Висновки. Отже, наука та практика переконливо доводять вагомість вузьких кваліфікацій у професійній діяльності вчителя-дефектолога, урахування ним у своїй роботі психофізичних особливостей дітей з особливими освітніми потребами залежно від виду порушення. Адміністрація закладів, працівники департаментів освіти мають сприяти

реальній інклюзії суспільства, а вона можлива за умови визнання цінності й індивідуальності особистості кожної людини і надання їй можливості одержувати допомогу від компетентних фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миронова С.П., Буйняк М.Г. (2020). Професійна діяльність та особистість корекційного педагога. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 136 с.
2. Миронова С.П. (2007). Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту. Монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА. 304 с.
3. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: наказ МОН. URL : <https://osvita.ua/legislation/other/37302/>.
4. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF#n83>
5. Про затвердження типових штатних нормативів навчально-реабілітаційних центрів: наказ МОН. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/nakaz-mon-vid-3-lipnya-2020-r-pro-zatverdzhennya-tipovih-shtatnih-normativiv-navchalno-reabilitacijnih-centriv-zareyestrovano-v-ministerstvi-yusticiyi-ukrayini-21072020-68134964>

УДК 376.42

Павленко Юлія Володимирівна

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

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Актуальність. На сьогодні одним із пріоритетних напрямів освітньої політики України є створення інклюзивного середовища. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тенденцією до зростання кількості дітей, які потребують спеціальної освіти, яка б сприяла їхній соціальній адаптації та інтеграції в активне суспільне життя. Як і в більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується до дітей з особливими освітніми потребами.

Значну частину дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах нашої держави складають учні із порушеннями інтелектуального розвитку. За даними В. Бондаря, Л. Вавіної,

А. Висоцької, І. Дмитрієвої, І. Єременка, А. Колупаєвої, Г. Мерсіянової, С. Миронової, В. Синьова, М. Супруна, О. Чеботарьової та інших, у дітей цієї категорії пізнавальна активність значно відстає у своєму розвитку в порівнянні з однолітками з нормо-типовим розвитком.

Необхідність активізації пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами відстоювали О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, Н. Макачук, Н. Морозова, Н. Соколова, О. Стребелева та інші, зазначаючи, що саме завдяки розвитку пізнавального інтересу в дітей означеної категорії закладаються основи майбутньої особистості, формуються передумови морального, інтелектуального і фізичного розвитку.

Метою роботи є висвітлення рекомендацій з розвитку пізнавальної активності в дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу.

Виклад основного матеріалу. Зазначені рекомендації були розроблені за трьома блоками:

- 1) розвиток інтересу до навколишнього світу;
- 2) розвиток пізнавальної активності до предметного світу;
- 3) розвиток комунікативності.

Розглянемо зміст методів і прийомів кожного з цих блоків.

Відповідно до першого блоку (розвиток інтересу до навколишнього світу) специфіка компонентів пізнавальної активності дитини робить можливим її формування в контексті різних форм дитячої діяльності: гри, навчання, спілкування, дослідження, експериментування, спільних занять з дорослим, в рамках яких можливе створення ситуацій, що сприяють прояву різних компонентів пізнавального розвитку дітей. У цьому напрямку педагогу необхідно:

- 1) стимулювати допитливість дитини, за рахунок використання оригінальних ігор і матеріалів, здатних викликати інтерес, здивування тощо;
- 2) емоційно долучати дорослих до пізнавальної діяльності, завдяки чому відбуватиметься передача особистісних смислів діяльності дитині, можливість отримання задоволення від інтелектуальних зусиль;
- 3) передавати ініціативу від дорослого до дитини, розвивати у неї вміння ставити мету й завдання в процесі пізнавальної активності та самостійно знаходити способи їх здійснення;
- 4) робити акцент на самій діяльності, а не на досягненні школяра (адже можливі й невдачі);
- 5) підтримувати дитячу активність, допомагати у втіленні дитячих задумів.

Проведені заходи повинні мати наступну структуру, яка складається з чотирьох етапів: на першому етапі дітям пропонується ситуація, яка розбирається спільно з педагогом; на другому етапі організовується самостійна діяльність школярів, де вони повинні вибрати спосіб поведінки із запропонованими матеріалами і використовувати їх; третій етап передбачає спільний аналіз, розбір використаних способів поведінки з матеріалом; на четвертому етапі йде стимулювання дітей до пошуку нових можливостей в ситуації.

Мета заходів, спрямованих на пізнавальну активність, полягає в тому, щоб дитина означеної категорії знайшла різні варіанти поведінки з матеріалом, який, в кінцевому рахунку, може спричинити розвиток інтересу до навколишнього світу.

Ефективним засобом розвитку пізнавальної активності у школярів є залучення їх до розв'язання пізнавальних задач. Знайомство учнів з особливими освітніми потребами з пізнавальними задачами доречно планувати в декілька етапів. На початковому етапі пізнавальна задача повинна існувати в прихованому вигляді й не спонукати дітей до певних дій. Щоб діти «відкрили» новий предмет і його властивості необхідно розбудити в школярів інтерес, звернути увагу дітей на предмет, зацікавити їх за допомогою певних «чарівних» предметів і явищ. Тобто залучити дітей до гри, занурити їх в умовну ситуацію.

На етапі відкриття предмета діти проявляють інтерес до запропонованих занять, уважно стежать за діями педагога, але, ініціатива, як правило, виражається в тому, що діти просять показати аналогічні чи нові предмети (можливо ігри) або повторити досвід.

Етап підтримки складається з ігор та занять, що вимагають активної участі самих дітей. На цьому етапі діти самостійно здійснюють вибір діяльності, працюють за власним задумом. Коли дитина самостійно вибирає, чим їй зайнятися, можна переходити до наступного етапу, який передбачає самостійний вибір і самостійну діяльність дитини. Роль дорослого на цьому етапі полягає в передачі способів нової для школяра пізнавальної діяльності та допомоги у вирішенні труднощів і виправленні можливих помилок.

На цьому етапі у дітей, як правило, виявляються яскраві індивідуальні уподобання. Учні з особливими освітніми потребами можуть тривалий час працювати з будь-яким матеріалом, повертатися до певного виду діяльності на наступному занятті, ставити перед собою нові

завдання. Діти проявляють пізнавальну активність та самостійно займаються з улюбленими матеріалами.

Аналізуючи другий блок (розвиток пізнавальної активності до предметного світу), бажано створити для учнів в умовах інклюзивного класу предметно-просторове розвиваюче середовище. Для цього необхідно збагатити його матеріалами, які б стимулювали розумову активність школярів зазначеної категорії, розвивали навички винахідництва і конструювання: конструктори, будівельні набори та матеріали, технічні іграшки, схеми конструювання технічних іграшок тощо.

Необхідно оновлювати і поповнювати будівельний матеріали, щоб вони відповідали віку дітей, їх інтелектуальним і психофізичним можливостям, придбавати будівельні матеріали різних розмірів і діаметрів. Методисти рекомендують в інклюзивному класі спорудити куточок експериментування в якому б знаходилися: різноманітні пробки і пляшечки; гайки, шпильки, скріпки, болти, цвяхи тощо; різні види паперу: звичайний, картон, наждачний, копіювальний, кольоровий та інші; різноманітні фарби: акварельні, гуаш та інші; медичні матеріали: гумові груші, піпетки, колби, мірні ложки, дерев'яні палички, шприци без голок та інше; різнокольорові нитки, тканини, бісер тощо. Активне їх використання в спільних з педагогом іграх і заняттях, цілеспрямованість діяльності, емоційна насиченість, доброзичливий мікроклімат у класі, ініціативність – сприятимуть розвитку пізнавального інтересу до предметного світу.

Характеризуючи третій блок (розвиток комунікативності) зазначимо, що одним із головних завдань у цьому блоці є формування вмінь у дітей задавати питання. Ефективним засобом є заняття-гра «Запитай». У якості матеріалу до цієї гри можна використовувати сюжетні картинки, які мають проблемний зміст, тобто невідому для дитини ситуацію або подію. Дітям з особливими освітніми потребами в ході гри показують цікаві картинки, і пропонують задавати запитання в дорослих про все, що їм захочеться докладніше дізнатися, що їм незрозуміло тощо. Бажано пропонувати різні умови гри в залежності від обставин, рівня розвитку пізнавальних можливостей і віку.

Після етапу запитань-відповідей, можна запропонувати учню скласти невелику розповідь по даній картинці, звернувши увагу на те, на які питання педагог дав відповіді, а на які питання не відповів. Питання, які залишилися нерозв'язаними можна переадресувати дитині.

На початку подібних занять, діти з особливими освітніми потребами, як правило, не виявляють особливого інтересу до

пропонованого матеріалу, варіанти питань одноманітні і не численні. По мірі продовження роботи, активність учнів зростає, діти прагнуть знайти різноманітні способи задавати питання, з'являються спроби розширити пропоновану їм ситуацію.

У кінці занять поведінка дітей суттєво змінюється, вони прагнуть знайти різні способи задавати питання. Подібні ігри-заняття доречно проводити як індивідуально, так і з учнями всього інклюзивного класу. Можливість проявити власну фантазію, увагу, уяву, бажання вислухати інших школярів, доставлять учню радість, і дозволяють підвищити рівень розвитку комунікативної сфери.

Висновки. Таким чином, застосування розроблених нами методичних рекомендацій сприятимуть активізації дітей за трьома змістовними напрямками (блоками): розвиток інтересу до навколишнього світу, розвиток пізнавальної активності до предметного світу та розвиток комунікативності. Для ефективного розвитку пізнавальної активності в учнів зазначеної категорії потрібно стимулювати допитливість дитини, емоційно реагувати у спільній пізнавальній діяльності з дитиною, сприяти передачі ініціативи від педагога до дитини, підтримувати її самостійні дії, звертати увагу на процес, а не на результат, підтримувати дитячу активність і допомагати втілювати дитячі задуми.

УДК 376.1

Пашковець Наталія Олександрівна

вчитель-дефектолог, спеціаліст вищої категорії,
старший вчитель КЗ «Новопразька спеціальна
школа» Кіровоградської обласної ради

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК І ВМІНЬ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБОМ ТЕАТРАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність. Відомо, зазначає О. Проскурняк, що мистецтво як засіб лікування застосовувалося в Стародавній Греції, Індії, Китаї. Із ХХ ст. використання мистецтва поширюється в психокорекційній практиці. Останнім часом визначають такі напрями корекційної роботи засобами мистецтва: психофізіологічний – корекція психосоматичних порушень; психотерапевтичний – вплив на когнітивну й емоційну сфери; психологічний – катарсистична, регулятивна, комунікативна функції; соціально-педагогічний – розвиток естетичних потреб, активізація

потенційних можливостей дитини у творчості. Практична реалізація цих напрямів здійснюється через корекційно-розвиваючі методики [3].

Відомі вчені Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Запорожець, Е. Ільєнков, М. Коган, Б. Неменський та інші визначають значну роль мистецтва у формуванні особистості дитини. У своїх працях вони зауважували, що пристосування дитини до здобутків культури, всіх видів мистецтва збагачує її, розвиває, розкриває творчий потенціал. Отже, неможливо вирішити сучасні психолого-педагогічні проблеми поза мистецтвом – важливого засобу впливу на особистість.

Особливого значення мистецтво як засіб корекції, на думку О. Проскурняк, набуває в спеціальній освіті [3]. На можливості мистецтва в корекції відхилень у розвитку вказували такі зарубіжні (Ж. Демор, О. Декролі, Е. Сеген та інші) та вітчизняні (Л. Виготський, А. Граборов, В. Кащенко) вчені. Вони зауважували, що процес сприйняття мистецтва дітьми являє складну психічну діяльність, до якої входять пізнавальна та емоційна складові; доводили позитивний вплив мистецтва на дітей з особливими освітніми потребами. Л. Виготський визначив особливу роль художньої діяльності в розвитку не тільки психічних функцій, але й в активізації творчих проявів у різних видах мистецтва в дітей з проблемами в розвитку [3].

Позитивну динаміку впливу мистецтва на дітей з інтелектуальними порушеннями відзначали О. Гаврилушкіна, О. Грошенков, О. Боровик, Е. Єкжанова та інші. Їх дослідження свідчать, що мистецтво розвиває особистість, збагачує світогляд дитини зазначеної категорії, сприяє формуванню комунікативності, реалізує пізнавальні потреби. Мистецтво надає можливість не тільки пізнати світ, але й брати участь у його перетворенні. Саме це й доводить корекційний вплив мистецтва на особистість дитини з особливими освітніми потребами. Участь дітей з інтелектуальними порушеннями, їх однолітків із нормативним розвитком, психологів, педагогів у процесі створення художнього театрального образу збагачує їх соціальний досвід, навчає адекватної взаємодії і спілкування в суспільній діяльності, забезпечує корекцію комунікативної сфери, формує комунікативні культуру і компетентність. Щодо психокорекційного впливу мистецтва – воно виявляється в катарсисі, «очищенні» від негативних переживань, сприяє встановленню нових комунікативних зв'язків. Безумовно, діти з інтелектуальними порушеннями не завжди можуть одразу адекватно сприйняти літературний твір або театральну

постановку. Їх необхідно навчати прийомів художнього сприйняття, але це є необхідним, тому що врешті-решт мистецтво допомагає учням з інтелектуальними порушеннями відчувати себе повноцінними, оптимізує процес їх інклюзивного навчання в корекційному середовищі [3].

Виклад основного матеріалу. В останні десятиліття спеціальна психологія і корекційна педагогіка, на думку О. Проскурняк, значною мірою орієнтуються на використання різних впливів мистецтва з метою вирішення різних проблем учнів з особливими освітніми потребами: культурного розвитку, гармонізації особистості тощо. Достатньо широко використовується арт-терапія, під якою розуміють корекційний вплив образотворчого мистецтва. На жаль, недостатньо уваги спеціалісти приділяють впливу театрального мистецтва щодо вирішення проблем дітей з інтелектуальними порушеннями, а саме: подолання комунікативних бар'єрів, набуття комунікативних навичок, формування комунікативної особистості в цілому [3].

На нашу думку, для дітей з інтелектуальними порушеннями необхідним є не тільки відвідування театральних постановок для дітей, але й активна участь у них, зокрема – у гуртках при будинках дитячої творчості, закладах загальної середньої освіти. Оптимальною є участь у постановках лялькового театру. За допомогою дій дитини м'яка лялька «оживає», через неї можна висловити власні почуття, бажання, «проробити» неприємні ситуації та набутти навичок гармонійного спілкування, опанувати знання щодо доброго й поганого, правила поведінки в різних ситуаціях, подолати сором'язливість та агресію, навчити спілкуватися та соціалізуватися серед однолітків.

Як зазначають учені (В. Бондар, О. Хохліна, В. Синьов, С. Тарасун та інші), в учнів з інтелектуальними порушеннями є особливості мовлення, а саме: обмежений мовленнєвий запас, мовні порушення (дизартрія тощо), складнощі розуміння усної мови тощо.

Театральне мистецтво – один із найдемократичніших і найдоступніших засобів розвитку комунікативних навичок учнів з інтелектуальними порушеннями. Воно допомагає вирішити багато проблем сучасної педагогіки і психології, що пов'язані з вихованням, формуванням естетичного смаку, культури, розвитком індивідуальних якостей особистості, ініціативності, розкріпачення [3].

За допомогою занять, лялькових театралізованих вистав у учнів з інтелектуальними порушеннями розвиваються дрібна моторика,

координація рук, стимулюються слуховий і зоровий аналізатори, увага, пам'ять, збільшується мовленнєвий запас. Учені довели, що розвиток рук тісно пов'язаний з розвитком мозку людини, отже, її мисленням та мовою.

Театральні постановки допомагають долати не тільки комунікативні, але й мовні бар'єри. Навчання стає легшим у ситуаціях рольової взаємодії, театралізація сприяє творчому натхненню. Крім цього в учнів стимулюється емоційне сприйняття, розвивається імпровізація. Учні під керівництвом дорослих можуть самі виготовляти ляльки, шити для них костюми.

Театральне лялькове мистецтво має ті ж переваги, що й рольова гра, а крім того, дитина моделює власну поведінку, може інсценувати власний сюжет, ту проблему, яка її турбує. У такому разі простежується послідовність творчих етапів: «періоду пізнання», «періоду переживання», «періоду втілення». Реалізація цих етапів сприяє вдосконаленню комунікативної діяльності, комунікативної особистості, розвитку емоційності, творчості, вирішенню завдань естетичного і морального сприйняття.

Розвиток комунікативних навичок і вмінь дітей з інтелектуальними порушеннями, на думку К. Зелінської, засобом театральної діяльності доцільно виділити в такі напрями [1]:

I напрям – *пальчиковий театр* відіграє безпосередню роль у розвитку мовленнєво-комунікативних навичок і вмінь і дрібної моторики. За допомогою пальчикових ігор дитина з інтелектуальними порушеннями збагачує словниковий запас, розвиває пам'ять, навчається виконувати різні ролі, імітувати голоси, тощо. Крім того, подібна діяльність розвиває творчі здібності дитини, зосереджує її увагу на яскравих образах героїв пальчикового театру.

II напрям – *ляльковий театр* допомагає у розвитку мовленнєво-комунікативних навичок і вмінь, оперуючи літературним матеріалом, що збагачує словниковий запас, містить елементи моралі, вчить нормам і правилам поведінки у соціумі; дрібної моторики; привчає до колективної діяльності. Перед проведенням безпосередньої лялькової гри доцільно передбачувати обов'язкову мовленнєва та фізичну розминки.

III напрям – *ігри-драматизації* забезпечує розвиток словника дитини, діалогічного й монологічного мовлення, виразності мовлення; засвоєння норм і правил поведінки; формування уваги, пам'яті, уяви; ознайомлення з елементами виразних рухів, мімікою, жестами; розвиток моторики за

допомогою виконання акторських рухів і маніпуляції з театральним реквізитом; підвищення соціальної адаптації дитини.

IV напрям – виготовлення театального реквізиту допомагає у розвитку дрібної моторики, збагачує словник дитини, виховує мотивацію, активізує пам'ять, увагу та уяву школярів з інтелектуальними порушеннями, має заспокійливий ефект, розвиває творчі здібності дитини [1].

Висновки. Отже, спеціалісти-практики все більше орієнтуються на використання новітніх, зокрема творчих – мистецьких технологій, у навчально-виховному процесі дітей з інтелектуальними порушеннями. На нашу думку, застосування засобів театральної діяльності з метою розвитку комунікативних навичок і вмінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є досить продуктивним і може бути використано в процесі навчання та виховання цих дітей, зокрема під час уроків української мови та читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зелінська К. О. Розвиток комунікативних навичок і вмінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами театральної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 117–121.
2. Петрова В. Г., Белякова І. В. Психологія розумово відсталого школяра (Олігофренопсихологія) : учеб. пособ. М. : «Рос», 1996. С. 48–51.
3. Проскурняк О. І. Театральне мистецтво як засіб формування комунікативної культури учнів зі зниженим інтелектуальним розвитком. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2011. Вип. 32. С. 270–279.

Прядко Любов Олексіївна

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

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність. Кожна людина потребує гармонійного навколишнього середовища, яке б не ставило її у незручне положення та сприяло задоволенню її внутрішніх потреб. Потрапляння людини в неадекватне для неї середовище може провокувати неврози, спалахи агресії, аутоагресії. Ці прояви характерні як для дорослих, так і для дітей.

Потрапляння дитини з особливими освітніми потребами у непристосоване для неї середовище може провокувати різноманітні розлади. Немає ніяких сумнівів, що зараз, як ніколи, актуальною є педагогічна підтримка. Адже ми у відповіді за тих, хто буде жити далі, та створювати майбутнє планети.

Педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами має відбуватись у відповідності з їх актуальними потребами та висновком інклюзивно-ресурсного центру, з урахуванням психофізіологічних особливостей розробляються індивідуальні програми розвитку, які і регулюють навчальне навантаження, особливості засвоєння навчальних програм.

Сьогодні серед педагогів закладів загальної середньої освіти гостро стоїть проблема відсутності належної підготовки до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Це виявляється у наявності у педагогів психологічних бар'єрів та професійних стереотипів.

Мета – розкрити специфіку надання педагогічної підтримки дітей з когнітивними порушеннями у закладі загальної середньої освіти

Виклад основного матеріалу. Термін «когнітивні порушення» використовують, маючи на увазі особливі потреби, що впливають на широкий спектр розвитку. Зазвичай він застосовується до дітей, у яких є певні інтелектуальні порушення, а також труднощі адаптації. Найчастіше порушення когнітивного розвитку характеризуються обмеженням інтелектуальних здібностей й труднощами у пристосуванні до вимог соціуму. Часто вони поєднуються з іншими порушеннями розвитку.

Дитина з порушеннями когнітивного розвитку має низькі показники у двох сферах:

- 1) розумове функціонування;
- 2) адаптивне функціонування (здатність самостійно діяти в соціальних умовах і вирішувати відповідні проблеми).

На превеликий жаль, когнітивні порушення є довічними порушеннями у розвитку. Утім, це не означає, що розвиток і навчання в цьому випадку неможливі. Йдеться лише про те, що рівень розвитку буде дещо нижчий, ніж у ровесників з нормотиповими інтелектуальними та адаптивними здібностями.

Всі діти з когнітивними порушеннями потребують різноманітної підтримки. Опишемо різновиди педагогічної підтримки.

Короткочасна – допомога «за потреби», епізодична.

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

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

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. Проте з деякими дітьми саме початок виконання завдання вже може бути величезним досягненням.

Щоб покращити навички читання учні мають практикуватися зі щоденними матеріалами. Наприклад, шукати назву улюбленого мультфільму в програмі телепередач тощо. Завжди слід використовувати загальноприйняті назви (чоловік, жінка, дитина...), спілкуватися без використання сленгу тощо.

Щоб покращити навички читання учні мають практикуватися зі щоденними матеріалами. Наприклад, шукати назву улюбленого мультфільму в програмі телепередач тощо. Завжди слід використовувати загальноприйняті назви (чоловік, жінка, дитина...), спілкуватися без використання сленгу тощо.

Щоб покращити навички письма слід використовувати щоденну діяльність для тренування навичок письма і вправлення з правопису. Наприклад, учні можуть вести щоденники подій, що відбуваються в освітньому закладі, складати список справ, що їх потрібно виконати, записувати інформацію, отриману під час бесіди по телефону, заповнювати анкети прийому на роботу, впорядковувати предмети тощо.

Щоб покращити застосування основних математичних дій учні можуть тренуватися з використанням комп'ютерних програм. Щодня математичні дії мають застосовуватися в ситуаціях, коли йдеться про час, гроші та вимірювання. Дітям слід тренувати такі вправи частіше, за будь-якої нагоди. Наприклад, порахувати здачу грошей в магазині, купити в певному порядку різні речі або слідкувати за своїми витратами.

Висновки. Особливостями реалізації педагогічної підтримки дітей з когнітивними порушеннями є використання збереження психічного і соматичного здоров'я; допомога в установленні контактів з навколишнім середовищем; корекція негативних явищ та процесів; виявлення потенціалу дитини з особливими освітніми потребами; вивчення здібностей та інтересів. Якщо педагог не усвідомлює особливої конкретної ситуації дитини, то він діє відповідно власних уявлень, міфів, установок, і, відповідно ми можемо констатувати нерозуміння, відчуження, конфлікт, а можливо у подальшому і дидактогенію.

УДК 378.091.3:159.9-051

Супрун Дар'я Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор кафедри
спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова

СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми та її актуальність. Динамізм суспільних процесів обумовлює нові стратегічні напрями перебудови освітнього процесу у вищій професійній школі на шляху до становлення майбутніх фахівців і у галузі психологічних знань. При позиціонуванні ментально-філософського бачення сутності складних соціальних процесів з врахуванням запитів життя, що полягає в розумінні істинних пріоритетів розвитку суспільства загалом й держави зокрема, пріоритетності набуває виховання Людини-особистості, яка консолідує істинні цінності: Життя, Свобода, Гідність, Справедливість, Щастя, Добро, Любов, Здоров'я, Професіоналізм....

Мета. Провести аналітичний огляд вітчизняного та зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців-психологів в галузі спеціальної

освіти. Висвітлити нагальний стан проблеми становлення та розвитку системи професійної підготовки зазначеної галузі. Схарактеризувати концепції реформування, базиси перспективного бачення розвитку вітчизняної вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Психолог повинен мати усі професійні й особистісні лідерські якості, затребувані даною професією, бути особистістю в повному значенні цього поняття і до того ж діяльною, яка неперервно розвивається. Отже, у сучасних умовах випускник вищого навчального закладу повинен мати не лише професійні знання, уміння і навички, але і певні лідерські та управлінські якості, що дозволить йому успішно реалізувати свій творчий потенціал у практичній діяльності. Варіативність професійноважливих якостей особистості психолога пов'язана зі складністю та різноманіттям функцій, які він виконує в умовах взаємодії з різним контингентом у постійно змінних соціальних та професійних умовах діяльності. Однією з головних якостей є уміння об'єднати різні сторони діяльності задля досягнення загального успіху. Психолог просто зобов'язаний мати здібності лідера.

Об'єктивною реальністю розвитку України сьогодні є розширення міжнародних зв'язків й інтеграція до європейської спільноти. За таких умов володіння фахівцями-психологами в галузі спеціальної освіти іноземними мовами набуває особливого значення і стосується всіх сфер життя, де навички іншомовної комунікації є ключовими для розвитку міжнародних відносин, проведення різноманітних заходів, культурного обміну між представниками психологічної сфери діяльності різних країн. Багатомовність і полікультурність вважаються необхідними умовами життєдіяльності громадян нової Європи та, відповідно, України. Потреба сучасного суспільства у фахівцях, які вільно володіють іноземною мовою, зумовлює необхідність пошуку нових конструктивних ідей для вирішення проблеми оптимізації та інтенсифікації формування іншомовної професійної компетентності у студентів-психологів в галузі спеціальної освіти. Без вивчення міжнародного досвіду неможливо розвивати ефективну професійноорієнтовану вітчизняну систему підготовки психологів в галузі спеціальної освіти, зокрема, іноземною мовою, яка була б адаптована до європейських норм і кращих світових освітніх стандартів. Отже, підтверджуються наявні суперечності між новими суспільними вимогами до компетентності фахівців-психологів в контексті європейської інтеграції та традиційним підходом до організації професійно-орієнтованої

підготовки психологів іноземною мовою. Відтак підготовка психологів в галузі спеціальної освіти потребує суттєвої науково обґрунтованої модернізації, зокрема, запровадження окремих спецкурсів, тренінгів, майстер-класів іноземною мовою, що уможливить вирішення актуальних завдань щодо інтеграції до Європейського простору загалом, та відповідності чинної системи підготовки кадрів досліджуваної категорії спеціалістів щодо кращих світових зразків та провідних тенденцій, зокрема.

Сучасні інтеграційні процеси, входження України в Європейський освітній простір, а також формування глобального ринку праці зумовлюють потребу високої мобільності людських ресурсів. У Болонській декларації проголошується, що з метою зближення освітніх систем країн Європи необхідно зробити такі кроки: гармонізувати системи рівнів освіти, прийняти систему освіти, що базується на освітніх рівнях, усунути перешкоди в отриманні студентами всіх послуг, що мають відношення до освіти, створити Європейську систему залікових одиниць, а також увести таке поняття, як «Європейський простір вищої освіти» [1, с. 68]. Вища освіта в Україні повинна забезпечувати підготовку фахівців, які могли б конкурувати з випускниками престижних закордонних ЗВО.

Мета та завдання професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти мають характеризуватися:

1) маніфестацією управлінської компетентності як основи професійної діяльності фахівця, зокрема, психолога, що зумовлюється особливостями усвідомлення поведінки та діяльності людей в організації і є частиною сфери культури праці, культури професійної управлінської діяльності;

2) розвитком професійного управлінського мислення, яке відзначається усвідомленням, цілеспрямованим, системним підходом та має відбуватися завдяки: формуванню управлінських професійних знань, вмінь та навичок;

3) доцільністю і методичною виправданістю професійної, комунікативно-спрямованої підготовки висококваліфікованих фахівців у сфері психологічних знань іноземною мовою, кінцева мета якої відповідає окресленим уявленням студента, магістра, випускника – медичного, клінічного психолога про майбутню професійну діяльність (предметність діяльності), стимулює відповідними заходами потребу у професіоналізації паралельно з вивченням іноземної мови (вмотивованість діяльності), призводить у співзвуччя навчальну діяльність іноземною мовою з особистою метою (цілеспрямованість діяльності), а також сприяє

актуальному усвідомленню необхідності вивчення іноземної мови як запоруки стати освіченою, культурною, професійною, конкурентноспроможною не лише на вітчизняному, а й на міжнародному ринку праці та успішною людиною (усвідомленість діяльності) [3, с. 4].

Означений розвиток відбувається за наступних психологічних умов: подолання психологічних комунікативних захистів та бар'єрів, зменшення симптомів тривожності при спілкуванні іноземною мовою; формування системи знань, умінь, навичок як базису для розвитку мотивації вивчення іноземної мови; сприяння самоактуалізації як основній передумові розвитку зазначеної мотивації.

Висновки. Отже, соціально-економічні та політичні реалії сучасного світу, трансформаційні процеси у вітчизняній системі освіти, вимоги до сучасного фахівця та соціальне замовлення ринку праці спонукають до перегляду окремих усталених поглядів на цілі та завдання професійноспрямованої підготовки психологів в галузі спеціальної освіти загалом та управлінської її складової, зокрема. Рівень підготовленості психолога повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не запроваджуються без належної зазначеної підготовки, яка в провідних вузах країни має надаватися майбутнім фахівцям-психологам.

Новітні тенденції розвитку світового суспільства зумовлюють істотне посилення уваги до проблеми інноваційного (перетворювального) потенціалу особистості. Перспективність впровадження транс- та міждисциплінарних спецкурсів зумовлена постійним прискоренням науково-технічного прогресу та характерними для сучасного етапу розвитку світового суспільства швидкими економічними, соціальними та духовними перетвореннями, що має допомогти створити для особистості фахівця стійкі смисложиттєві орієнтири у мінливому світі, особистісний сенс професійної самореалізації в галузі сил безпеки та оборони України саме у формі професійного самоздійснення, що розуміється як одна із найважливіших форм життєвого самоздійснення і характеризується високим рівнем розкриття особистісного потенціалу фахівця в обраній професії, розвитком його здібностей, взаємопоєднанням із професією, повсякчасною затребуваністю професійної кваліфікації, широким використанням професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, колегами з даної та з суміжних і дотичних галузей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синьов В.М., Пометун О.І., Кривуша В.І., Супрун М.О. Основи теорії виховання : навч. посіб. К. : МП «Леся», 2000. 140 с.

2. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. *Монографія*. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
3. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
4. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів). Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2016. 250 с.
5. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ-перша половина ХХ ст.): Монографія. К. : Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 350 с.
6. Супрун М. О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти. К. : КДА, 2018. 400 с.

Сущенко Олена Миколаївна

практичний психолог, кандидат педагогічних наук, директор комунальної установи Сумської міської ради «Сумський обласний центр комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю»

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ
В СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА
ОСОБАМ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

Актуальність проблеми полягає у вирішенні одного з основних напрямів модернізації освіти в Україні на сучасному етапі – забезпеченні прав дітей з особливостями психофізичного розвитку на доступ до реабілітаційних послуг, якісної освіти, їх інтегрування у суспільство шляхом включення в загальноосвітній простір. Одним із основних факторів забезпечення спільного навчання дітей з порушеннями розвитку з їх здоровими однолітками є відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка передбачає формування в них професійної компетентності у сфері розвитку дітей цієї категорії. Відтак, особливо важливим у цьому аспекті вбачається формування професійної компетентності педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації у сфері психолого-педагогічного та фізичного розвитку дітей із інвалідністю. Це обумовлено тим, що наразі спостерігається значне збільшення кількості дітей раннього й дошкільного віку, які мають відхилення психофізичного розвитку.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації – це складний, багатогранний і тривалий процес, який здійснюється протягом усього періоду навчання студентів у вищому навчальному закладі. На сьогодні виникають питання також безпосереднього підвищення кваліфікації, додаткового стажування й навчання педагогічних працівників, які вже відповідний час працюють за фахом.

Так, на сьогодні змінено низку професійних назв до національного класифікатора професій. Відповідні зміни внесені відповідно до міжнародної класифікації та нормативів Європейського Союзу. Введено нові та змінено деякі назви професій. Відповідно до Міжнародної класифікації скасована професія «вихователя», «фахівець з фізичної реабілітації»; «інструктор з трудової терапії» замінено на «вихователя соціального по роботі з дітьми з інвалідністю», «асистента ерготерапевта». Працівники, які продовжать (погодяться) працювати в нових умовах, у більшості випадків будуть не відповідати кваліфікаційним вимогам, завданням та обов'язкам за новими назвами. З метою врегулювання відповідних питань, розроблення нормативних актів, забезпечення напрямів підвищення кваліфікації, розроблення прав атестаційних комісій на місцях, необхідно провести дослідження обов'язків за посадами, які скасовано та відповідно – введено.

В Україні фізична реабілітація, як освітньо-професійна дидактична галузь, знаходиться на етапі свого розвитку та формування. З 1998 року до Державного класифікатора професій внесено спеціальності «Фахівець з фізичної реабілітації», що значно стимулювало розроблення наукової бази спеціальності, її теоретичних засад, обґрунтування змістової специфіки професійної підготовки майбутніх фізичних реабілітологів. Результати аналізу практичної діяльності й педагогічної літератури свідчать, що в теорії професійної освіти цілісний підхід до розв'язання проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації відсутній, незважаючи на вивчення окремих аспектів їх професійної підготовки.

Мета тез - розкрити основи формування професійної компетентності теоретичної і практичної діяльності педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації в системі корекційно-реабілітаційної допомоги дітям та особам з інвалідністю. Професійні компетенції мають на меті декларувати основні вимоги до випускників вищих навчальних закладів,

що готуються за програмою початкового рівня професійної підготовки педагогічних працівників, фахівців фізичної реабілітації, тим самим гарантують безпеку й ефективність їхньої практичної діяльності. Тобто, професійні компетенції стосується як методичної, так і практичної діяльності фахівців із фізичної реабілітації. Компетенції застосовуються впродовж всього періоду практичної діяльності, ураховують культурні особливості та є рівноцінно важливими. За будь-яких обставин, інтереси клієнта є завжди центральним аспектом професійних компетенцій.

Виклад основного матеріалу: Педагогічні вміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, заснованих на теоретичних знаннях. Через педагогічні вміння розкривається структура професійної компетентності педагога.

Незважаючи на те, що розв'язання будь-якого педагогічного завдання зводиться до тріади «мислити - діяти - мислити», що збігається з компонентами педагогічної діяльності та відповідними їм вміннями.

Дослідження ефективності формування професійної компетентності майбутніх педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації залежить від конструктивності запропонованої моделі та забезпечення умов її успішної реалізації в науковому та навчальному процесі. Фахівець із фізичної реабілітації є представником соціономічної професії типу «людина - людина». Під професійною компетентністю фахівця розуміється відносно стала структура професійної самосвідомості та інтегральна характеристика діяльності фахівця, що полягає у володінні ними достатнім об'ємом фахових знань, умінь і навичок, професійно значущими особистісними якостями та вміннями, що в сукупності забезпечують успішне виконання професійних функцій у соціально визнаній і зафіксованій суспільством сфері реабілітаційної діяльності. Професійна компетентність, як визначна характеристика їх діяльності, включає три компоненти: когнітивний – володіння спеціальними професійними знаннями; операційний - здатність до їх реалізації на практиці через сформовану систему спеціальних фахових умінь і навичок; аксіологічний - інтеріоризація системи професійних цінностей реабілітаційної практики як норма професійної діяльності, що була засвоєна в ході професійно-практичної підготовки студентів.

Актуальність проблеми підготовки педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації визначається необхідністю подальшого

розвитку даних спеціальностей з метою забезпечення психолого-педагогічної реабілітації та зміцнення здоров'я населення України. (Волошко, 2017, с. 20-23).

Професійна діяльність педагогічних працівників, фахівців з фізичної реабілітації, як спосіб досягнення бажаного результату, реалізується у вигляді використання комплексних програм реабілітації пацієнтів різних нозологічних груп із застосуванням різноманітних методів та засобів фізичної реабілітації. Умови професійної діяльності належать до двох широкопонятійних груп: виробничі - реабілітаційне обладнання, відповідні санітарно-гігієнічні умови для проведення занять (ЛФК, масажу, фізіотерапевтичних процедур), ергономічність оточуючого простору з точки зору його функціональності; соціальні - пов'язані з міжособистісними контактами в системі «людина - людина», основними з яких є «фахівець із фізичної реабілітації - пацієнт». Результат професійної діяльності педагогічних працівників, фахівця з фізичної реабілітації в умовах, коли неможливо передбачити наперед різноманіття професійних ситуацій, безпосередньо залежить від особистісних якостей фахівця. Мікромодель суб'єкта діяльності відображує відносно сталу структуру професійної самосвідомості, цілісну систему професійно значущих соціально-психологічних якостей і здібностей людини як носія професійної Я- концепції, професійних норм, правил, традицій, етики, цінностей, культури, характерних для професії як соціально визнаного інституту.

Професійні компетентності з практичної діяльності педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації:

1. Володіти аналізом та вести дискусію на біомедичні, поведінкові та соціальні теми, пов'язані з аспектами діяльності фахівців із фізичної реабілітації. Втілювати ці знання на практиці:

- аналізувати нормальний розвиток і відмінності в розвитку людського організму та його рухових функціях;
- аналізувати нормальну будову й функцію людського організму протягом його життя;
- пояснювати патологічні процеси, які піддаються корекції заходами фізичної реабілітації;
- пояснювати, на які патологічні процеси мають вплив заходи фізичної реабілітації;
- пояснювати потребу в заходах фізичної реабілітації;

- пояснювати теоретичні та практичні принципи фізичної терапії та їх зв'язок із охороною здоров'я;

- описувати загальні медичні та психологічні методи втручання, спорідненні з практикою фізичної реабілітації;

- оцінювати необхідність підтримки здорового способу життя клієнта;

- розуміти і враховувати основи культурного сприйняття/бачення у практичній діяльності фізичної реабілітації.

2. Оцінювати, аналізувати та планувати діяльність у педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації:

- дотримуватись основних юридичних та етичних вимог;

- провадити діяльність зі згоди клієнта;

- постійно забезпечувати клієнтові та практикуючому фахівцю безпеку;

- ретельно спільно з лікарем відповідного профілю проводити реабілітаційне обстеження та огляд;

- уміти вибирати, аналізувати та трактувати отриману інформацію;

- розробляти завдання з фізичної реабілітації;

- складати й обговорювати план втручання;

- об'єктивно та ретельно записувати результати обстеження/тестування;

- проводити обстеження і планування відповідно до потреб здоров'я й культурних цінностей населення.

3. Застосовувати та оцінювати у практичній діяльності:

- демонструвати безпечне, ефективне й результативне втручання;

- оцінювати результати втручання фізичної реабілітації;

- використовувати засоби вимірювання результатів;

- адаптувати поточну діяльність;

- вести ретельні записи результатів втручання;

- оцінювати потребу проведення реабілітаційних втручань;

- допомагати клієнту зрозуміти й задовольняти його власні потреби;

- проводити заходи, які відповідають потребам здоров'я та культурним цінностям;

- звертатись до фахівців охорони здоров'я в разі виникнення потреби;

- співпрацювати в команді з іншими фахівцями та робити свій внесок у команду роботу.

4. Застосувати ефективне спілкування (комунікація):

- володіти методами та навичками спілкування;
- використовувати методи спілкування;
- слухати і правильно трактувати розмови між пацієнтом/клієнтом та його близькими/опікунами;
- урахувати культурні та мовні відмінності.

5. Застосувати навчальні принципи у практичній діяльності педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації:

- виявляти й розуміти навчальні принципи;
- вибирати навчальні ресурси, що найкраще відповідають складності діагнозу клієнта і оточенню;
- оцінювати результати навчання та адаптувати навчальний процес за потреби;
- проводити та здійснювати адаптацію навчання відповідно до потреб і складності діагнозу.

6. Застосовувати принципи управління, що стосуються практики педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації:

- застосовувати принципи організаційного управління в системі соціального захисту, ефективно працювати в команді;
- розуміти принципи постійного покращення якості послуг;
- ефективно працювати в команді з іншими працівниками сфери соціального захисту;
- визнавати принципи делегування та наставництва;
- вести документацію, вносити точні й достовірні дані;
- дотримуватися прийнятих стандартів збереження, оприлюднення, транспортування та знищення інформації;
- ефективно розподіляти і використовувати час;
- визнавати та розуміти юридичні й етичні вимоги до професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації.

7. Застосовувати науково доказові дані у практичній діяльності педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації:

- уміти здійснювати пошук необхідної науково-методичної літератури;
- проявляти розуміння методів дослідження;
- уміти критично аналізувати наукову літературу;

- уміти в науковому форматі доповідати про отримані дані щодо критичного аналізу;
- упроваджувати сучасні наукові дані у практику фахівців із фізичної реабілітації;
- пояснювати науково підтверджені переваги обраного підходу у фізичній реабілітації.

8. Проводити професійну діяльність:

- дотримуватися принципів професійної підтримки;
- вести безпечну практичну діяльність;
- планувати й демонструвати докази професійного розвитку.

9. Демонструвати самостійну практичну діяльність відповідно до початкового рівня кваліфікації:

- дотримуватися юридичних норм;
- дотримуватися відповідних стандартів та Етичного Кодексу;
- бути готовим відповідати за наслідки професійної діяльності перед суспільством та іншими фахівцями;
- будучи педагогічним працівником, фахівцем із фізичної реабілітації початкового рівня кваліфікації, демонструвати готовність до самостійної практичної діяльності, включаючи застосування базових знань щодо серцево-судинної, дихальної, неврологічної систем та системи опорно-рухового апарату.

Професійна компетентність є фактором формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації.

Характеристикою сучасного ринку праці педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації можна вважати конкурентоспроможність молодого спеціаліста, яка передбачає готовність до постійного професійного зростання, якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Кваліфікована та мобільна діяльність педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації є основою конкурентної економіки, оскільки дає змогу реабілітаційним установам швидко пристосуватися до вимог нових технологій та ринкових тенденцій, і отже, ставати або залишатися конкурентною.

Конкурентоспроможні працівники реабілітаційних установ мають володіти професійними вміннями й навичками, високим рівнем професійної компетентності та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці.

Компетентність спеціаліста є такою характеристикою його кваліфікації, коли наявні знання, які є необхідними для здійснення професійної діяльності використовуються й постійно підвищуються у практичній діяльності.

Професійна компетентність педагогічного працівника, фахівця з фізичної реабілітації повинна включати в себе знання, уміння й навички, єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Формування професійної компетентності триває протягом усього професійного становлення особистості і починається набагато раніше від безпосередньої професійної діяльності фахівців.

Компетентність випускника вищого навчального закладу визначається багатьма чинниками, оскільки компетентності є «такими індикаторами», що дозволяють визначити готовність студента-випускника до практичної діяльності, його подальшого особистого розвитку та активної участі в житті суспільства.

Сучасній реабілітаційній системі потрібен фахівець, який здатний максимально використовувати свій потенціал, мобільність, проявляти гнучкість, конкурентоспроможність та професійну компетентність. Професійна компетентність - це особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання фахівцем професійної діяльності і включає аналітичні, комунікативні процеси й забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості. Вона складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності, можливість вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

Висновок. Отже, в основу структури професійної компетентності майбутнього педагогічного працівника фахівця з фізичної реабілітації у сфері реабілітації, розвитку дитини з особливостями психофізичного розвитку покладено ідею зв'язку професійного досвіду, професійної ерудованості, професійного мислення й технологічної культури, що визначаються мотивацією реабілітаційної діяльності, здатністю до професійної рефлексії. Аналіз проблеми підготовки педагогічних працівників, майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до роботи з дітьми з інвалідністю засвідчив потребу в майбутніх наукових розвідках із метою вивчення й уточнення особливостей підготовки педагогічних працівників, фахівців із фізичної реабілітації до здійснення ефективного супроводу цих

дітей, формування професійної компетентності у сфері розвитку, реабілітації дітей із інвалідністю та формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наролина, В. И. (2008). Развивающий эффект процесса формирования межкультурной коммуникативной компетентности специалиста. Высшее образование сегодня, 5, 23-25 (Narolina, V. I. (2008). Developing effect of the process of forming of cross-cultural communicative competence of specialist. Higher education today, 5, 23-25).
2. Веретенникова, А. Е. (2008). Развитие иноязычной письменной коммуникативной компетентности у студентов в соответствии с Болонским процессом. Высшее образование сегодня, 5, 26-30 (Veretennikova, A. E. (2008). Development of foreign writing communicative competence for students in accordance with the Bolonskim process. Higher education today, 5, 26-30).
3. Волошко, Л. Б. (2006). Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін. Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 20-23 (Voloschko, L. B. (2006). Forming of professional competence of the future specialists on a physical rehabilitation in the process of study of medical-biological disciplines. Publishing House of the NPU named of M. P. Drahomanov, 20-23).
4. Краевский, В. В. (2001). Методология педагогики. Чебоксары : Чуваш. ун.-т (Kraievskii, V. V. (2001). Methodology of pedagogics. Cheboksary : Chuvash. un-ty).
5. Маркова, А. К. (1996). Психология профессионализма. М. : Международный гуманитарный фонд «Знание» (Markov, A. K. (1996). Psychology of professionalism. M.: International humanitarian fund «Knowledge»).

УДК: 376:316.6

Стрельников Виктор Юрійович

доктор педагогічних наук, професор, доцент
кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ КАДРІВ ДЛЯ СИСТЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Актуальність проблеми застосування засобів сучасних технологій навчання у підготовці кадрів для системи спеціальної освіти породжена усвідомленням викладачами відриву педагогічної науки від практики. Сучасні інноваційні технології створюють можливості для інтенсифікації підготовки кадрів для системи спеціальної освіти, пропонуючи для цього відповідне навчально-методичне забезпечення.

Аналіз наукової і навчальної літератури [1-6 та ін.], показав, що поза увагою дослідників залишається практичний аналіз сучасних технологій та можливостей пропонованого ними навчально-методичного забезпечення для підготовки кадрів системи спеціальної освіти.

Метою дослідження став пошук ефективних засобів сучасних технологій навчання – електронного, проєктного і кооперативного навчання – стосовно забезпечення підготовки кадрів для системи спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу розпочнемо із застереження, що технології навчання, взяті для розгляду [1, с. 171–173; 2, с. 60–64; 3, с. 22–25; 6, с. 749–760], є інноваційними, бо заперечують домінуючу нині лекційно-семінарську систему навчання. Їх інколи називають технологіями четвертого покоління. Технології попередніх трьох поколінь є дидактоцентричними і відрізняються за суб'єктністю студента.

Електронне навчання (e-learning) має ключовою особливістю широкий доступ до освітніх ресурсів, гранично опосередковану роль викладача та самостійну й автономну роль студента. Важливим для забезпечення підготовки кадрів системи спеціальної освіти є використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів: електронний опорний конспект, електронний підручник, теоретико-довідковий модуль, електронний задачник, електронний лабораторний практикум, автоматизована навчальна система, комплексний комп'ютерний тренажер, функціональний комп'ютерний тренажер, система автоматизованого проєктування, автоматизована інформаційна система, автоматична система контролю знань, експертна навчальна система, автоматизована система наукових досліджень, віртуальне середовище, електронні засоби навчання для ділових ігор тощо [1, с. 171–173; 2, с. 60–64].

Технології проєктного навчання (projective education), поширені у країнах Європи і США, пропонують свої засоби навчально-методичного забезпечення підготовки кадрів для системи спеціальної освіти. Так, студент працює над проєктом, проходить такі етапи (європейський варіант): 1) постановка мети: виявлення проблеми, протиріч; формулювання завдань; 2) обговорення можливих варіантів дослідження, порівняння передбачуваних стратегій, вибір способів; 3) самоосвіта й актуалізація знань за консультативної допомоги викладача; 4) планування ходу діяльності, розподіл обов'язків; 5) дослідження: вирішення окремих

завдань, komponування; 6) узагальнення результатів і висновки; 7) аналіз успіхів і помилок; 8) корекція і перехід до нового проєкту. Проєкт є індивідуальним, але він може бути й результатом скоординованих дій групи студентів. Функція викладача полягає в допомозі студентам у пошуку інформації, їх заохоченні, координації процесу, забезпеченні зворотного зв'язку з роботою студентів над проєктом.

В американському варіанті алгоритм технології проєктного навчання та структура діяльності студента і викладача мають аналогічний вигляд: перший етап – підготовка проєкту: визначаються тема і мета, студенти обговорюють предмет дослідження з викладачем, одержують консультації, формулюють мету, а викладач розкриває перспективи дослідження, мотивує, консультує; другий етап – планування: визначаються джерела інформації, способи збору й аналізу інформації, форми звіту, критерії оцінювання результатів і процесу, розподіл ролей (дослідник, редактор, доповідач, референт, секретар, експерт тощо); студенти виробляють план дій, формулюють завдання дослідження, а викладач коректує, пропонує ідеї, допомагає прогнозувати результат; третій етап – дослідження: підбір інформації, вирішення поставлених завдань здійснюють студенти з використанням відповідного інструментарію (інтерв'ю, опитування, спостереження, експеримент, робота з довідковою літературою); четвертий етап – узагальнення результатів дослідження: студенти аналізують інформацію, структурують її, формулюють висновки; п'ятий етап – звіт-подання результатів: студенти звітують у формі усної доповіді, співдоповідей, рефератів, курсових робіт, стендового матеріалу, письмових звітів, брошур тощо, а викладач на рівних з студентами слухає, ставить запитання, коректує; шостий етап – завершальний, – оцінювання результатів і процесу: студенти визначають рейтинг учасників проєкту, проводять самооцінку, а викладач оцінює їхню роботу і мотивує майбутні дослідження.

Телекомунікаційні проєкти (telecommunication projects) є найбільш перспективними і результативними. Однак, як показала практика, такими вони є тоді, коли відповідають основним вимогам методу проєктів: 1) наявність значимої для студента проблеми в дослідницькому і творчому плані, вирішення якої вимагає інтегрованих знань і дослідницького пошуку; 2) практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів; 3) самостійна (групова, парна, індивідуальна) діяльність студентів; 4) структурування змістовної частини проєкту;

5) використання дослідницьких методів; 6) використання під час спільних досліджень методів «мозкової атаки», «круглого столу», статистичних методів, творчих звітів тощо [2, с. 60–64].

Незважаючи на великі можливості, проектне навчання не може у сучасних умовах інформаційно-технологічної революції виконати основне соціальне замовлення надання навчально-методичного забезпечення для підготовки кадрів системи спеціальної освіти. Це вимагає відмови від адаптивно-дисциплінарної моделі засвоєння знань на користь моделі особистісно-центрованої, проективної освіти. Оскільки студент не лише одержує розрізнені знання, а й сам «конструює» їх і себе у світі, нашу увагу привернули можливості проективної освіти (projective education), яка розглядається досить широко – як галузь соціального життя, в якій створені умови, необхідні для проектування напряду його життєдіяльності.

Практика показує, що й сьогодні викладачі відчують недостатність психолого-педагогічної підготовки, турбуються про виконання навчальних планів, а ніж про особисті й життєві плани студентів, не можуть впливати на забезпечення підготовки кадрів для системи спеціальної освіти засобами сучасних технологій навчання. Саме від запровадження проективної освіти багато в чому залежить не лише якість даного процесу, а й інтеграції України у європейську спільноту, вирішення завдання демократизації суспільства.

Застосування принципів проективної освіти показало, що, коли освіта є засобом реалізації студентом власного проекту життєвого шляху, радикально змінюється і роль викладача. Від авторитарної моделі передачі «абсолютної істини» він переходить до викладання як способу залучення студента до цінностей і технологій добування особистісно-значимих знань, які сприяли породженню уявлення про спеціальну освіту і реалізації життєвого проекту.

Навчально-методичне забезпечення технології кооперативного навчання (cooperative learning) для підготовки кадрів системи спеціальної освіти також може мати важливу роль. Так, студенти організовуються в групи по шість осіб для роботи над навчальним матеріалом зі спеціальної освіти, що розбитий на фрагменти (логічні чи значеннєві блоки). Кожний член групи знаходить матеріал для вирішення певної проблеми. Потім студенти, які вирішують однакові проблеми, але входять до різних груп, зустрічаються й обмінюються інформацією, що називається «зустрічню експертів». Після неї вони повертаються у свої групи і розповідають іншим

про нові шляхи вирішення означеної проблеми, інші, у свою чергу, доповідають про вирішення своєї частини завдання. Студенти зацікавлені у тому, щоб усі партнери сумлінно виконали свої завдання, адже це впливає на їхню підсумкову оцінку. Звітують за якість засвоєння модуля кожний студент окремо і вся команда в цілому під час модульного контролю, коли кожному студенту випадають будь-які запитання з цієї інтегрованої теми [3, с. 22–25]. Усі студенти проходять індивідуальний контрольний зріз, який і оцінюється. Результати студентів підсумовуються і команда, яка набрала найбільшу суму балів, відзначається.

Висновки. Таким чином, для підготовки кадрів системи спеціальної освіти великі можливості створює сучасне навчально-методичне забезпечення електронного, проєктного і кооперативного навчання. Означену підготовку з урахуванням сучасного навчально-методичного забезпечення технологій навчання маємо будувати на основі алгоритму дій суб'єктів навчання, що гарантує досягнення результату.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лебедик Л. В. Дидактичні можливості електронних підручників. Сучасна середня освіта: інновації, методологія, теорія, практика. Тези доповідей на міжрегіональній наук.-практ. конф., 7 жовтня 2014 р. / За заг. ред. І. М. Бобер. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2014. 348 с. С. 171–173.
2. Лебедик Л. В. Проєктування інформаційних технологій фахової підготовки майбутніх педагогів. ди. Педагогічні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017. Вип. 71. 188 с. С. 60–64.
3. Лебедик Л. Розвиток лідерства майбутніх менеджерів у технологіях кооперативного навчання. Шлях освіти. 2008. № 3. С. 22–25.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Нар. образование, 1998. 256 с.
5. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
6. Lebedyk L. Planning technologies for the preparation of high school teachers based in the experience of European countries : Study of problems in modern science: new technologies in engineering, advanced management, efficiency of social institutions. Monograph : edited by Shalapko Yuriy, Wyszowska Zofia, Musial Janusz, Paraska Olga. Bydgoszcz, Poland : University of Technology and Life Sciences, 2015. 762 p. С. 749–760.

Наукове видання

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

*матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції
(25 листопада 2020 року, м. Суми)*

Суми: Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **С. М. Кондратюк**
Комп'ютерна верстка **О. Л. Суріна**

Здано в набір 17.11.20. Підписано до друку 25.11.20.
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр. Папір офсет.
Умовн. друк. арк. 20,34. Обл.-вид. арк. 22,98.
Тираж 300. Вид. № 28.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка

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



єпдою кафедри щорічно організовуються 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 Всеукраїнська Олімпіада зі спеціальності (2017-2019 рр.)

Ви можете дізнатись більше про діяльність кафедри спеціальної та інклюзивної освіти на сайті кафедри [HTTP://SIO.IPP.SSPU.EDU.UA/](http://sio.ipp.sspu.edu.ua/), а також

у соціальній мережі FACEBOOK [HTTP:// www.facebook.com/groups/380530202388062/](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