



**Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
Приватна установа
«Вищий навчальний заклад
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут
«Бейт-Хана»**

МАТЕРІАЛИ

Всеукраїнської науково-практичної конференції

**«НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДІВ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

м. Дніпро / 22-23 жовтня 2020 р.

Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (22–23 жовтня 2020 року, м. Дніпро) / ред. колегія: В. В. Сиченко, Р. С. Аронова, В. М. Швидун, Н. А. Крупенина, О. О. Базилевська. – Дніпро. – 2020. – 327с.

Конференція пройшла реєстрацію в ДНУ «УкрІНТЕІ», посвідчення № 346 від 26.08.2020. Науковий захід пройшов у рамках науково-дослідницької теми «Науково-методологічні та організаційні засади педагогічного супроводу інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти» (ДНУ «УкрІНТЕІ», реєстраційний номер 0118U004949).

У збірнику представлені доповіді учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції "Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти".

Висвітлюються актуальні питання щодо створення відповідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами, управління інклюзивними закладами освіти, підвищення ефективності роботи інклюзивно-ресурсних центрів.

Участь у конференції взяли науковці, аспіранти, студенти ЗВО та науково-дослідних установ, а також керівники, учителі, психологи закладів освіти.

Матеріали подаються в авторській редакції, відповідальність за точність викладених у публікаціях фактів несуть автори.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Сиченко Віктор

доктор наук з державного управління, професор, ректор Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Аронова Ріма

кандидат педагогічних наук, ректор Приватної установи «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

Швидун Віктор

кандидат педагогічних наук, доцент, директор навчально-наукового інституту педагогіки Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Крупенина Наталія

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

Базилевська Оксана

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1.

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДІТЕЙ ДО ОСВІТИ

- **Колупаєва А.А.** Законодавче та нормативно-правове регулювання інклюзивного навчання в Україні у світлі освітнього реформування 8
- **Безена І.М., Ващенко М.І., Заржицька Е.І.** Державна політика у сфері шкільної освіти та структурні трансформації мережі закладів освіти з інклюзивного навчання 13
- **Слепаньова Г.А.** Інклюзивна освіта – важливий чинник забезпечення рівного доступу дітей до освіти 19
- **Якімова А.Ю.** Інклюзивне навчання – пріоритетний напрям забезпечення рівного доступу дітей до освіти 24
- **Олефір Н.В.** Роль сім'ї дитини з особливими освітніми потребами у впровадженні інклюзивного навчання 26
- **Бондаренко А.Ю.** Інклюзія – вибір сучасних батьків 30
- **Човник А.В., Рябовол Л.Т.** Становлення законодавства про інклюзивну освіту у закладах загальної середньої освіти в Україні 35
- **Білошицький С.В.** Підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків учнів як чинник розвитку інклюзивного навчання в системі загальної середньої освіти 39
- **Мітягіна С.С.** Інклюзивне навчання – пріоритетний напрям забезпечення рівного доступу дітей до освіти. 42
- **Горопаха Н.М.** Створення освітнього середовища для вивчення природознавства у інклюзивному класі початкової школи 45
- **Дичківська І.М.** Інклюзивна освіта як інноваційна модель навчання 50
- **Коваль-Бардаш Л.В.** Діяльність асистента вчителя з формування освітніх компетенцій молодших школярів з особливими освітніми потребами 55
- **Крижановська Т.В.** Актуальні питання підготовки компетентного вчителя інклюзивної освіти 60
- **Ковалевич Д.О.** Формування професійної компетентності педагога до навчання дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти 67
- **Козлюк О.А.** Діагностика рівня сформованості толерантного ставлення до дітей з ООП у старших дошкільників 72
- **Шабаєва Л.М.** Інклюзивне навчання в позашкільлі – вимоги часу 77

СЕКЦІЯ 2. НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

- **Михайленко О.С., Родименко І.М.**, Дистанційне навчання учнів з порушеннями слуху 81
- **Таранченко О.М.** Технологізація та проектування педагогічної діяльності в освіті дітей з ООП 88
- **Чигрина В.А., Базилевська О.О.** Інновації в освітній діяльності НУШ 95
- **Свірська Ж.М.** Логіка розгортання психолого-педагогічної підтримки молодших школярів з дислексією 99
- **Назаренко К.В.** Корекція процесу формування креативності у дітей із особливостями психофізичного розвитку 105
- **Карашук В.В.** Новітні технології навчання та підтримки дітей з особливими освітніми потребами 108
- **Маковій М.Ю., Бондаренко З.П.** Розвиток рухової діяльності учнів початкових класів з дитячим церебральним паралічем засобами кінезіології 110
- **Малишко А.Є., Бондаренко З.П.** Ед'ютейнмент – як засіб мотивації до навчання дітей з особливими освітніми потребами 115
- **Авєдова С.А.** Використання арт-терапевтичних практик у роботі логопеда з молодшими школярами із синдромом Дауна 117
- **Василенко Б.В., Бондаренко З.П.** Новітні напрями підготовки та організації роботи асистента вчителя у закладах загальної середньої освіти 123
- **Маринич В.П.** Сучасні інтерактивні ігрові методики у виховній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами 127
- **Сундукова О.О.** Використання геймеризації у групових формах роботи практичного психолога у галузі спеціальної освіти 131
- **Захарова Н.В., Базилевська О.О.** Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти 134
- **Коваленко В.В.** Особливості корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами із затримкою психічного розвитку в умовах дистанційного навчання 140
- **Шапочка К.А.** Інтерактивна підлога – інноваційний засіб навчання й підтримки дітей з особливими освітніми потребами 145
- **Коноз О.Б., Степанова Т.М.** Новітні технології навчання та підтримки дітей з особливими освітніми потребами 150
- **Янковська Т.В.** Театралізовані ігри, як засіб корекції мовленнєвих та комунікативних навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями 158
- **Риба С.О.** Кінезіологічні вправи як здоров'язберігаюча технологія в роботі з дітьми з ООП 163

СЕКЦІЯ 3.

ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ НА ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

- **Полупанова Я.М.** Провідні напрямки діяльності інклюзивно-ресурсних центрів на етапі реформування освітньої системи України 168
- **Губіна В.В.** Про реалізацію інклюзивної освіти в загальноосвітньому закладі 175
- **Толошна С.Н.** Роль батьків в процес інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивний освітній простір 180
- **Симонова Н.В.** Шляхи співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами 184
- **Товстуха О.М.** Особливості реабілітаційного процесу дітей з функціональними обмеженнями в умовах інклюзивно-ресурсних центрів України 189
- **Мазур М.Г.** Впровадження психокорекційного супроводу дітей з ООП в інклюзивних класах для успішної соціалізації та розвитку виконавчих функцій 193

СЕКЦІЯ 4.

ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

- **Лебідь С.В., Черепенько І.М.** Фактори підвищення ефективності соціалізуючого впливу на особистість дитини з особливими освітніми потребами в освітньому просторі 199
- **Коршенко Н.І.,** Ребус-метод в роботі з дітьми з ППР 201
- **Жовтяк Г.К.** Розвиток творчої компетентності у дітей з порушеннями слуху засобами структурно-логічних схем на уроках географії 206
- **Васильєва Т.С.** Розвиток мовлення, аналітико-синтетичних здібностей та історичного мислення учнів з порушеннями слуху на уроках історії шляхом використання наочності 211
- **Тарабасова Л.Г.** Соціалізація дітей з особливостями психофізичного розвитку 216
- **Орел О.В.** Застосування 3с – терапії для дітей з розладами аутичного спектру 221
- **Ганієва Ю.С.** Камінці Марблс у корекційно-розвивальній роботі з дітьми ООП 225
- **Шевчишена О.В.** Відпрацювання професійних здатностей вчителя до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному середовищі: психолого-педагогічний аспект 230

- **Хоменко С.О.** Онтогенез артикуляційних можливостей в процесі мовленнєвого розвитку дитини раннього віку 236
- **Коваленко Л.Г.** Гра як складова освітнього процесу у навчанні дітей з особливими освітніми потребами 240
- **Жайворонок М.І.** Ігрові технології розвитку компетенцій та підтримки дітей з порушеннями інтелектуального розвитку 243
- **Шуба Н.Б.** Корекційно-розвивальний потенціал сюжетних ігор та ігор-постанов в наданні освітніх послуг дітям з інвалідністю 246
- **Зоріна Р.В.** Гейміфікація як засіб підвищення ефективності логокорекційного процесу в роботі сучасного вчителя-логопеда 249
- **Сасіна І.О., Козлюк О.В.** Розвиток зорово-моторної координації у дітей дошкільного віку зі зниженим зором 252
- **Баранець Я.Ю.** Роль батьків в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище 258
- **Бондаренко І.Ю.** Виховання толерантності у дітей дошкільного віку 261
- **Дрозд О.В.** Особливості розвитку пізнавальної сфери дошкільників із порушеннями мови 266
- **Кость М.В.** Особливості психолого-педагогічної діагностики дітей з розладами аутистичного спектру 269
- **Павленко О.М.** Використання технік арт-терапії у роботі практичного психолога інклюзивно-ресурсного центру з дітьми з особливими освітніми потребами 274
- **Павлюк Т.О., Данчук О.І.** Особливості організації навчання гіперактивних дітей з мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного класу 282
- **Шадюк О.І.** Співпраця педагога з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання 287
- **Мойсеєнко І.М.** Правове поле соціально-педагогічного супроводу дитини з РАС асистентом дитини 291
- **Леончик-Онищенко Н.М., Куліш О.В.** Вплив процесу адаптації на психоемоційний стан дошкільників 298
- **Федорова Н.В., Іванова І.В.** Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку засобами художніх творів 304
- **Середа Л.Ф.** Дислексія і дисграфія в учнів молодших класів. Причини виникнення та шляхи їх подолання 308
- **Клешня Н. В., Родименко І. М.** Інтерпретація педагогічних поглядів в системі вільного виховання М. Монтесорі 314
- **Муленко К.В., Мойсеєнко І.М.** Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання молодших школярів з розладами аутичного спектру 319
- **Ворман В.В. Базилевська О.О.** Розвиток зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку в онтогенезі 324

СЕКЦІЯ 1.
ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДІТЕЙ ДО ОСВІТИ.

Алла Колупаєва,
доктор педагогічних наук
професор, член-кореспондент НАПН України,
головний науковий співробітник відділу інклюзивного навчання
Інституту спеціальної педагогіки та психології
ім. М.Ярмаченка НАПН України

ЗАКОНОДАВЧЕ ТА НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ РЕГУЛЮВАННЯ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ У СВІТЛІ ОСВІТЬОГО
РЕФОРМУВАННЯ

Ратифікація Україною міжнародних документів, які стосуються основоположних прав людини, насамперед права на освіту, стало підґрунтям для розбудови інклюзивного навчання, впровадження якого потребувало передовсім:

- розроблення нового освітнього законодавства з метою приведення його у відповідність до міжнародних освітніх стандартів;
- визначення та унормування переліку додаткових освітніх послуг для дітей з особливими потребами певних категорій;
- створення нормативно-правового поля щодо фінансування освітніх послуг для дітей з особливими потребами;
- створення державної системи діагностики та супроводу дітей з особливими потребами, які перебувають в інклюзивному середовищі;
- впровадження раннього виявлення особливостей розвитку дитини та надання комплексної психолого-педагогічної допомоги дитині та її сім'ї;
- надання спектру послуг супроводу чи делегування таких послуг іншим структурам з подальшим моніторингом щодо їх надання
- здійснення комплексного регулювання міжструктурної діяльності (закладів, організацій, установ) тощо.

Саме ці основоположні напрями розбудили інклюзивної освіти в Україні стали наріжним каменем сучасного освітнього реформування.

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права людей з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї» від 16 грудня 2009 року) активізувала докорінні зміни в системі освіти, пов'язані з забезпеченням рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами та актуальності запровадження інклюзивного навчання.

У 2017 році було ухвалено закон «Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», яким дітям з особливими освітніми потребами було надане право здобувати освіту в усіх закладах освіти, зокрема безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності». Також передбачено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання, отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги, створення інклюзивних та спеціальних груп (класів) у загальноосвітніх навчальних закладах та забезпечення архітектурною доступністю, залучення додаткових фахівців (корекційних педагогів, психологів та ін.), розроблення відповідного програмно- та навчально-методичного забезпечення, запровадження новітніх технологій та методів навчання, а також використання ресурсів спеціальних закладів освіти, відлагодження різних форм партнерства з громадою тощо.

Реалізація завдань щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні, окреслених законодавчо, унормовується сучасними підзаконними актами, які регулюють організацію інклюзивного навчання у закладах освіти, його кадрове, програмно – та навчально-методичне забезпечення, психолого-педагогічний супровід тощо. Серед них одним із найбільш значущих є «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», зміни до якого згідно вимог прийнятого закону, були внесені Постановою КМ України № 588 від 09.08.2017. Зокрема, згідно з цим

нормативним документом забезпечується:

- безперешкодний доступ до будівель та приміщень закладів освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, що пересуваються на візках, та дітей з порушеннями зору;

- забезпечення необхідними навчально-методичними і наочно-дидактичними посібниками та індивідуальними технічними засобами навчання;

- облаштування кабінетів для проведення корекційно-розвиткових занять необхідним обладнанням; а також залучаються різнопрофільні фахівці. Окрім цього, керівникам загальноосвітніх навчальних закладів надано право створювати класи з інклюзивним навчанням (на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, висновку ІРЦ та за сприяння відповідного органу управління освіти) з відповідним матеріально-технічним, навчально-методичним та кадровим забезпеченням.

Механізм фінансового забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних умовах за принципом «гроші за дитиною» затверджено Постановою КМУ «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» (від 14 лютого 2017 р. № 88.) Згідно з Бюджетним кодексом України Кабінет Міністрів України постановив затвердити «Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». Головним розпорядником субвенції є МОН України, а розпорядниками субвенції за місцевими бюджетами є структурні підрозділи з питань освіти і науки місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування.

Освітня субвенція спрямовується на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами, які навчаються у спеціальних та інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (крім шкіл-інтернатів, спеціальних шкіл (шкіл-інтернатів), санаторних шкіл (шкіл-інтернатів) та навчально-реабілітаційних центрів), а саме дітям сліпим та із зниженим зором,

глухим та із зниженим слухом, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку, з порушеннями опорно-рухового апарату, з порушенням інтелектуального розвитку, із складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами аутистичного спектру).

За рахунок субвенції забезпечено оплату за проведення (надання) додаткових корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку для учнів інклюзивних класів та робочим навчальним планом (індивідуальним навчальним планом учня) для учнів спеціальних класів; придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, які дають змогу дитині опанувати освітню програму і т. ін.

Таким чином, державою вперше було виділено кошти на підтримку інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

Дієвим кроком у впровадженні інклюзивного навчання є на сьогодні реформування діагностичних служб. Нині в Україні створюється нова служба системної підтримки та супроводу дітей з особливими потребами - Інклюзивно-ресурсні центри, функціонування яких унормовано Положенням про інклюзивно-ресурсний центр (Постанова Кабінетом Міністрів України від 12.07 2017р. за № 545), де зазначається, що ці установи утворюються з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у професійно-технічних закладах освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини.

Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) у своїй діяльності виконують важливі завдання не тільки з проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини за місцем навчання або проживання дитини з особливими потребами, а також з надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах, надання методичної допомоги педагогічним працівникам освітніх закладів тощо.

Важливим чинником в діяльності інклюзивно-ресурсних центрів є

матеріально-технічне, дидактико-методичне та кадрове забезпечення. З метою вирішення цих питань затверджено нормативні документи, які передбачають придбання та використання сучасних психолого-педагогічних методик, програм, спеціального обладнання для оцінювання розвитку дітей з особливими потребами та проведення необхідних заходів для підвищення професійного рівня фахівців. Нині розробляються нормативні акти, які визначатимуть рівень необхідної підтримки та її матеріально-фінансове забезпечення.

Засадничі шляхи впровадження інклюзивного навчання в Україні окреслено у прийнятому у 20017 році Законі України «Про освіту»(від 05.09.2017 № 2145-VIII), за яким «передбачається створення системи освіти нового покоління, що забезпечить умови для здобуття освіти всіма категоріями громадян України, ефективної системи забезпечення всебічного розвитку людини та сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства та особистості» (пояснювальна записка до закону). Сучасні законодавчо-правові акти інклюзивного навчання слугують нормативним підґрунтям для його впровадження і забезпечення здобуття освіти дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі.

ВИКОРИСТАНА ЛІТЕРАТУРА

1.«Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах»: постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011. Редакція від 16.08.2017, ст.8, ст.4, ст. 3-5.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017., ст.33, ст. 27,

3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.

4.Класифікатор професій ДК 003:2010: Державний комітет України з питань технічного регулювання та споживчої політики № 3273 від 28.07.2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://hrliga.com/docs/327_KP.htm.

Інтернет-ресурс:

1. <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

2. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

3. <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#n13>

І. М. Безена, к. філос. н., доцент,
завідувач кафедри соціально-гуманітарної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради,

М.І.Ващенко,
директор КЗО «ЗШ №3»
Дніпропетровської обласної ради,

Е.І.Заржицька,
методист КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА У СФЕРІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СТРУКТУРНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний цивілізований світ визнає особливу вагу освіти особистості в контекстах економічного, соціального і політичного розвитку націй, створення рівних умов у доступі до якісної шкільної освіти. Освіта і освітнє середовище стали наскрізною канвою соціальної сфери, яка формує сталий розвиток держав та окреслюють успішність особистості у окреслених контекстах. Стратегічна реформа шкільної освіти в контекстах концепції «Нова українська школа» визначає нові пріоритети з демократизації і децентралізації управлінських повноважень, відповідальності й розширення впливу на освітні процеси у середній освіті. В ході реалізації шкільної реформи шкільництва враховуються суспільні й індивідуальні потреби у доступності до якісної освіти і її мережі, гнучкого змісту освіти і індивідуальної траєкторії навчання, сучасних пріоритетів педагогіки і публічного управління, нової моделі фінансування освіти та ресурсного забезпечення освітнього простору.

В окреслених концептах значно актуалізується проблема ефективної мережі закладів загальної середньої освіти в громадах. Адже паралельно постають питання про фінансування освіти, управлінські регуляторні впливи на освітні моделі мережі, стратегії формування комплект-класів та нових форм освітнього навчання з урахуванням особливих потреб дитини, підвезення

суб'єктів освітньої діяльності, розвиток супутніх мереж освітньої інфраструктури тощо.

Місія державного управління освітою та освітнього менеджменту закладу сьогодні трансформуються під суспільні запити, потреби особистості з різними можливостями і повноцінного забезпечення ресурсної спроможності громади у розширеній/гнучкій інфраструктурі шкіл.

Мета дослідження – здійснити аналіз результатів реалізації державної політики у сфері загальної середньої освіти та інклюзивного навчання на регіональному рівні в умовах демократизації і децентралізації.

Освіта, в широкому розумінні та шкільна освіта безпосередньо, як базовий рівень розвитку особистості не дивлячись на її можливості, формування рис успішності й розширення результативності суспільства, його демократичні основи і принципи співіснування мають ключове значення. Сучасні цифрові технології потребують: людини нового типу з критичним мисленням і готовою до взаємодії, та самостійних цілей розвитку особистості; суспільства, яке забезпечує справедливість (демократичні принципи, права людини) і створює гнучку ефективну освіту для людини. Пасі Салберг (Pasi Sahlberg) відмічає, що реформування школи – «процес складний», багатогранний і повільний, а «поспіх його руйнує» [1].

Всі етапи реформи мусять триматись на наступних управлінських і організаційних принципах: дослідження і аналіз процесів (науковців, управлінців, педагогів); відповідальність і довіра всіх учасників діяльності; орієнтування на високі результати освітньої діяльності (освітній менеджмент, освітнє середовище, розвиток особистості). Відповідно, всі учасники процесу мають зрозуміти власну місію в ході кожного етапу реформи та бути зорієнтованими на ефективність формувального результату. У окреслених контекстах управління освітою актуалізується проблема зростання актуальності «зростання свободи системи, а не екстенсивне поліпшення її окремих параметрів» [2]. Таким чином сучасний розвиток загальної середньої освіти постає у багатовекторності і ефективності, діагностичної вимірності

параметрами підвищення соціально-економічного статусу випускників школи та зростання їх індивідуальних запитів на рівень якості соціально-культурного капіталу для суспільної потреби громади і соціалізації.

Загальна середня освіта України (далі – ЗСО) постає в регіонах, як внутрішньо структурованим соціальним інститутом громади, який зорієнтовано на різні види навчальної та виховної діяльності суб'єктів освітньої діяльності і задоволення їх соціальних потреб для наступної самореалізації в житті. Відповідно ефективність освітньої системи слід розглядати через: 1) індивідуальні компетенції особистості; 2) систему якості роботи закладу освіти; 3) суспільне визнання якісних показників освітньої діяльності закладу. В Україні, наразі, маємо «певні диспропорції впливу на особистість з боку держави», який призводить до певних викривлень у змісті освітньої діяльності [3]. До суспільних груп соціального тиску на особистість, її освітні запити й потреби, ефективність освітньої діяльності людини можна віднести: державу, науково-педагогічні чинники, громадську думку, родину, бізнес-структури, ринок праці тощо. А відповідно, освітній процес «дуже складно трансформувати», оскільки на нього впливають ряд чинників, серед яких особливості національно-культурної діяльності та відкриту і приховану інструментальну базу освіти у змісті самостійного зростання і удосконалення людини [4].

Дніпропетровщина входить до числа регіонів, які є має розгалужену мережу ЗСО, відповідно кожен субрегіон сформував їх мережу, структуру і забезпечує доступність для здобувачів освіти. Як ми вже відзначали, що у окреслених контекстах органи місцевого самоврядування (далі – ОМС), об'єднаних територіальних громад для забезпечення територіальної доступності до послуг закладів освіти у сфері шкільництва, відповідно утримують мережу закладів та їх філій [5]. Ключовими питаннями субрегіонів постають завдання у створенні сприятливих освітньо-розвивальних умов для особистості у здобутті повної загальної середньої освіти, що у свою чергу визначається запровадженням у старшій школі профільного навчання, ресурсо-

забезпеченого освітнього середовища (інформаційним, науково-методичним, матеріально-технічним).

У процесах перезавантаження управління освітою можна визначити такі стратегічні напрямки: 1) створення і розвиток нових регуляторних систем й механізмів управління освітою; 2) прагнення досягнути нової якості і змісту підготовки управлінського персоналу освітньої системи; 3) заохочення демократичного лідерства, ініціативи і відповідальності в управлінському процесі, розбудова державно-громадських механізмів управління освітою. Утім, саме у контекстах децентралізації та демократизації в управлінні освітньою системою пройшли ряд змістових змін в повноваженнях ОМС, а саме: 1) ЗЗСО передано для управління/утримання ОМС; 2) передано фінансові ресурси для виконання нових повноважень для освітньої сфери території; 3) створено структурні підрозділи управління освітою для виконання повноважень у освітній сфері; 4) самостійно визначають мережу закладів освіти, освітні округи, опорні заклади і їх філії; 5) відповідальні за ресурсне забезпечення закладів освіти (обладнання, наочність, підвіз до закладу, харчування, безпечне середовище, тощо).

Відповідно актуалізується питання територіальної доступності, яка визначає сукупність умов, що сприяють забезпеченню права дитини на здобуття якісної повної загальної середньої освіти за кошти державного та місцевого бюджетів у найбільш доступному і наближеному до її місця проживання закладі освіти; освіту забезпечують у межах повноважень органи державної влади та органи місцевого самоврядування шляхом: формування та утримання мережі закладів освіти, у тому числі опорних, їхніх структурних підрозділів (філій); функціонування міжшкільних ресурсних центрів (в тому числі інклюзивні тощо); закріплення території обслуговування за комунальними закладами освіти (їхніми структурними підрозділами), що забезпечують здобуття початкової та/або базової середньої освіти; підвезення учнів та педагогічних працівників до закладу освіти і у зворотному напрямку; створення та утримання пансіонів; сприяння запровадженню з урахуванням

вибору батьків дітей або осіб, які досягли повноліття, різних форм здобуття повної загальної середньої освіти, їх забезпечення та підтримки тощо.

Рівний доступ до здобуття повної ЗСО забезпечується шляхом: визначення правил зарахування до закладів; зарахування до початкової школи та гімназії без проведення конкурсу, крім випадків, визначених законодавством; територіальної доступності повної ЗСО; фінансування закладів освіти за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів в обсязі, достатньому для виконання державних стандартів та ліцензійних умов; дотримання вимог законодавства щодо доступності закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами; викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів) способами, що є найбільш прийнятними для осіб відповідного віку, у тому числі шляхом адаптації/модифікації змісту навчальних предметів (інтегрованих курсів) для осіб з особливими освітніми потребами; використання розвиваючих засобів і методів навчання, що враховують особливі освітні потреби учнів та сприяють успішному засвоєнню змісту навчання і розвитку дитини; навчання дітей, які є сліпими, глухими чи сліпоглухими, за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей мов, методів і способів спілкування в освітньому середовищі (просторі), яке максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку, зокрема шляхом використання в освітньому процесі української жестової мови та/або абетки Брайля; дотримання принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування відповідно до найкращих інтересів дитини.

Мережа ЗСО формується відповідно до законодавства з урахуванням соціально-економічної та демографічної ситуації, а також відповідно до культурно-освітніх та інших потреб територіальної громади та/або суспільства. Наші регіональні/субрегіональні розвідки практичної діяльності ОМС, показали актуальність потреби у перегляді змісту індикаторів ефективного розвитку загальної інфраструктури території (особливо сільських): стан місцевих автошляхів та автобусної техніки, наявність/відсутність централізованого/індивідуального водопостачання та можливості

альтернативного опалення, активність суб'єктів господарювання і канали надання суспільних послуг тощо.

Таким чином, отримані результати дослідження свідчать, що шкільна реформа окреслює актуальність нових механізмів державного управління у сфері ЗСО і стратегій соціального розвитку регіону/території та активізації позитивних зрушень у окресленій освітній системі. Адже, поруч із механізмами реалізації державної політики у сфері освіти на регіональному рівні, визначилися ряд проблем, які необхідно усувати, а саме: дублювання повноважень та прогалин у фінансовому забезпеченні системи освіти; формування навчальних планів відповідно до освітніх потреб дитини (варіативна та інваріативна складова); підвезення до закладу освіти; повноцінного ресурсного забезпечення; умови життєзабезпечення (енергоносії, ремонти, обслуговування, харчування тощо); педагогічна заробітна плата та патронат, тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Салберг П. Фінські уроки 2.0. Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії. Харків: Вид-во «Ранок». 2017.
2. Парашенко Л.І. Механізми державного управління розвитком загальної середньої освіти в Україні. Дисертація доктора наук з державного управління: 25.00.02 – механізми державного управління. К., 2012. С.417.
3. Семенець-Орлова І.А. Державне управління освітніми змінами в Україні: теоретичні засади. Монографія. К.: ЮСТОН, 2018. 420с.
4. Gallimore R. Why durable teaching changes are elusive and what might we do about it?. Journal of Reading Recovery Fall. 2012. P.42.
5. Безена І.М. Державна політика у сфері загальної середньої освіти та механізми її реалізації: регіональний аспект. Публічне управління і адміністрування в Україні. Науковий журнал. Випуск 17/2020. С.45-54.
6. Про освіту. Закон України. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Про повну загальну середню освіту. Закон України. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
8. Конституція України. 1996. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%8>

Слепаньова Ганна Анатоліївна,
вихователь Комунального закладу освіти
«Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №240
комбінованого типу» Дніпровської міської ради

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА – ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДІТЕЙ ДО ОСВІТИ

Певна частина населення має проблеми зі здоров'ям. Ці люди мають право на повноцінне життя. Здоров'я – це гармонія душі і тіла, яка максимально приводить до творчої продуктивності особистості та умінню розумно співіснувати з навколишнім світом.

Останнім часом вчені доводять, що здоров'я людини тільки десь на 7-8% залежить від охорони здоров'я, в той же час більш, ніж наполовину – від його способу життя. Якщо слідкувати за тенденціями розвитку суспільства, то можна зробити висновок, що кількість дітей, у яких є проблеми зі здоров'ям, не зменшується, а може й збільшиться.

Яким значним не був би відсоток біологічно обумовлених захворювань, все ж зустрічаються захворювання, травми у дітей, які викликані оточенням: рідними. Ось чому дорослі повинні піклуватися про своє здоров'я та навчити піклуватися про здоров'я дітей. Якщо дорослі перегодовують дитину, обмежують рухову активність, не слідкують за додержанням правил безпеки, то вони штовхають дітей до нездоров'я. Але ж батьки можуть навчити зворотному: фізкультурі, закалювальним процедурам, точковому масажу.

Та все ж, дитина, яка має якісь проблеми зі здоров'ям, в першу чергу потребує допомоги лікаря. Ці проблеми можуть по-різному виражені, по-різному проявлятися, можуть бути тимчасові порушення, властиві тому чи іншому вікові. Одні лікарі можуть вважати патологією, інші – ні. Але батьки повинні розуміти, що зі здоров'ям не все гаразд і порушення потрібно лікувати.

Труд лікаря буде безрезультатним, якщо не буде створена лікувально-корекційна система: лікар – батьки – школа. Батьки дітей з інвалідністю

розуміють, що освіта є найважливішим засобом розвитку, соціального захисту і реабілітації для їх дітей. Це шанс для них в подальшому житті не залежати від будь-яких складних обставин. Справжня соціалізація таких дітей можлива лише тоді, коли діти будуть навчатися разом з своїми однолітками та проживати будуть в сім'ї. В цьому батьків підтримують громадські організації та держава, яка виконує міжнародні зобов'язання.

Держава Україна підтримує Загальну декларацію ООН про права людини від 10 грудня 1945 року, яка проголошує рівність прав всіх людей без винятку; Конвенцію ООН про права дитини (1989 р.) та Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю (2006 р.). В Україні в останнє десятиліття були внесені зміни в законодавчі та нормативно-правові документи щодо забезпечення інклюзивною освітою на всіх рівнях освіти – від дошкільної до вищої.

Відповідно до міжнародних документів, діти з особливими потребами – це особи до 18 років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі: діти з порушенням психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, діти, які працюють, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти – представники релігійних меншин, діти з сімей із низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюванням на СНІД/ВІЛ та ін. [4, с.116].

Визнання прав цих категорій дітей, їх інтересів, потреб, надання допомоги в навчанні, в становленні особистості, в виборі професії є важливим і для дітей і для суспільства, в якому загальнолюдські гуманістичні цілі є пріоритетними. І, в першу чергу, - це повага до людської гідності, людяність, милосердя, доброта, толерантність, співпереживання людям. Для цих дітей також важлива потреба в емоційному та духовному контакті з однолітками.

Глибинні зміни в житті нашого суспільства висувають проблему виховання висококультурної, творчої особистості, яка може забезпечити прогрес у державі, що виведе державу на рівень цивілізаційних країн світу. Україна змінює політику щодо навчання дітей з інвалідністю в умовах

спеціальних навчальних закладах. Зрозуміло, що перебування дітей в інтернатах не найкращим чином позначається на особистості дитини. Практикою доведено: в таких закладах існує несприятливий клімат для розвитку дитини з інвалідністю. Крім того, постановка учбового процесу в школі прямо впливає на покращення чи погіршення здоров'я дітей. Отже виникла нагальна потреба в навчанні дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах, які розширюють свої функції, надаючи, крім освітніх, соціально-педагогічні та реабілітаційні послуги.

З урахуванням світових тенденцій розвитку спеціальної освітньої системи в Україні всезростаючу роль відіграють процеси створення умов для інтегрованого навчання. На сучасному етапі інтеграція виявляється в різноманітних формах спільного навчання та виховання дітей з інвалідністю та їх здорових однолітків. Ось чому модель інклюзивної освіти розглядається як перспективний напрям державної політики у сфері освіти дітей з інвалідністю. [3, с. 228]

Інклюзивна освіта забезпечує права дітей на освіту та права дітей на навчання в загальноосвітньому закладі за місцем проживання та забезпечує всі необхідні для цього умови.

Закон України «Про освіту» так визначає терміни:

- **Інклюзивне навчання** – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципі недискримінації, врахуванні багатоманітностей людини, ефективному залученні та включенні до освітнього процесу всіх його учасників;

- **Інклюзивне освітнє середовище** – сукупність умов, способів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей;

- **Особа з особливими освітніми потребами** – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

На основі міжнародних документів і чинного законодавства України

можна зробити висновок, що діти з особливими освітніми потребами – це усі категорії дітей, які потребують додаткової або тимчасової підтримки в освітньому процесі для забезпечення їхніх основних прав і свобод, зокрема права на освіту [4, с.116].

Опис процесу навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах – саме це означає термін *інклюзивна освіта*.

Ідеологія інклюзивної освіти виключає будь-яку дискримінацію дітей з особливими потребами, забезпечує рівне ставлення до всіх людей. Інклюзивна освіта підтримує таких дітей у навчанні, досягненні успіху, і цим дає їм шанс на краще життя. В той же час, інклюзивна освіта надає можливість розвиватися загальній освіті, забезпечуючи доступ до освіти всіх категорій дітей. При цьому розвивається методологія, направлена на дітей, утверджуючи, що діти мають різні потреби в навчанні. Така система розробляє нові підходи до викладання, навчання, а також до управління навчальними закладами. Зміни в навчанні стають ефективнішими – а це приносить користь для всіх дітей. До того ж діти мають змогу отримати знання про права людини, саме це веде до зменшення дискримінації. Діти мають можливість спілкуватися один з одним, тобто вчаться сприймати відмінність інших дітей. Саме в цьому полягає вироблення стратегії гуманістично орієнтованої освіти. Для досягнення успіху необхідні спільні зусилля педагогів, дітей, батьків.

Потрібно враховувати, що інклюзивна школа – це заклад освіти, який забезпечує інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі. [5, с.115]

Впроваджуючи інклюзивну освіту, наша держава створює умови рівних можливостей для всіх категорій дітей та знижує рівень дискримінації дітей з особливими потребами, і тим самим формує демократичні основи суспільства. Суспільство переходить до нового якісного стану, впроваджує нові

гуманістичні традиції.

Отже:

* Державна соціальна політика зорієнтована на інтеграцію всіх без винятку членів суспільства, роблячи нормою повагу до людей з відмінностями, до людської гідності. Сприяє досягненню соціальної справедливості на державному рівні та знижує дискримінацію в суспільстві.

* Інклюзивне навчання дає можливість реалізувати практику ранньої інтервенції і проведення корекційно-розвивальних заходів, надати соціальну підтримку і допомогу дітям з особливими потребами.

* Розширюється система освітньої підготовки й інтеграції осіб з особливими потребами в державні й недержавні структури. В інклюзивній освіті використовується індивідуальний підхід до підготовки навчальних планів, а це приносить користь всім учням.

* Інклюзивна освіта заохочує до навчання, показуючи, що всі діти можуть бути успішними, якщо їм вчасно надана допомога.

* Інклюзивна освіта формує толерантне ставлення до людей з особливими потребами.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Колупаєва **А.А.** Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі/А.А. Колупаєва. – К.: Літера ЛТД, 2019. – 111 с.

2. Колупаєва **А.А.** Інклюзивне навчання: вибір батьків/А.А. Колупаєва, О.М.Тараненко. – К.: Літера ЛТД, 2019. – 160 с.

3. Корнієнко, **С.** Інклюзивна освіта як пріоритетний напрям державної політики України у сфері освіти дітей з інвалідністю/С. Корнієнко//Вісник Національної академії державного управління при Президентові України. – 2012/1. - №2. С. 226-231.

4. Нова українська школа: порадник для вчителя: Навчально-методичний посібник/за загальною ред. Н.М. Бібік. – К.: Літера ЛТД, 2018. – 160 с.

5. Федан, **Я.І.** Інклюзивна освіта як чинник гуманізму в суспільстві/Я.І.Федан//Інвестиції: практика та досвід. – 2011/1. - №3. – С.114-115.

Анастасія Якімова,
студентка Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДІТЕЙ ДО ОСВІТИ

У процесі становлення українського суспільства активно поширюються ідеї впровадження нової системи освіти. Особливу перевагу відіграє інклюзивна освіта, завдяки якій забезпечується інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціально створених умовах загальноосвітнього закладу [1 с. 5].

Найчастіше до інклюзивної чи індивідуальної форми навчання залучаються діти з особливими освітніми потребами, кількість яких у популяції досить численна – це діти, котрі мають труднощі пов'язані зі зниженим інтелектуальним розвитком; труднощі пов'язані з не сформованістю мотивації до навчання; труднощі пов'язані з особливостями особистісного розвитку дитини.

Інклюзивна освіта виступає, як процес до формування здатності дітей з особливими освітніми потребами до соціалізації. Питання соціальної адаптації дітей із порушеннями розумового розвитку розкривались такими дослідниками, як О. Л. Гончарова, О. П. Зарін, В. М. Ляшенко, Н. В. Москаленко та ін. [2, с. 6]. Відомо, що соціальна адаптація дитини в суспільстві багато в чому залежить від формування у неї соціальних норм поведінки. Діти із порушеннями інтелекту інакше сприймають соціальний світ та функціонують у ньому, аніж їх однолітки.

Першочерговим значенням ефективного та результативного формування здатності у дітей із порушенням розумового розвитку до соціальної адаптації їх до умов даного процесу є вдосконалення психолого–педагогічного забезпечення, розвитку передумов навчальної діяльності у системі інклюзивного та інтегрованого виховання.

Особливе значення для розвитку соціалізації та подолання проблем учнів із порушеннями розумового розвитку служить корекційно–розвивальна робота, яка здійснюється Інклюзивно–ресурсними центрами (ІРЦ).

ІРЦ є установою, що функціонує з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у професійно–технічних навчальних закладах, шляхом проведення комплексної психолого–педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого–педагогічної допомоги та забезпечення системного кваліфікованого супроводу [3, с. 34].

Таким чином, кожна дитина спеціальної школи потребує особистісного та комплексного підходу в навчанні.

Інтеграція дітей з ООП до інклюзивного навчання здатна при таких умовах:

1. Сприятливі умови у взаємовідносинах дитини та сім'ї, дитини та педагогів, дитини та однолітків;
2. Облаштоване навчальне та соціальне середовище;
3. Особистісне сприйняття між дитиною з особливостями психофізичного розвитку та здоровими дітьми;
4. Активної психологічною та матеріальною підтримкою сімей з боку державних та громадських організацій.

Зовнішнє середовище дитини із порушенням розвитку, як правило, обмежене стінами школи і дома, а коло людей, з якими дитина має можливість контактувати, з часом практично не збільшується. Впровадження інклюзивної освіти дає можливість дитині навчатися в незалежних умовах, на рівні з

однолітками, що стимулює до активного пізнавального, психічного та фізичного розвитку.

Інклюзивна освіта важливо не тільки для школярів з ООП, але і для здорових дітей: воно допомагає долати егоїзм і виробляти почуття взаємодопомоги, підтримки та співчуття.

Таким чином, сьогодні питання інклюзивного навчання є пріоритетним для дітей з особливими освітніми потребами. Воно передбачає формування в них зрілих особистісних якостей та рис характеру. Інклюзивна освіта впливає на процес становлення дитини як особистості, на характер формування її суспільних зв'язків з оточуючим світом. Тому, саме для всебічного розвитку таких дітей необхідно створювати спеціальні умови, які сприяли б розвитку всебічно розвинутої особистості, готової до життя з суспільством.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. Київ: Самміт–Книга, 2009. – 272 с.: іл. (Інклюзивна освіта).
2. Мид М. Культура и мир детства. / пер. с англ. Ю. А. Асеева. Москва, 1988. 429 с.
3. Організаційно–методичні засади діяльності інклюзивно–ресурсних центрів: навчально–методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін., Київ: 2018. 252 с.

Наталія ОЛЕФІР,

старший викладач

кафедри дошкільної та початкової освіти

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР

РОЛЬ СІМ'Ї ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Для успішної реалізації інклюзивного навчання в закладах освіти дуже важливим є залучення сім'ї дитини з особливими освітніми потребами до

освітнього процесу, адже незаперечним є той факт, що вони є першими вчителями дитини та експертами їхнього розвитку.

Основним завданням інклюзивної освіти є створення всіх необхідних умов для розвитку дитини з психофізичними порушеннями в освітньому середовищі. Цим займаються адміністрація закладу освіти, психологи, соціальні педагоги, вчителі, вихователі, корекційні педагоги та інші фахівці. Але одна справа — прийняти дитину з особливими освітніми потребами до школи, а зовсім інша — знайти взаєморозуміння з нею та її батьками. Саме тому, в процесі розвитку інклюзивної освіти особливе місце займає тісна взаємодія між закладом освіти та родиною, котрі як партнери мають спільну мету – допомогти дитині соціалізуватися в освітньому середовищі [3, с. 10].

Провідна роль сім'ї в розвитку дитини обґрунтована в працях Я. Коменського, І. Песталоцці, С. Русової, К. Ушинського та ін.

Вивченню питання впливу родини на соціалізацію дитини присвячували свої роботи Т. Барило, Н. Єршова, Г. Матвеев, О. Сахаров, Г. Святненко, Я. Шевченко, Ю. Якубова та ін.

У нашій країні в умовах сьогодення праці таких учених, як І. Горбенко, Е. Данілавичюте, А. Колупаєва, О. Таранченко, М. Шеремет та ін. присвячені дослідженню проблем навчання дітей з обмеженими можливостями та ролі батьків в організації освітнього процесу в закладах з інклюзивним навчанням.

Власне, сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини з особливими освітніми потребами і несе відповідальність за створення належних умов для цього. У родині складаються перші уявлення про людські цінності, характер взаєностосунків між людьми, формуються моральні якості дитини з обмеженими можливостями [4, с. 96].

Зважаючи на це, дуже важливо, щоб за допомогою вчителя та вихователя батьки мали змогу бачити реальні перспективи розвитку своєї дитини, а педагоги натомість могли переконати батьків у тому, що правильно організована корекційна робота в інклюзивному закладі дозволить

оптимізувати подальший особистісний та інтелектуальний розвиток дитини.

Батьки можуть по-різному брати участь у житті громади школи – від залучення до засідань і до волонтерської діяльності у закладі освіти. Рішення про форму співпраці необхідно обирати залежно від здібностей, інтересів, потреб сім'ї, виду робіт [1, с. 23].

Основними формами роботи педагогів із сім'єю в умовах інклюзивного навчання є: батьківські збори, бесіди (колективні, індивідуальні, групові), консультації, семінари, проведення тренінгів, організація ділових ігор, відвідування родин, дні відкритих дверей, відкриті заняття для сім'ї дитини, оформлення куточків для батьків, випуск тематичних газет тощо [4, с. 98].

В інклюзивному освітньому середовищі батьки дітей з особливими освітніми потребами є активними учасниками освітнього процесу. Вони відіграють важливу роль в процесі створення індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка проявляється, головним чином, в наданні інформації про дитину, її родину, наданні необхідної допомоги для забезпечення прогресивного розвитку школяра [2, с. 199].

Тому із початком навчання дитини в закладі загальної середньої освіти батьки є важливою частиною команди психолого-педагогічного супроводу та мають право брати участь в ухваленні рішень, що впливають на її розвиток, тобто:

- надавати свій дозвіл на проведення комплексного оцінювання розвитку дитини в ІРЦ;
- мати повну інформацію про умови навчання дитини;
- надавати необхідну інформацію, що може вплинути на навчання і поведінку дитини у закладі освіти;
- брати участь у розробленні ІПР;
- отримувати від учителів та інших спеціалістів інформацію про розвиток, навчання й успішність дитини, зокрема про реалізацію ІПР;
- мати доступ до інформації про навчання дитини, зокрема й результати оцінювання і звіти;

- отримувати консультації фахівців, які працюють із дитиною;
- регулярно отримувати звіти про успіхи дитини впродовж навчального року;
- надавати дозвіл на додаткові послуги, яких може потребувати дитина;
- оскаржувати рішення, які, на думку батьків, не найкращим чином задовольнятимуть особливі освітні потреби дитини, та працювати з командою психолого-педагогічного супроводу над пошуком кращих варіантів [4, с. 123].

Варто зауважити, що співпраця вчителів та вихователів з батьками має особливе значення в інклюзивному навчанні, адже батьки та педагоги – це одна команда. Сім'ям дітей, які мають особливі освітні потреби, необхідно тісно співпрацювати з педагогами та бути їхніми партнерами у розробці й реалізації навчальних планів.

Таким чином, налагодження стосунків та ефективна співпраця всіх педагогів із родиною сприятимуть успішному навчанню дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти й реалізації спільної мети вчителя та батьків – соціалізації дитини в освітнє середовище.

Отже, можемо зробити висновок, що у закладах освіти мають визнавати батьків дитини з особливими освітніми потребами як партнерів та опиратися на принципи педагогічної діяльності орієнтованої на інтереси сім'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Білозерська І. О. Зasadничі принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами / І. О. Білозерська. URL:

[http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ooop_2012_3\(2\)_5.pdf](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/ooop_2012_3(2)_5.pdf)

2. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей / Галина Булат, Родика Соловей, Вера Балан [и др.]; коорд.: Домника Гыну; Проект «Интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы»,

Fondul de Investiții Sociale din Moldova, LUMOS (Protecting Children. Providing Solutions).
Кишинев : Б. и.. Часть 1. 2016. 168 p.

3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.

4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник / М. А. Порошенко. – Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. – 300 с.

УДК 37.04

Бондаренко Анжеліка Юріївна,
директор КУ ІРЦ
П'ятихатської районної ради
anjelika26.8@gmail.com

ІНКЛЮЗІЯ – ВИБІР СУЧАСНИХ БАТЬКІВ

Доступність якісної освіти є ваговою складовою та передумовою забезпечення прав та рівних можливостей у житті кожної дитини, а відтак і однією з базових цінностей, що їх обстоює ЮНІСЕФ в усьому світі.

Головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основу інтеграції закладено принцип доступності та дотримання прав людини щодо рівного доступу до здобуття якісної освіти. Офіційна позиція європейської спільноти щодо усунення упередженості та дискримінації стосовно осіб з порушеннями психофізичного розвитку була висловлена ЮНЕСКО, Комісією з прав людини: «Освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей та дорослих інвалідів. Таким чином, у більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту у загальній

системі. В окремих випадках, відповідно до законодавчих норм, діти-інваліди зобов'язані відвідувати спеціальні школи, що є офіційною сегрегацією»

Базові цінності, на яких ґрунтується інклюзивна освіта:

- Кожна дитина – особистість.
- Навчатися можуть усі – нездібних дітей немає.
- Кожна дитина має унікальні здібності, особливості та інтереси.
- Заборона на дискримінацію в будь-якій формі.
- Право кожної людини на участь у житті суспільства, у тому числі людей з особливими потребами.
- Терпимість один до одного: готовність жити разом у світі один із одним прийняття людей із їхніми індивідуальними відмінностями.
- Виховання в душі толерантності як «гармонія в розмаїтті».

Для розвитку дитини з психофізичними порушеннями сім'я набуває більш вагомого значення, адже саме від родини залежить своєчасність виявлення особливостей дитини, її супровід. Ефективність значно зростає, якщо члени родини розуміють сутність проблеми. Проте у багатьох сім'ях ставлення до дитини з порушеннями є неадекватними.

Вибір форми навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку (спеціальна школа чи загальноосвітня) є прерогативою батьків. Це право їм надають основні законодавчі освітні документи (Закони “Про освіту”, “Про загальну середню освіту” та ін.). Втім, це рішення варто приймати спільно з фахівцями - медиками, педагогами, які допоможуть зважити всі “за” і “проти”, керуючись гаслом “ не зашкодь”. Консультаційну допомогу батьки можуть одержати, звернувшись до фахівців інклюзивно-ресурсного центру за місцем проживання.

Сім'я в процесі виховання, соціального інтегрування дитини з особливими потребами зіштовхується з величезною кількістю труднощів. Це і відсутність психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям тощо. Часом найближчі для хворої дитини люди самі перебувають у стані хронічного стресу, викликаного недугою

дитини, обставинами лікування, виховання, навчання, професійного становлення своєї особливої дитини. Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини, що має обмежені можливості в середовищі її здорових однолітків. Інклюзія має сприяти залученню батьків до вирішення цих проблем, а батьки, в свою чергу, мають навчатися співробітництву задля максимально комфортного процесу виховання та навчання дитини з особливими потребами.

Вагомим аспектом, від якого залежить і правильна рекомендація закладу, і добір освітнього маршруту, є надання батьками повної інформації про дитину. Саме члени родини можуть повідомити про причини проблеми, вони знають сильні і слабкі сторони особистості дитини, її потреби, захоплення. Батьки повинні бути активними при складанні програм для навчання і розвитку дитини, відстоювати її інтереси.

Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей із особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиткові сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та ціле спрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між «здоровими» дітьми і дітьми з особливими потребами в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги.

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють у чому розвиток їхніх дітей є типовим й у чому атиповим, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання.

В окремих випадках батькам доводиться виконувати роль волонтерів чи посередників з метою налагодження стосунків між дитиною і педагогами, іншими учнями класу. Наприклад, це є актуальним для дітей із розладами спектру аутизму, гіперактивних дітей.

На сьогоднішній день позитивне розв'язання питання про залучення дітей з особливими потребами до звичайних класів у повній мірі залежить від зацікавленості і мотивації адміністрації шкіл та вчителів. Тому результативність цієї роботи є лише в тих закладах, де вчителі відчують свою відповідальність і наполегливо працюють з дітьми і їх родинами. Умовою досягнення успіху являється співпраця педагогів з батьками, медиками та іншими фахівцями, а також: визначення потреб дитини, розробка відповідних заходів для її підтримки, розробка високоякісних навчальних програм на основі інформації про розвиток дитини, відповідна професійна підготовка вчителів та постійне підвищення кваліфікації. У класі мають бути створені такі умови, щоб всі діти відчували свою цінність і могли брати активну участь в усіх шкільних справах. Активна участь батьків у педагогічному процесі є надзвичайно важливою умовою для налагодження партнерських стосунків, організації роботи в спільній команді педагогів, батьків і фахівців для спільного прийняття рішень, плануванні навчальних та реабілітаційних заходів.

Керівник загальноосвітнього закладу є фасилітатором у налагодженні стосунків між педагогами, фахівцями та батьками. На думку вчених, існує три фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини:

- сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому;
- постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і школою;
- сприйняття батьків як колег.

В освітніх закладах можуть використовуватися три принципи практики, орієнтованої на сім'ю:

- 1) сім'ю необхідно вважати основним одержувачем послуг. Надаючи

освітні послуги, треба враховувати потреби всіх членів родини, які займаються освітою дитини та доглядом за нею;

2) необхідно підтримувати та шанувати рішення, які приймаються родинною. Другий принцип визнає важливість родини і пропонує фахівцям розглядати її членів як найважливіших учасників освітньої команди – головних людей, котрі відповідають за ухвалення рішень стосовно освіти їхньої дитини та піклування про неї. Діапазон такої співпраці може бути дуже широким: від індивідуальної роботи з учителям для розв'язання конкретних проблем – до участі в батьківських радах, які, працюючи спільно з педагогічним персоналом, допомагають приймати рішення щодо навчальної програми закладу;

3) необхідно надавати широкий спектр послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та родини. Необхідно зважати на культурні особливості кожної сім'ї,

Батьки повинні й самі оволодіти певними методами виховання своєї дитини шляхом самоосвіти. Всі компоненти виховання мають бути поєднанні з корекційно-розвитковим впливом. Члени родини разом із фахівцями закладу мають допомогти дитині інтегруватися в соціальне середовище, встановити позитивні контакти з ровесниками. З метою соціалізації батьки мають навчити дітей способам культурної взаємодії між людьми, правилам поведінки у громадських місцях.

Таким чином, щоб включення дитини з особливими освітніми потребами відбувалося не формально, а було ефективним, батьки мають стати не тільки замовниками освітніх послуг, а й активними учасниками освітнього процесу їхньої дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / За ред. А.А.Колупасвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с.

2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38-39. – с. 380. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

3. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. - К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 190.

4. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К., 2011.-206 с.

УДК 376

Човник А. В.

студентка другого року навчання ОР магістр

факультету історії та права

науковий керівник: **Рябовол Л. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри державно-

правових дисциплін та адміністративного права

Центральноукраїнський держаний педагогічний

університет імені Володимира Винниченка

СТАНОВЛЕННЯ ЗАКОНОДАВСТВА

ПРО ІНКЛЮЗИВНУ ОСВІТУ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ

СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

На сучасному етапі розвитку світового співтовариства поширення набули ідеї гуманізації. Актуалізується потреба у перегляді пріоритетних напрямків освіти, формуванні освітньої політики на засадах рівності, терпимості й неупередженості. У зв'язку з цим, на рівні міжнародного законодавства закріплено право на освіту осіб, які мають особливі освітні потреби. На його реалізацію передбачено впровадження інклюзивної освіти.

Її правове підґрунтя закладено в Декларації прав людини, виходячи зі ст. 1 якої, всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах. Згідно зі ст. 26 цієї Декларації, кожна людина має право на освіту [1]. Виходячи зі змісту п. 1 ст. 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, держави-учасниці визнають право осіб з інвалідністю на освіту. Для цілей реалізації

цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому: до повного розвитку людського потенціалу, а також почуття достоїнства та самоповаги та до посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності; до розвитку особистості, талантів і творчості осіб з інвалідністю, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі; до надання особам з інвалідністю можливості брати ефективну участь у житті вільного суспільства. Як зазначено у п. 2 ст. 24 того ж документу, держави-учасниці забезпечують, щоб: особи з інвалідністю не виключалися через інвалідність із системи загальної освіти, а діти з інвалідністю – із системи безплатної та обов'язкової початкової або середньої освіти; особи з інвалідністю мали нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання; забезпечувалося розумне пристосування з урахуванням індивідуальних потреб [2].

У 2010 році з урахуванням вимог згаданих вище міжнародних документів до Закону України «Про загальну середню освіту» було внесено зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади отримали можливість створювати інклюзивні класи для дітей з особливими освітніми потребами. У цей період було прийнято перші нормативно-правові акти щодо впровадження інклюзивного навчання в Україні, зокрема Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року». Цей документ було передбачено низку заходів, а саме: навчально-методичне забезпечення закладів освіти з інклюзивною формою навчання; включення у навчальні програми ВНЗ педагогічного профілю предметів з вивчення інклюзивної освіти; внесення зміни до державних будівельних норм і стандартів з питань проектування навчальних закладів, спрямовані на створення умов для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у загальноосвітніх закладах освіти [4].

Упровадження та організація інклюзивного навчання в Україні, його кадрове, програмне та навчально-методичне забезпечення, психолого-педагогічний супровід тощо унормовувалося підзаконними актами. Так, наказом МОН України «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» передбачалося внесення змін до регіональних програм розвитку освіти щодо запровадження інклюзивного навчання у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах протягом 2013-2015 років, а також забезпечення проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладах тощо [3].

З ухваленням Закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017 року) дітям з особливими освітніми потребами було забезпечено право здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «установлення інвалідності». Згідно з п. 3 ст. 20 цього Закону, передбачалося наступне: надання дітям з особливими потребами психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги; залучення до освітнього процесу додаткових фахівців (корекційних педагогів, логопедів, психологів та ін.), розробка відповідного програмного та навчально-методичного забезпечення, запровадження новітніх технологій та методів навчання, а також використання ресурсів спеціальних закладів освіти тощо. Уперше було передбачено можливість утворення закладами освіти інклюзивних та/або спеціальних груп/класів для навчання осіб з особливими освітніми потребами, а у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків, така група або клас утворюється в обов'язковому порядку [5].

У п.п. 4-5 ст. 20 Закону «Про повну загальну середню освіту» визначено, що особи з особливими освітніми потребами забезпечуються допоміжними засобами для навчання в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

Важливим аспектом правового регулювання у цій сфері стало закріплення й визначення на рівні законодавства основних понять, що окреслюють сутність інклюзивного навчання. Так, у ст. 1 згаданого Закону визначено такі поняття, як: «особа з особливими освітніми потребами», «індивідуальна програма розвитку», «інклюзивне освітнє середовище», «розумне пристосування», «універсальний дизайн у сфері освіти» тощо [6].

Отже, вітчизняне законодавство про інклюзивну освіту у закладах загальної середньої освіти розвивається з урахуванням положень міжнародних правових актів, визнаних в усьому світі.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Загальній декларації прав людини: ООН; Декларація, Міжнародний документ від 10.12.1948. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text (дата звернення: 10.10.2020)
2. Конвенція про права дитини: ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 20.11.1989. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text (дата звернення: 10.10.2020)
3. Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року МОН України: Наказ МОН України від 23.07.2013р. №1034. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1034729-13#Text> (дата звернення: 10.10.2020)
4. Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України; План, Заходи від 03.12.2009 р. № 1482-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1482-2009-p#Text> (дата звернення: 09.10.2020)
5. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 12.10.2020)
6. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20/conv#n6> (дата звернення: 13.10.2020)

Сергій Білошицький,
доктор політичних наук,
доцент кафедри менеджменту та освітніх технологій
Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

**ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ УЧНІВ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ**

Реалізація інклюзивного навчання в системі загальної середньої освіти є одним із ключових завдань, що стоять сьогодні перед українським суспільством. Водночас успішність запровадження інклюзивного навчання безпосередньо залежить від цілої низки потужних чинників, серед яких не останнє місце посідають економічний та людський.

Значущість людського фактору в процесі запровадження й розвитку інклюзивного навчання в школі не можна недооцінювати, адже саме він (у залежності від проявів) здатен здійснювати потужний позитивний вплив на зазначені процеси або гальмувати їх попри наявність інших сприятливих обставин.

До кола аспектів, які повинні братися до уваги науковцями та практиками (психологами, педагогами, керівниками закладів освіти тощо) насамперед відносяться такі:

- ступінь та адекватність розуміння суспільством особливостей учнів, котрі потребують створення інклюзивного освітнього простору;
- сформованість емпатії суспільства по відношенню до учнів з особливими освітніми потребами, готовність допомагати створювати та розвивати інклюзивне освітнє середовище;

- психологічна готовність педагогічних працівників здійснювати освітню діяльність у незвичних умовах, що потребують постійного професійного самовдосконалення, формування й розвитку нових компетентностей;

- сформованість позитивного, доброзичливого ставлення учнівського колективу до всіх його членів;

- позитивне ставлення батьків учнів до ідеї впровадження інклюзивного навчання в закладі освіти, де навчаються їхні діти;

- інші.

Одну з ключових ролей у процесі формування інклюзивного освітнього простору мають відігравати батьки учнів та інші родичі, котрі користуються авторитетом у дітей. Зрозуміло, що школа докладает чимало зусиль для формування в учнів толерантного й співчутливого ставлення до оточуючих, що є невід'ємною частиною побудови інклюзивного освітнього простору. Водночас для переважної більшості дітей більшу вагу мають думки їхніх батьків, сім'ї, безпосереднього оточення. Відповідно, існує необхідність у здійсненні цілеспрямованої просвітницької роботи серед батьків учнів щодо запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Ідеться про формування психолого-педагогічної культури батьків здобувачів загальної середньої освіти, що передбачает тісну співпрацю між закладами загальної середньої освіти, науковцями, психологами та педагогами-практиками. Різнобічно сприяти здійсненню означеної діяльності здатні заклади післядипломної педагогічної освіти.

Оскільки вони тісно співпрацюють із закладами загальної середньої освіти, вони глибоко розуміють специфіку сучасної школи та модернізаційні зміни, що в ній відбуваються. При цьому заклади післядипломної освіти здатні забезпечувати необхідне поєднання наукового (у тому числі теоретичного) та прикладного, практичного підходів, а також високий методичний рівень роботи з урахуванням специфічних характеристик адресної аудиторії. Крім іншого, вони у співпраці із закладами загальної середньої освіти можуть створювати дидактичні матеріали, посібники, відеолекції, методичні рекомендації,

психологічні рекомендації, списки рекомендованої для читання літератури, добірки адрес веб-сайтів для користування батьками учнів тощо.

Значний потенціал має така форма реалізації даного проєкту, як створення платформи дистанційного навчання (самоосвіти) для батьків учнів, котрі опікуються проблемами освітнього середовища та прагнуть підвищити рівень своєї психологічної та педагогічної компетентності, зокрема щодо питань інклюзивного навчання. Подібні платформи надають широкі можливості для організації різноаспектного самонавчання в максимально зручний спосіб, адже дозволяють вільно обирати контент, час і місце роботи.

Слід зауважити, що ефективність реалізації проєктів з підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків учнів значною мірою залежить від чіткого розуміння організаторами специфіки аудиторії, на яку спрямовані їхні зусилля. Ідеться про необхідність проведення соціологічних досліджень, спрямованих на виявлення думок і ставлень батьків учнів щодо різноманітних питань, пов'язаних із запровадженням інклюзивного навчання. Такі розвідки, по-перше, дозволять визначати зміст і форми роботи, що максимально відповідатимуть запитам і потребам батьків. По-друге, вони слугуватимуть як моніторингові інструменти, які дозволятимуть вчасно виявляти перешкоди на шляху запровадження та розвитку інклюзивного навчання. Такі соціологічні дослідження доцільно проводити на локальному (у межах закладу освіти) та регіональному рівнях.

Отже, усе вищезазначене дозволяє зробити такі висновки та припущення:

– Оскільки одну з ключових ролей у процесі формування інклюзивного освітнього простору мають відігравати батьки учнів, існує необхідність у здійсненні відповідної цілеспрямованої просвітницької роботи. Вона, зокрема, передбачає створення можливостей для підвищення рівня психолого-педагогічної культури батьків здобувачів освіти.

– Формування психолого-педагогічної культури батьків здобувачів загальної середньої освіти є можливим за умови тісної співпраці між закладами загальної середньої освіти, науковцями, психологами та педагогами-

практиками, закладами післядипломної педагогічної освіти.

– Існує необхідність проведення соціологічних досліджень, спрямованих на виявлення думок і ставлень батьків учнів щодо різноманітних питань, пов'язаних із запровадженням інклюзивного навчання. Такі розвідки дозволять визначати зміст і форми роботи, що максимально відповідатимуть запитам і потребам батьків, а також слугуватимуть як моніторингові інструменти та допомагатимуть вчасно виявляти перешкоди на шляху запровадження та розвитку інклюзивного навчання.

УДК 37.012

Світлана Мітягіна,

методист науково-методичного центру
організації наукової роботи та моніторингових досліджень
Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

РОЛЬ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Розвиток інклюзивного навчання в системі загальної середньої освіти є одним із головних завдань, що стоять сьогодні перед українськими науковцями й педагогами-практиками. Школа докладає максимальних зусиль задля забезпечення успішної реалізації цього проєкту.

Зрозуміло, що, як і будь-який модернізаційний процес у сфері освіти, він вимагає постійного моніторингового супроводу. Моніторинг стану впровадження інклюзивного навчання є важливою складовою процесу створення інклюзивного освітнього простору в закладі загальної середньої освіти. Він має носити поліаспектний, комплексний характер з обов'язковою

наявністю соціологічної складової.

Перевагою соціологічного підходу є можливість вивчення думок і ставлень учасників освітнього процесу, тобто врахування одного з ключових чинників, що впливають на розвиток інклюзивного навчання в школі, – людського фактору. Як влучно зазначають науковці, на жаль, розвиток інклюзивного підходу в сучасній освіті стикається з «проблемами соціального характеру», які «включають в себе поширені стереотипи і забобони на всіх рівнях організації освітнього процесу (вчителі, учні, батьки, соціум)» [1, с. 243].

Соціологічний підхід відповідає європейським практикам та має потужний потенціал. Доцільно здійснювати розвідки як на регіональному (зادля сприяння успішному розвитку інклюзивного навчання в областях), так і на локальному рівні – у межах окремих закладів освіти. Учасниками досліджень мають бути всі учасники освітнього процесу – педагогічні працівники, учні та їхні батьки, керівництво закладу освіти.

До аспектів, що мають підлягати вивченню в рамках соціологічних розвідок, варто віднести, з-поміж інших, такі:

- 1) рівень обізнаності педагогічних працівників, здобувачів загальної середньої освіти та їхніх батьків з основними принципами інклюзії;
- 2) ступінь прийняття принципів інклюзивного навчання усіма категоріями учасників освітнього процесу та рівень їх підтримки;
- 3) ступінь готовності педагогічних працівників до здійснення освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання;
- 4) потреби педагогічних працівників щодо підвищення власної кваліфікації (розширення спеціалізованих професійних знань і формування й розвиток компетентностей) для здійснення освітньої діяльності в умовах інклюзії.

Застосування соціологічного підходу до регулярного вивчення стану й динаміки розвитку інклюзивного навчального простору в закладі освіти здатне забезпечити керівництво інформацією про думки і ставлення усіх учасників освітнього процесу, що дозволяє:

- виявляти проблеми, що потребують вирішення, та перешкоди, які стоять

на заваді успішному функціонуванню інклюзивного навчання;

- прогнозувати динаміку розвитку інклюзивного навчання;
- визначати потреби учасників освітнього процесу щодо розвитку інклюзивного навчання.

Зокрема соціологічні дослідження допомагають визначити актуальний зміст та оптимальні форми просвітницької роботи серед здобувачів загальної середньої освіти та їхніх батьків щодо впровадження інклюзивного навчання.

Крім того, соціологічні розвідки є одним із найпотужніших інструментів, які дозволяють закладам післядипломної педагогічної освіти визначити коло аспектів, тем, проблем, які мають лягти в основу:

- розроблення навчальних курсів, спрямованих на формування й розвиток в педагогічних працівників компетентностей, необхідних для здійснення освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання;
- розроблення науково-методичної продукції на допомогу педагогічним працівникам, котрі працюють в умовах інклюзивного освітнього простору;
- створення й забезпечення функціонування консультаційних сервісів та проведення регулярних навчальних, просвітницьких заходів на допомогу педагогічним працівникам, котрі реалізують інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти;
- організації круглих столів, конференцій з питань інклюзивного навчання в школі тощо.

Як вірно зазначає О. В. Колісник, методична діяльність за напрямом «інклюзивна освіта» має спрямовуватись на застосування таких форм і методів підвищення компетентності педагогічних працівників, які б «забезпечили ефективне професійне спілкування педагогічної громади, можливість обговорювати проблемні питання, розбудовувати шляхи їх вирішення, обмінюватися думками, ідеями, знайомитися з напрацьованим досвідом» [2, с. 91].

Отже, в розвитку інклюзивного навчання в системі загальної середньої освіти потужну роль мають відігравати заклади післядипломної педагогічної

освіти. Вони ж можуть і повинні опікуватися процесом впровадження в широку практику соціологічних досліджень (у тому числі в рамках моніторингу) стану й розвитку інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. Вони здатні на високому науково-методичному рівні здійснювати діяльність, спрямовану на підвищення рівня моніторингової та соціологічної культури педагогічних і керівних працівників, розроблення методик та інструментарію досліджень, надання відповідної організаційної та консультаційної допомоги школам.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Т. А. Організація ефективного процесу впровадження інклюзивної освіти через створення системи маркетинго-моніторингових досліджень / Т. А. Волошина, І. С. Лапшина, С. М. Лупінович, К. С. Лупінович // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 24. – С. 242-248. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_24_42.
2. Колісник О. В. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти // Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць / За загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. – Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. – С. 90-94.

УДК 37.091.4

Наталія Горопаха,

к.п.н., доцент,

доцент кафедри педагогіки і психології

(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.

Рівненського державного гуманітарного університету

СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДОЗНАВСТВА У ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Однією з актуальних проблем сучасної школи є створення освітнього середовища, яке, за твердженням О. Савченко [4], охоплює широкий інтегрований простір, а саме: середовище класу і школи, родинне середовище,

середовище додаткової освіти, соціальне середовище, географічне середовище. Адже освітнє середовище, створене відповідно до певних педагогічно Чим більше й повніше особистість самостійно використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток. Крім того, середовище – це саме той чинник розвитку, який певною мірою здатен змінювати (компенсувати або нівелювати) розвивальні впливи на особистість дитини. Тому в останні роки проблема створення освітнього середовища отримала ще один аспект, пов'язаний з впровадженням у початкову шкільну освіту інклюзивного підходу, оскільки все більше батьків дітей з особливими освітніми потребами обирають для них навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Як підкреслюють дослідники проблеми інклюзивної освіти А. Колупаєва [3], С. Миронова [1] та інші, в основу інклюзії покладена ідеологія забезпечення однакового ставлення до всіх людей, але створення спеціальних умов для дітей з особливими освітніми потребами. Аналіз практики свідчить, що інклюзія передусім збільшує освітні можливості для дітей з нерізко вираженими вадами психофізичного розвитку, зокрема, з мовленнєвими відхиленнями. Якщо такі школярі мають збережений інтелект, самостійно себе обслуговують, адекватно контактують з однолітками, мають сімейну підтримку, то, за умови фахового психолого-педагогічного супроводу, вони цілком можуть засвоювати культурний досвід у середовищі здорових однолітків.

Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. У створенні інклюзивного середовища для вивчення молодшими школярами з вадами мовлення природознавства важливо також враховувати принципи нової української школи (НУШ), зокрема, перевагу дослідницьких методів та освітніх технологій у пізнанні навколишнього світу.

Серед умов, що підвищують розвивальний вплив освітнього середовища,

виокремлюється і вимога його екологізації. Йдеться про те, що середовище, створене у інклюзивному класі, має сприяти становленню у молодшого школяра сприйняття довкілля, інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про повітря, воду, ґрунт, їхні властивості, якості, стани, явища природи, рослини, тварин, людину, про зв'язок між станом довкілля та здоров'ям усього живого, основні Зорі і Планети; формуванню екологічно доцільної поведінки. Створення освітнього середовища для вивчення природознавства передбачає поєднання краєзнавчого, країнознавчого, планетарного та космічного підходів. Краєзнавчий підхід має забезпечити добірку природних об'єктів місцевості, де мешкають учні, та матеріалів про них: гербарії рослин найближчого природного оточення, зразки кори, плодів, ґрунтів; ілюстрації, репродукції картин, фотографії природних угруповань, найпоширеніших рослин і тварин, їхні короткі характеристики, цікаві особливості поведінки тощо. Країнознавчий і планетарний підходи передбачають наявність найпоширеніших об'єктів з різних природних зон України, а також (по можливості) з інших куточків нашої планети (мешканців морів, пустель, тундри тощо), їхніх описів. Космічний підхід передбачає наповнення освітнього простору матеріалами, які допоможуть молодшим школярам пізнати природу Космосу та Всесвіт.

У створенні освітнього середовища можна ефективно використати не лише рекомендації сучасних методистів, а й ідеї, обґрунтовані та втілені відомими педагогами минулого. Так, освітнє середовище для вивчення природознавства у інклюзивному класі початкової школи можна збагатити за рахунок втілення ідеї «Космічної зони» Марії Монтесорі, наявність якої сприяє формуванню в дітей цілісного сприйняття картини світу, усвідомлення відповідальності за перетворення, що здійснює людство на Землі та в Космосі [2].

Монтесорі рекомендувала створювати невеличкі городи, кутки природи, де діти могли б працювати, виявляти турботу про живих істот. Адже, за її переконанням, ніщо так не розвиває почуття природи, як піклування про живих істот. Тому на спільній грядочці кожна дитина має свою рослину, яку вона

садила, за якою доглядає і спостерігає. Використовуючи схеми, рисунки у щоденниках, діти фіксують результати своїх спостережень. Наявність кутків природи чи невеличких городів у інклюзивних класах, де є учні з фонетико-фонематичним та лексико-граматичним недорозвитком мовлення, допомагає залучити їх до навчальних завдань у формі дослідження. Учні, що мають проблеми з мовленням, але, разом з тим, на належному рівні володіють трудовими та дослідницькими вміннями, зазвичай зацікавлюються подібними завданнями. А обов'язкова персоніфікація рослини (кожному учневі пропонується дати своїй рослині ім'я, намалювати її портрет, розмовляти з нею під час догляду, знайти її «друзів» та «ворогів» тощо) не лише підвищує пізнавальний інтерес, а й стимулює мовленнєву активність дитини.

Окрім власне природних об'єктів у створенні підготовленого середовища, зокрема його «космічної» зони, Монтессорі радила використовувати різноманітний наочний матеріал, який допомагає отримати чи уточнити уявлення про довкілля, вчить бути спостережливими, захоплюватися навіть незначною часточкою світу, розуміти гармонію природи, берегти її. Спираючись на ідеї вченої, доходимо висновку, що для молодших школярів з особливими освітніми потребами слід створити активне розвивальне середовище, у якому немає випадкових речей та деталей. а кожен елемент виконує певну визначену функцію. Наприклад, глобуси, географічні карти, астрономічні календарі, необхідні для того, щоб учні навчилися встановлювати пору року, місяць, день тижня, число, день свого народження, візуально визначати відрізок прожитого року. А об'ємний і площинний макети Сонячної системи, карти зоряного неба допомагають молодшим школярам дізнатися, що планети відрізняються розміром і що кожна розташована на певній відстані від Сонця. Всі матеріали, які пропонує Монтессорі, конкретні та наочні, з багатьма дитина може вільно працювати без допомоги дорослого, це дозволяє їй не просто сприймати на віру слова педагога, а на власному досвіді переконуватися у вірності здобутих знань, робити самостійні відкриття.

Досвід переконує, що розвивальний вплив освітнього середовища

інклюзивного класу на учнів з особливими освітніми потребами зростає за умови залучення їх до створення та удосконалення цього середовища. При цьому для кожного учня слід дібрати завдання так, щоб воно не лише було посилене, але й мало корекційно-розвивальний вплив, а також стимулювало до об'єднання з іншими школярами. Так, якщо хтось з учнів має труднощі у орієнтуванні в часі, йому варто запропонувати виготовити хронологічні стрічки, на яких різними кольорами можна буде потім позначати пори року, місяці, дні тижня, періоди еволюції життя на Землі. Учням з розладами аутичного спектру варто запропонувати не лише виготовити стрічку (це для них може бути й нескладно), а й потім презентувати свою роботу однокласникам.

Отже, питання створення у інклюзивному класі початкової школи розвивального освітнього середовища стає надзвичайно актуальним і, в той же час, не є до кінця вирішеним. Серед іншого, недостатньо дослідженими є можливості використання ідей визначних педагогів минулого у створенні розвивального середовища для вивчення природознавства. Враховуючи те, що йдеться саме про інклюзивний клас, не випадковим є звернення до ідей Марії Монтессорі, яка була переконана у тому, що діти із затримкою розвитку не знаходяться за межами суспільства, вони мають таке ж, якщо не більше право на освіту, як і нормальні діти. Інклюзивне освітнє середовище для вивчення молодшими школярами з вадами мовлення природознавства слід облаштувати у такий спосіб, щоб учні мали можливість діяти (обстежувати, досліджувати, експериментувати, раціоналізувати) і створювати (робити щось по-своєму), отримували можливості вибору, потрапляли у ситуації, коли треба прийняти самостійне рішення і взяти на себе відповідальність за його наслідки для інших, самовизначитися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миронова С. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник / за ред. С. Миронової. – Подільський: Кам'янець-Подільський університет імені Івана Огієнка. – 2012. – 192 с.

2. Монтессори М. Дом ребенка: метод научной педагогики. – Москва: Астрель АСТ, 2005. – 269 с.
3. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / [за загальною редакцією А.А. Колупаєвої]. –Київ: А.С.К., 2012. – 308 с.
4. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. – Київ, 2013. – 503 с.

УДК[159+37]:37.09-051

Ілона Дичківська,
д. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т.І. Поніманської
Рівненського державного гуманітарного університету

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ

Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, процес входження у світове економічне співтовариство зумовили зміну ставлення суспільства до проблем людей з обмеженими можливостями здоров'я, призвели до усвідомлення необхідності їх більш широкої інтеграції в соціум.

Загальносвітова тенденція в галузі соціальної політики кінця ХХ століття полягала в заохоченні інтеграції в освіті та боротьбі з різними проявами сегрегації. У шкільній освіті це втілювалося в розробку концептуальних положень, що створюють умови для забезпечення дійсної рівності в освоєнні дітьми з обмеженими можливостями здоров'я різних ступенів освітнього стандарту[5]. Підхід «школа для всіх» був викладений у Саламанкській декларації, прийнятій в 1994 році 92 країнами, в тому числі й Україною. У цьому документі пріоритетним завданням освітньої політики було проголошено створення інклюзивної освіти.

В даний час у світовій освітній практиці на зміну терміну «інтеграція» – об'єднання в одне ціле, приходиться термін «інклюзія», тобто включення.

Інтеграція передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини [3].

Конституція України, Закон України «Про освіту» гарантують усім дітям право на освіту, отже і можливість реалізувати це право в усіх державних освітніх закладах належно від статі, раси, національності, соціального та майнового стану, стану здоров'я, місця проживання та інших чинників.

Діти з особливими потребами мають право задовольняти свої потреби так само, як і всі інші члени суспільства.

Термін «інклюзивна освіта» передбачає особистісно-орієнтовані підходи, методи навчання для кожної дитини, з урахуванням її особливостей, здібностей, психофізіологічних порушень.

Перебування в групі зі здоровими ровесниками дає дитині з особливими потребами можливість розвивати відповідно її віку комунікативні та соціальні навички. Щодо інтелектуального розвитку – заняття із залучення дітей з особливими потребами сприяють концентрації уваги дітей, посилення їхньої мотивації до навчання. Досвід успішного перебування в інклюзивній групі є добрим підґрунтям для подальшого освітнього залучення та підвищення кваліфікації протягом усього життя. Діти з особливими потребами можуть брати участь у різноманітних громадських програмах, які допомагають їм оволодіти вміннями, необхідними для успішного самостійного життя в суспільстві [1].

Перший етап залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору здійснюється у закладі дошкільної освіти (далі – ЗДО).

Включення дітей з особливими потребами в освітній процес ЗДО змінює, насамперед, установки дорослих на дітей – у всіх дітей є особливості, а не тільки у дітей з особливими потребами. До цього часу в педагогічній практиці цим особливостям не завжди надавалася необхідна увага, адже керувати схожими дітьми простіше, ніж різними. Особливості особливих дітей нівелювати неможливо – доводиться змінювати педагогічну практику, щоб

професійно вирішувати проблеми освіти таких дітей разом з іншими. Але якщо ми починаємо створювати особливі умови для «особливих» дітей, то порушуємо принцип рівних прав для інших дітей. Щоб зберегти його, треба навчитися працювати з усіма дітьми, враховуючи їх індивідуальні особливості.

Така установка вимагає відповідей на такі питання: як поєднати в педагогічній діяльності вимоги дошкільної програми та особливості різних дітей, які повинні її освоїти? як враховувати ці особливості при побудові індивідуального плану розвитку дитини, при плануванні роботи в групі? як зробити якісною освіту і соціальну взаємодію дітей з урахуванням їх індивідуальних відмінностей? При такому підході змінюється педагогіка в цілому, вона стає інклюзивною, не тільки в тому сенсі, що особливі діти повинні бути включені у вже відбудований процес трансляції знань, умінь і навичок дітям, які розвиваються нормально, а й в тому, що освіта з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей вимагає створення нових форм і способів організації освітнього процесу. Така освіта вимагає постійного творчого внеску від кожного, у педагогічній процес включаються всі його учасники – педагоги, батьки, діти, адміністрація . На жаль, але доводиться це констатувати, нині мало хто в нашій країні готовий до такого повороту подій. Умови, які є на сьогоднішній день – недостатня для інклюзії кваліфікація кадрів, відсутність нормативної бази, досить витратний процес. Тому треба розглядати сучасний етап як перехідний і рухатися дуже повільно, передбачаючи кожен крок, аналізуючи умови і підбираючи засоби для реалізації інклюзивної практики.

Інклюзивна освіта будується на наступних принципах:

Принцип індивідуального підходу передбачає вибір форм, методів і засобів навчання та виховання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожного з дітей групи. Індивідуальні програми розвитку дитини побудовані на діагностиці функціонального стану дитини і припускають вироблення індивідуальної стратегії розвитку конкретної дитини. Індивідуальний підхід передбачає не тільки увагу до потреб дитини, але надає самій дитині можливості реалізувати свою індивідуальність.

Принцип підтримки самостійної активності дитини. Важливою умовою успішності інклюзивної освіти є забезпечення умов для самостійної активності дитини. Реалізація цього принципу вирішує завдання формування соціально активної особистості – особистості, яка є суб'єктом свого розвитку і соціально значущої діяльності. Коли активність знаходиться цілком на боці дорослих, які піклуються про дитину і вважають, що її особливості не дозволяють їй реалізовувати свої можливості, формується так звана «навчена беспорядність» – феномен, коли дитина очікує зовнішньої ініціативи, залишаючись сама пасивною[2]. Те ж може статися з батьками дітей з особливими потребами. Батьки можуть очікувати допомоги або активно домагатися пільг від держави, ігноруючи власні можливості для участі в соціальному житті.

Принцип активного включення в освітній процес всіх його учасників передбачає створення умов для розуміння і прийняття один одного з метою досягнення плідної взаємодії на гуманістичній основі. Інклюзія – це активне включення дітей, батьків і фахівців у галузі освіти в спільну діяльність: спільне планування, проведення спільних заходів для створення інклюзивного співтовариства як моделі реального соціуму.

Принцип міждисциплінарного підходу. Різноманітність індивідуальних характеристик дітей вимагає комплексного, міждисциплінарного підходу до визначення й розробки методів і засобів виховання та навчання. Фахівці (вихователь, логопед, соціальний педагог, психолог, дефектолог, за участю старшого вихователя), що працюють у групі, регулярно проводять діагностику дітей та в процесі обговорення складають освітній план дій, спрямований як на конкретну дитину, так і на групу в цілому.

Принцип варіативності в організації процесів навчання і виховання. Включення в інклюзивну групу дітей з різними особливостями у розвитку передбачає наявність варіативного розвивального середовища, тобто необхідних розвивальних і дидактичних посібників, засобів навчання, безбар'єрного середовища, варіативної методичної бази навчання і виховання та здатність педагога до використання різноманітних методів і засобів роботи,

як із загальної (дошкільної), так і спеціальної педагогіки.

Принцип партнерської взаємодії з сім'єю. Зусилля педагогів будуть ефективними за умови підтримки з боку батьків, зрозумілості їм і відповідності потребам сім'ї. Завдання фахівця – встановити довірчі партнерські відносини з батьками або близькими дитини, домовитися про спільні дії, спрямовані на підтримку дитини, уважно ставитися до запитів батьків, до того, що, на їх погляд, важливо і потрібно в даний момент для їхньої дитини.

Принцип динамічного розвитку освітньої моделі дошкільного закладу. Модель дитячого садка може змінюватися, включаючи нові структурні підрозділи, фахівців, розвивальні методи і засоби.

На сучасному етапі становлення інклюзивної освіти необхідно спертися на той досвід інтегративного освіти, який до цього часу склався, на спеціалізовані заклади, які накопичили досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки тут є фахівці, створені спеціальні умови і методики, що враховують індивідуальні особливості дітей [4]. Ці заклади треба розглядати як ресурс для тих, хто хоче включитися в інклюзію. Повинні бути продумані спеціальні заходи по налагодженню взаємодії між загальноосвітніми та спеціалізованими закладами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байда Л.Ю., Красюкова-Еннс О.В., Буров С.Ю. та ін. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Л.Ю. Байди, О.В. Красюкової-Еннс. Київ, 2012. 216 с.
2. ДаніелсЕлен Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх закладів. Львів: Надія, 2000. 256 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ: Самміт Книга, 2009. 272 с.
4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: [монографія] Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

Людмила Коваль-Бардаш
кандидат педагогічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу інклюзивного навчання
Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка
Національної Академії Педагогічних Наук України

ДІЯЛЬНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ФОРМУВАННЯ ОСВІТНІХ КОМПЕТЕНЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини з особливими освітніми потребами (ООП) у загальному освітньому просторі, її талантів, здібностей, наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості, що є підґрунтям компетентнісної формації. Ключові положення, змістовну структуру загальної середньої освіти та вимоги містить **ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ** початкової освіти від 21 лютого 2018 р. №87. Однією з-поміж ключових компетенцій є відповідний рівень сформованості мовленнєвої компетенції, а саме засвоєння та володіння мовою на відповідному рівні. Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності, закладені у типову освітню програму для закладів загальної середньої освіти¹. До них належать:

- вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного

¹ <http://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-inklyuzyvne-navchannya/>

самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях;

- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування.

Інші компетенції, як то математична, природнича, інформаційно-комунікаційна, культурна, навчання впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, мають тісний зв'язок з мовною компетенцією. Основні вимоги до обов'язкових результатів навчання і компетенцій визначено за кожною освітньою галуззю. Розглянемо основні завдання окремого освітнього курсу, щоб усвідомити зв'язок та наступні шляхи плідної діяльності із забезпечення цих завдань педагогами інклюзивного класу.

Наприклад, мовно-літературна освітня галузь включає українську мову та літературу, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовну освіту. Метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток творчих здібностей. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: виховання в учнів позитивного емоційно-ціннісного ставлення до української мови, читання; формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення; розвиток мислення, мовлення, уяви, пізнавальних і літературно-творчих здібностей школярів; формування повноцінних навичок читання і письма, уміння брати участь у діалозі,

інсценізаціях, створювати короткі усні й письмові монологічні висловлювання; формування вмінь працювати з різними видами та джерелами інформації; ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики й жанрів, формування прийомів самостійної роботи з дитячими книжками; формування вмінь опрацьовувати тексти різних видів (художні, науково-популярні, навчальні, медіатексти); дослідження мовних одиниць і явищ з метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови; залучення молодших школярів до практичного застосування вмінь з різних видів мовленнєвої діяльності².

Досить вагомий перелік завдань, що стоїть перед педагогами в царині мовно-літературної освітньої галузі, чи не однією з провідних, наштовхується на актуальну проблем сучасної школи - активізацію пізнавальної діяльності учнів. Це діяльність педагогів, спрямована на розвиток та підвищення рівня когнітивної сфери школярів, стимуляцію в них навчальної активності. Зрозуміло, що ступінь пізнавальної активності учнів залежить і від багатьох чинників, серед яких рівень сформованості пізнавальних процесів є особливо важливим. Однак, особливі освітні потреби, наявні у дітей, є стримувальним фактором щодо позитивної динаміки формування сприйняття, уваги, пам'яті, мовлення, мислення та інших пізнавальних процесів. Незалежно від тих чи інших відмінностей, усі діти повинні мати можливість опанувати знання та сформувати відповідні компетенції. Учніське розмаїття інклюзивного класу є визначальним щодо індивідуального потенціалу засвоєння знань та рівня і видів необхідних підтримок, що надає можливість узагальнити та виділити певні (три) категорії учнів відповідно визначеним рівням когнітивного розвитку, а саме:

- учні з типовим рівнем пізнавального розвитку,
- учні зі зниженим рівнем пізнавального розвитку,
- учні зі значно зниженим рівнем пізнавального розвитку.

² Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко Мовно-літературна освітня галузь.
Пояснювальна записка.

Визначені освітні особливі потреби учнів потребують залучення практичної спеціальної технології з організації навчального процесу. Загалом, до таких технологій навчання в інклюзивному класі належать технології диференційованого навчання: адаптація та модифікація. Під час складання індивідуальної програми розвитку (ІПР) необхідно проаналізувати, які адаптації слід розробити для облаштування середовища, застосування належних навчальних методів, матеріалів, обладнання з урахуванням сенсорних та інших потреб дитини. Модифікація трансформує характер подачі матеріалу шляхом зміни змісту або концептуальної складності навчального завдання. Наприклад, скорочення змісту навчального матеріалу; модифікація навчального плану або цілей і завдань, прийнятних для конкретної дитини, корекція завдань, визначення змісту, що його необхідно засвоїти. Адаптація змінює характер подачі матеріалу, не змінюючи зміст або концептуальну складність навчального завдання. Зокрема, можуть використовуватись такі види адаптацій: пристосування середовища, адаптація навчальних підходів та матеріалів³.

До складу I категорії входять школярі з ООП, у яких за результатами обстеження визначається нормотиповий рівень пізнавального розвитку. Такі учні опановують загальноосвітню навчальну програму на рівні з їхніми однолітками з типовим розвитком. Для учнів I категорії застосовується технологія адаптації.

II категорію складають учні зі зниженими показниками рівня пізнавального розвитку. А саме такими, що суттєво відрізняються від показників учнів першої категорії. Інтерпретувати показники цієї групи дітей можна як затримку психічного розвитку. Діти із затримкою психічного розвитку становлять найчисленнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі навчання та соціально-трудової адаптації. Вони значною мірою визначають контингент учнів, особливо початкової школи, які

³ Інструктивно-методичний лист МОН від 18.05.12 № 1/9-384

стійко не встигають. Тому своєчасна корекція цієї специфіки в розвитку дітей є, водночас, і вирішенням проблеми шкільної неуспішності.

До III категорії включають учнів, у яких діагностичні показники пізнавального розвитку відстають значною мірою від відповідних показників школярів другої категорії та можуть інтерпретуватися як інтелектуальне порушення. Дуже виразно відрізняє їх від норми пізнавальна пасивність. Отримані знання не активізуються та швидко забуваються. Причиною цього виступає не лише та пасивність, яку вони виявляють при сприйманні інформації, а й те, що вони її не використовують, не повторюють і не закріплюють.

Ураховуючи учнівське розмаїття інклюзивного класу та чітко визначивши можливості окремих учнів, асистент учителя може планувати свою роботу підготовки навчального матеріалу на основі стратегічних підходів: адаптації чи модифікації. З погляду на принципи універсального дизайну для навчання, тобто використання різноманітних способів подання матеріалу, вираження й залучення, необхідно відповідним чином пристосовувати навчальне середовище. Під цим ми розуміємо п'ять ключових аспектів середовища на уроці, які можна коригувати, але робити це ще на етапі планування. Це дає змогу «підігнати» курикулум і методику під потреби всіх учнів». При цьому зручніше групувати завдання за різним ступенем пізнавальних можливостей, включаючи особистісні корекційні задачі, вказані в ІПР. Отримані результати діагностування дають можливість не лише визначити індивідуальні можливості дитини та розробити індивідуальний освітній маршрут, а й у процесі підготовки матеріалів застосувати певний універсальний алгоритм дій учителя та асистента щодо адаптації чи модифікації навчального програмового матеріалу з різних освітніх галузей для опанування їх школярами з особливими освітніми потребами.

Наприклад, під час написання твору учень має просто викласти послідовність подій, спираючись на свій попередній досвід, а не писати ціле оповідання. А наступним завданням для цієї дитини може бути розширення

власного схематичного твору та складання на його основі цілого оповідання (що радше стосується «рекомендованого» діапазону навичок).

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової освіти, за яким навчатимуться перші класи Нової української школи у наступному навчальному році <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyjderzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>

2. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання: Навч.-метод. посібник / А. А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К.: Видавнича група «Атопол», 2015.–136 с.

3. Компанець Н.М. Моделювання індивідуальної програми розвитку дошкільника з особливими освітніми потребами / Н.М.Компанець. – К., 2018. – 56 с.: Іл.: Електронний додаток на CD.

4. Тім Лорман. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: Практичний посібник./Тім Лорман, Джоан Демплер, Девід Харві. / Пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І.С. – 2010. – 296 с.

5. Т. Лорман. Сім стовпів підтримки інклюзивної освіти. Як перейти від запитання «Чому?» до запитання «Як?». – Міжнародний журнал цілісної освіти. – Том 3. – № 2. – 2007.

6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко <http://nus.org.ua/news/opublikovaly-typovi-osvitniiprogramy-dlya-1-2-klasiiv-nush-dokumenty/>.

УДК 376.1

Крижановська Тетяна Віталіївна,

доктор медичних наук, професор,

професор кафедри загальної, спеціальної педагогіки,

реабілітації та інклюзивної освіти

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР»

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.

Професійна підтримка вчителів в інклюзії – тема, яка хвилює суспільства багатьох країн. Про це говорили на форумі «Навчання без

перешкод». Проектна менеджерка Європейського Агентства з Особливих Потреб і Інклюзивної Освіти* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) Антоула Кефалліноу у своєму виступі підкреслила: «Прийняття різноманітності, вміння, навички, підтримка, співпраця і професійний розвиток... Інклюзивна освіта неможлива без цих ключових засад. Вчителі, які мають чималий досвід або лише починають працювати в інклюзивній освіті, мають багато питань щодня і долають непрості виклики» [1]. Європейське агентство*, створене за ініціативою уряду Данії (1996 р), як платформа для співпраці у сфері інклюзивної освіти країн-членів ЄС та країн-партнерів, пропонує політику, що регулює систему інклюзивної освіти і повинна забезпечувати чітке бачення та концептуалізацію інклюзивної освіти як підходу для покращення освітніх можливостей усіх учнів. Вона також повинна чітко окреслювати, що ефективне впровадження інклюзивної системи освіти – це співвідповідальність усіх освітян, лідерів та тих осіб, які ухвалюють рішення. Усі європейські країни прагнуть працювати над створенням більш продуктивних інклюзивних систем освіти. Кожен робить це різними способами, залежно від минулого та поточного контексту та власної історії.

Підготовка вчителів до впровадження інклюзивної освіти дедалі частіше сприймається як життєво важливий компонент у цьому. Тема професійного навчання викладачів – пріоритет для всіх країн-членів Агентства*. Згідно з результатами проекту, на освіту вчителів дедалі більше впливають зміни в системах вищої освіти в ЄС. У більшості європейських країн говорять про необхідність вищого рівня кваліфікації для підготовки викладачів інклюзивних шкіл”, – каже Антоула Кефалліноу. Курси з інклюзивного навчання не завжди інтегруються в університетські програми початкової освіти викладачів. Їх пропонують і як факультативні, або такі програми можна пройти під час спеціальних тренінгів [1].

Навчання з інклюзивної освіти зазвичай у Європі проводять трьома способами:

1. «Дискретні» курси або окремі програми, розроблені фахівцями; Вони, як правило, вимагають від викладачів перед початком пройти один або кілька курсів,

орієнтованих на спеціальну/ інклюзивну освіту. Ці курси або модулі розроблені для підтримки інклюзивної практики.

2. «Інтегровані» курси, розроблені завдяки співпраці між викладачами загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів. В «інтегрований» моделі педагоги та вчителі спеціальної освіти проходять деякі курси разом, і курсова робота має на меті доповнити одне одного.

3. «Об'єднані» курси – це спільна робота фахівців країн ЄС. Вони містять досвід кожної окремої країни і розраховані для початкового рівня викладачів, які будуть працювати з учнями з особливими освітніми потребами [1].

“У багатьох країнах є скептицизм щодо практики додавання деяких курсів з інклюзії до загальної навчальної програми університетів, які готують вчителів. Чимало нарікають, що цього недостатньо. Потрібні більш глибокі і комплексні зміни у сфері підготовки інклюзивних вчителів”, – зазначає Антоула. Основний виклик у підготовці вчителів, на її думку – переосмислення інклюзивних компетентностей у межах ширших навчальних умінь і навичок. Це не повинна бути розробка «спеціальних» компетентностей для задоволення потреб конкретних учнів. Насправді «спеціальна» освіта і «спеціальні» методи викладання та стратегії самі собою не виявились достатньо відмінними від тих, які використовуються для навчання всіх учнів. Тому, замість зосереджуватись на спеціальній освіті, у викладачів слід розвивати відповідні вміння з питань інклюзивної педагогіки, навчати підходів, орієнтованих на індивідуальні потреби учнів, співпраці та вирішення практичних проблем. Це вимагає кардинальних змін у ставленні вчителів та викладачів вишів до різноманітності та їхнього мислення щодо навчальної програми, педагогіки та оцінювання. Тому важливо забезпечити ефективну і постійну підтримку професійного навчання всіх викладачів.

Агентство* розробило Профіль інклюзивних вчителів і видокремило чотири основні цінності в роботі вчителів в інклюзивній освіті [1]:

- Цінування різноманітності учнів – різниця між учнями розглядається як ресурс та переваги для освіти.

- Підтримка всіх учнів, викладачі мають великі очікування щодо досягнень усіх учнів.
- Робота з іншими – співпраця та робота в команді є важливими підходами для всіх учителів.
- Постійний персональний і професійний розвиток – викладання є навчальною діяльністю, і викладачі беруть на себе відповідальність за власне навчання протягом усього життя.

Вітчизняні вчені досліджували різні аспекти проблеми інклюзії та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами (ООП), в тому числі вивчали особливості підготовки кадрів для освітнього інклюзивного середовища та їх діяльність в умовах Нової української школи (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, К. Островська, О. Таранченко, та ін.). Наукові дослідження вчених сьогодні лягли в основу підготовки фахівців (спеціальних педагогів, вчителів загальноосвітніх шкіл та ін.) до роботи в умовах інклюзії. Введення інтеграції (інклюзії) в освітню практику Нової української школи (НУШ) виявило ряд проблем, найважливіші з яких наступні: неготовність учителя до нового виду професійної діяльності; потрібність значної і тривалої організаційно-методичної роботи з дітьми з ООП з урахуванням рівня розвитку кожної дитини та забезпеченням реального вибору моделі інтеграції [2, 3].

Мета статті - підвищення компетентності вчителя НУШ до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Інклюзія ґрунтується на ідеях єдиного освітнього простору для всіх дітей, в якому є різні освітні маршрути, це не адаптація учнів з ООП до труднощів у навчанні в масовій школі, а реформування всієї школи і пошук інших педагогічних підходів до навчання, які найбільш повно враховували б особливі освітні потреби учнів з ООП. Ключовим аспектом успішного впровадження інклюзивної освіти (ІО) є формування компетенцій педагога в умовах інклюзії [4] та наявність відповідного спеціального, методично обґрунтованого програмного забезпечення, яке б сприяло підтримці учнів з особливими потребами у загальноосвітньому просторі. Науковці (Дж. Равен, А. Андреєва, І. Зимня, А. Хуторський, Г. Селевко, О. Пометун, Р.

Пастушенко, О. Овчарук та ін.) зазначають, що професійна компетентність – це показник готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням устояних професійно важливих якостей і досвіду. Професійна компетентність включає також наявність у фахівця стратегічного мислення і його креативність, тобто здатність і психологічну готовність брати активну участь у процесах розвитку [5]. В концептуальну основу підготовки компетентного вчителя у сучасній науці закладено когнітивний, системний, компетентний та інтегративний підходи [5].

Для успішності інтеграції та інклюзії дітей з ООП в Україні здійснюються різні програми і створюються спеціальні умови, які можна позначити як основні вимоги інклюзивної освіти: системний підхід (освітній, соціальний, нормативно-правовий, економічний); законодавче реформування системи освіти під завдання інтеграції; зміни в підготовці вчителя, психолога та інших фахівців масової школи; соціальне партнерство масової і спеціальної шкіл; соціально-психологічний аспект формування толерантності, зміна менталітету; командна робота фахівців (адміністратор, учитель, психолог, спеціальний педагог, логопед і ін.) по супроводу учнів; організаційні, методичні та дидактичні перетворення в масовій школі; система ранньої комплексної допомоги дитині з ООП, робота з батьками та ін. [3]. Важливою умовою підготовки педагога стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів й установок, які дозволяють запроваджувати й використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами [4]. Успішність усього навчального процесу буде залежати від можливості адаптуватися вчителю до нових вимог та особливостей, від здатності й бажання зробити свій власний, індивідуальний внесок у здійснення педагогічного процесу, його розвиток і вдосконалення, у моральній, психологічній готовності педагога до роботи із дітьми з ООП, а також знань про специфіку розвитку дітей з ООП, вміння здійснювати корекційні заходи в умовах Нової української школи.

Підвищення кваліфікації в області корекційних методів навчання може помітно змінити установки вчителів до інклюзивної практики освіти. Реальна практика роботи шкіл показує, що педагоги на інтуїтивному рівні використовують способи підтримки учнів з ООП в освітньому процесі, але цього недостатньо [3]. На сьогодні в Україні змінено законодавство, суспільна і педагогічна думка відносно освіти дітей з ООП, але процесуально інклюзивне навчання потребує модернізації навчально-методичного забезпечення та підготовки фахівців. Вищі навчальні заклади України вже проводять підготовку кадрів для ІО в НУШ, проте, ще в недостатній кількості.

Дніпровська академія неперервної освіти (кафедра загальної, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти та реабілітації) активно удосконалює систему інклюзивного навчання: проводяться наукові дослідження актуальних питань ІО, навчання магістрів, підготовка педагогів на курсах підвищення кваліфікації з використанням вебінарів, тренінгів, «круглих» столів, конференцій. Результати НДР «Інклюзивна освіта як засіб реабілітації дітей з особливими освітніми потребами» стали основою для написання посібників для закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання з питань психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП [3, 6, 7], удосконалення роботи ІРЦ та ін. Фундаментом підготовки вчителя є знання загальної та спеціальної педагогіки і психології. Навчання педагогів особливостям роботи в інклюзивних закладах проводиться:- на базі магістерських програм з питань загальної та спеціальної педагогіки (тематичні цикли «Інклюзивна освіта», «Психолого-педагогічна реабілітація осіб з особливими освітніми потребами»);- курсах підвищення кваліфікації («Асистент вчителя класу з інтегрованою/інклюзивною формою навчання», «Основи корекційної педагогіки», «Логопедія», «Нова українська школа», «Соціально- педагогічна діяльність в дошкільних закладах освіти» та ін.);- лекцій з основ корекційної педагогіки на всіх курсах академії [2]. Щоб бути компетентним в інклюзивній педагогіці, організації інклюзивного освітнього простору в НУШ, здатним до впровадження інновацій в освіті, вчителі крім опрацювання низки нових навчальних дисциплін та різноманітних теоретичних

знань проходять відповідну педагогічну практику та формування практичних навичок роботи з дітьми з ООП у базових школах та багатопрофільних навчально-реабілітаційних ресурсно-методичних центрах корекційної роботи та інклюзивного навчання міста. Особлива увага приділяється питанням: діагностики фізичного і психічного стану дитини з ООП, можливостям педагогічної реабілітації та корекції особливих освітніх потреб, наданні їм допомоги в освоєнні основної освітньої програми, командній роботі супроводу, здійсненні індивідуального ПМП супроводу цих дітей в освітньому процесі в різних умовах навчання (диференційованого, інтегрованого, інклюзивного, надомного, дистанційного і т. д.) [3-7].

Підготовка компетентного вчителя до роботи в інклюзивних умовах потребує подальшої цілеспрямованої роботи по удосконаленню знань системи супроводу, яка зараз зазнає труднощів, достатньої методичної підготовки до навчання та соціалізації дітей з ООП, навчанню педагогів співпрацювати з усіма учасниками процесу, працювати в команді, а також вивчення нового та поширення набутого досвіду інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійна підтримка вчителів в інклюзії: європейський досвід
<https://nus.org.ua/articles/profesijna-pidtrymka-vchyteliv-v-inklyuziyi-yevropejskyj-dosvid/>
2. Михальченко К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 77-79.
3. Крижановська Т.В «Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови нової української школи (психолого-педагогічні аспекти) /Укладачі: Полторацький О.В., Сиченко В.В., Москалець М.М., Крижановська Т.В.: Навчально-методичний посібник для навчальних закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання / відп. за вип. Романенко М.І. - ФОП Обдимко О.С.. – Дніпро. – 2019. – 103 с.
4. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю / С. Чупахіна // Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ. – 2015. – Вип. 6. – С. 100-104.

5. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З.П. Ленів // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2014. – № 28. – С. 119-121, 123.
6. Крижановська Т.В, Родименко І.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з сенсорними порушеннями в інклюзивній освіті /Укладачі: Т.В Крижановська, І.М Родименко //Посібник для закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами.-Дніпропетровськ. – 2016. – 98с
7. Крижановська Т.В, Родименко І.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами /Укладачі: І.М.Родименко, Т.В.Крижановська //Посібник для закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами. – Дніпропетровськ. – 2017. – 225с.

УДК: 376

Ковалевич Дарія,

студентка IV курсу МНУ імені В.О.Сухомлинського

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

З розвитком інтеграційних процесів у суспільстві, вдосконалюються цілі та завдання соціалізації людей. Головним завданням, на сучасному етапі, є встановлення принципів толерантності та безпечності, що забезпечать захист та максимальне входження у соціалізаційний процес усіх, без винятку, верст населення. Світ прийшов до визнання та утвердження права людей з особливими потребами, особливо це стосується повноцінної участі в суспільному житті. Важливо є створення умов для забезпечення цього права. Виходячи з цього, Конвенція про права дитини та Декларація про права інвалідів, ухвалені Генеральною асамблеєю ООН, а також вітчизняні законодавчі акти серед пріоритетів визначають право дитини з особливими освітніми потребами в тому числі і на освіту.

Водночас існує проблема вдосконалення підготовки кваліфікованого вчителя школи до здійснення інклюзивної освіти дітей . В Україні практика впровадження інклюзивних форм освіти в систему загальноосвітніх навчальних закладів є складною, що пов'язано з наявністю бар'єрів загальної освіти, а саме: недостатній рівень компетентності в межах цієї проблеми педагогічного корпусу вищих педагогічних навчальних закладів; відсутність системного бачення проблеми інклюзії і шляхів її вирішення в різних освітніх структурах; пріоритети і цінності сучасної загальноосвітньої школи орієнтовані на результат, а не на особистість.

Педагог є найважливішою частиною в організації інклюзивного навчання. Спеціальна підготовка майбутнього педагога повинна відігравати роль невід'ємної складової освітнього процесу. Важливим аспектом підготовки вчителя має бути комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів й установок, які дозволяють запроваджувати й використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами.

Виходячи з цього, дослідники С. Альохіна, М. Алексєєва, Є. Агафонова визначають готовність педагога до роботи з дітьми з ООП розглядають через два показники:

- 1) професійна готовність;
- 2) психологічна готовність.

Структура професійної готовності має такі складові: інформаційна готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дитини; готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку; готовність до професійної взаємодії і навчання.

Структура психологічної готовності складається:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення);
- готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю [1].

На сучасному етапі української освіти, необхідно бути компетентним в інклюзивній педагогіці, організації інклюзивного освітнього простору, здатним до впровадження інновацій в освіті, володіти методикою тьюторства, коучингу, бути фасилітатором, модератором в індивідуальній освітній траєкторії учня. З цієї причини підготовка майбутнього учителя передбачає опрацювання ним низки нових навчальних дисциплін, які пов'язані із інклюзивним навчанням, проходження відповідної педагогічної практики .

Потрібно зазначати про особистісну готовність майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному шкільному закладі. Важливо, щоб вони адекватно ставились до стереотипів педагогічного супроводу дітей з особливими потребами . У процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних умовах, важливим є формування у них професійних якостей, а саме: професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами; визнання цінності особистості дитини незалежно від її порушення; усвідомлення своєї відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей з особливостями психофізичного розвитку; розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, що потребує великих духовних та енергетичних затрат .

Майбутньому вчителю недостатньо лише отримати знання, важливо ще й вміти їх застосовувати на практиці, тобто мати професійні вміння в умовах інклюзивної освіти. Окрім теоретичних знань, існують спеціальні професійні вміння, які стосуються праці педагога у роботі з дитиною з особливими освітніми потребами.

Як зазначає Бабакова О.С., вміння фахівців інклюзивних шкіл включає: належне оцінювання особливих потреб і можливостей дітей; адаптацію та

модифікацію змісту навчальних планів і програм відповідно до особливостей розвитку дитини; використання допоміжних навчальних технологій, у тому числі диференційованих методик навчання; проведення корекційно-виховної роботи з дітьми; планування та реалізацію спільної діяльності різнопрофільних фахівців і батьків; використання внутрішньошкільного моніторингу; застосування сучасних новітніх технологій в процесі роботи [2].

Діяльність вчителів в цьому аспекті, розрахована на постійну творчу активність і підпорядкована принципу гнучкості навчальних програм, які задовольняють потреби дітей із різними можливостями та здібностями. Діти з особливими потребами одержують необхідну додаткову підтримку в процесі виконання загальної навчальної програми, а не користуються спеціально розробленими чи програмами для спеціальних закладів. Підтримка повинна здійснюватися на постійній основі, починаючи з мінімальної допомоги, що надається асистентом вчителя, який також задіяний у навчально-виховному процесі.

Розвиток компетенцій у тому, що на сьогодні інклюзивний процес повинен здійснюватися диференційовано за індивідуальними планами, посилюючими для дітей, і за умов кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги. Крім учителя, у навчальному процесі активну участь повинен приймати асистент вчителя, в компетенцію якого має входити володіння корекційно-компенсаторними технологіями. Педагоги повинні розуміти, що командний підхід у навчанні та вихованні дітей – один з принципів роботи інклюзивного закладу [5].

Отже, роль вчителя у становленні інклюзивної шкільної освіти є надзвичайно вагомою, адже діти з особливостями розвитку, якомога раніше інтегровані у реальне соціальне середовище, стають повноцінними членами суспільства. Підготовка майбутніх педагогів до роботи в інклюзивних умовах необхідна цілеспрямована робота по удосконаленню знань, методичної підготовки до роботи з дітьми з особливими потребами, їх навчання та соціалізації, навчанню педагогів співпрацювати з усіма учасниками процесу,

працювати в команді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алехина С. В, Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83-91.
2. Бабакова О.С. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні / О.С. Бабакова // Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. – Х.: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. – С. 625-626.
3. Зайцев Д. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями / Д. Зайцев // Социальная политика и образование. – М., 2005. – С. 39–54.
4. Миронова С., Завальнюк О. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку / С. Миронова, О. Завальнюк // Дефектологія. – 2011. – №1. – С. 8-11.
5. Савчук Л. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з ООП / Л. Савчук // Нова педагогічна думка. – 2010. – №1. – С. 98-101.
6. Удич З.І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу / З.І. Удич // Збірник науково-методичних праць Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали міжнародної науково-практичної конференції: «ВЕКТОР». – Кам'янець-Подільський: «Аксиома». – 2017. – Вип. 2. – С. 127-12.

Ольга Козлюк,

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної)

імені проф. Поніманської Т.І.

Рівненського державного гуманітарного університету

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ООП У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сьогодні реформування освіти, не залишило осторонь питання навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Разом з тим, соціальна і економічна нестабільність у країні, знецінення моральних та духовних цінностей поставили матеріальні блага в пріоритет, надаючи загальнолюдським та гуманістичним цінностям другорядного значення, та сприяють наростанню в суспільстві соціальної тривожності, невпевненості у завтрашньому дні. Зростання агресивності, жорстокості, байдужості до проблем інших, насилля, ненависті один до одного, булінг – реалії життя, що ускладнюють процес виховання дітей та молоді з типовим розвитком, не кажучи про виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Для розв'язання названих проблем суспільству необхідно створювати умови для гуманізації освітнього процесу та демократизації стосунків між його учасниками, де в центрі уваги повинна бути людина як найвища соціальна цінність.

В Україні активне впровадження інклюзивної освіти, можна сказати, лише розпочинається, тому суспільство ще не достатньо готове прийняти людей з інвалідністю як рівних собі.

Разом з тим, вже сьогодні є дослідження, які присвячені створенню толерантного інклюзивного середовища (Т. Єжова, А. Колупаєва, І. Мартиненко, О. Літовченко та ін.), які дійшли висновку, що при включенні дитини з

інвалідністю з раннього віку в соціальні інститути зі спільним перебуванням зі здоровими дітьми дошкільного віку, входження дитини з психофізичними проблемами в освітню сферу та суспільство є безболісним і природним. Відтак можна стверджувати, що розпочинати впровадження ідей інклюзії, як і просвітницьку роботу з їх популяризації потрібно з закладів дошкільної освіти.

Ураховуючи теоретичні засади виховання толерантного ставлення до дітей з ООП (А. Асмолов, О. Грива, В. Ляпунова, В. Маралов, О. Овсянникова, О. Орлов, В. Павленко, В. Сітаров, Н. Скрипник та ін.) [2; 4], аналізу практики роботи інклюзивних груп ЗДО, нами було виокремлено компоненти (мотиваційний, когнітивний, поведінково-діяльнісний, емоційний) та розроблено критерії і показники рівнів сформованості толерантного ставлення старших дошкільників до дітей з ООП в умовах інклюзивної групи ЗДО: позитивне сприйняття дітей з ООП, показником якого є інтерес до спілкування і взаємодії з дітьми з ООП; знання про дітей з ООП (уявлення про дітей з ООП і знання правил поведінки у компанії таких дітей; комунікативний критерій, показником якого є комунікабельність, конструктивна модель поведінки (показники: вміння будувати взаємини, дружелюбність, миролюбність); наявність позитивних емоцій щодо дітей з ООП з показником - здатність виявляти співчуття і співпереживання.

Для діагностики *мотиваційного компоненту*, зокрема вивчення інтересу до спілкування з дітьми з ООП, нами було запропоновано дітям діагностичне завдання - пред'являлась картка із зображенням дитини з особливими освітніми потребами і давалась інструкція: "Перед тобою лежать картка. На ній зображена дівчинка (хлопчик). Ти б хотіла з нею познайомитись?".

За результатами діагностичного завдання було виявлено, що лише 23,3% (7 дітей) дітей старшого дошкільного віку мають високий рівень інтересу до спілкування з однолітками з ООП, а їхня мотивація виходить за межі власної і стосується цих дітей. Наприклад, Іра Д. (ЕГ) сказала: "я б хотіла погратись з цією дівчинкою, бо вона здається сумною, а я її розвеселю". Аделіна П. (КГ), також виявила бажання познайомитись з дівчинкою, зображеною на картинці, а

на запитання “Чому?” відповіла: “треба дружити з усіма дітьми”, Софія Д. (ЕГ): “Так, ця дівчинка схожа на Аліну з нашої групи, вона моя сусідка, ми давно дружимо”. Середній рівень продемонстрували 40,0 % (12 дітей) старших дошкільників. Ці діти теж виявили бажання познайомитись з дітьми з ООП, однак їхня мотивація переважно була позитивною, однак зовнішньою. Зокрема, Єва П. (ЕГ) мотивувала свій вибір тим, що “якщо я подружусь з цією дівчинкою, мене будуть вважати хорошою”, а Давид М. (КГ) пояснив: “я б міг би подружитися з цим хлопчиком, тоді у мене буде багато друзів, вони мене будуть пригощати цукерками”. У третини дітей старшого дошкільного віку (36,7% - 11 дітей) було констатовано низький рівень розвитку мотиваційного компоненту. Наприклад, Назар П. (ЕГ) обґрунтував таким чином: “Я познайомлюсь з ним, тільки щоб мене не сварили”, а Єва Р. (КГ) відповіла, що “мені не подобаються такі діти, я не хочу з ними дружити”, Андрій Т. (ЕГ) “не хочу з ним дружити, з ним буде не цікаво”.

У дітей обох груп переважає середній рівень розвитку мотиваційного компоненту толерантного ставлення до дітей з ООП в умовах інклюзивної групи. Це говорить про те, що якщо у дітей і виникає бажання спілкуватися з дітьми з ООП, то у них ще це не є внутрішньою потребою. Варто зауважити, що і серед дітей з ООП не було виявлено високого рівня розвитку мотиваційного компоненту, всі вони були віднесені до середнього рівня.

Для діагностики *когнітивного компоненту* сформованості толерантного ставлення нами була проведена бесіда індивідуально з кожною дитиною, яка мала на меті перевірити наявність знань про дітей з ООП, а саме уявлення про них та способи поведінки з ними.

У старших дошкільників як ЕГ, так і КГ переважає середній рівень розвитку когнітивного компоненту толерантного ставлення до дітей з ООП в умовах інклюзивної групи. Це свідчить про те, що старші дошкільники мають певний досвід спілкування з дітьми з ООП і уявлення про особливості їхнього розвитку. Однак ці уявлення недостатньо повні і точні, знання про правила поводження з дітьми, що мають особливості розвитку ще обмежені.

Для діагностики поведінково-діяльнісного компоненту нами була використана методика “Діагностика впливу типових особливостей взаємодії на дітей дошкільного віку” (В. Сітаров, В. Маралов) [3, с.140-143]. Спочатку пропонувалось вихователям і асистентам вихователя оцінити низку якостей у дітей своєї групи, а потім кожна дитина виконувала самостійно завдання із тесту “Дім-дерево-людина” у модифікації Р. Беляускайте [1].

Вихователям пропонувалось оцінити за чотирибальною шкалою такі якості дітей як: комунікабельність, уміння будувати взаємини з однолітками, дружелюбність, миролюбність.

За результатами діагностики у дітей старшого дошкільного віку обох груп переважає низький рівень розвитку поведінково-діяльнісного компоненту толерантного ставлення до дітей з ООП в умовах інклюзивної групи. Це свідчить про те, що незважаючи, що у дітей є певні знання про дітей з ООП та правила спілкування з ними, у реальному житті існує чимало проблем у встановленні зв'язків між дітьми з типовим розвитком і ООП. Пов'язано це, по-перше з тим, що знання, ще не є запорукою втілення його у дії, по-друге, дорослі не завжди демонструють належний приклад толерантного ставлення до дітей. Слід відзначити, що 75,0% дітей з ООП, які брали участь в дослідженні показали середній рівень поведінково-діяльнісного компоненту. Наприклад, Аліна М. (ЕГ) має помірно виражену некоммунікабельність та невміння будувати взаємини, а також помірно виражену дружелюбність і миролюбність. У 25,0% дітей з ООП діагностовано низький рівень. Зокрема, у Юри С. (КГ) було діагностовано помірно виражену некоммунікабельність та неуміння будувати взаємини, а також помірно виражену ворожість і яскраво виражену агресивність у ставленні до інших однолітків з ООП.

Для діагностики *емоційного компоненту* сформованості толерантного ставлення до дітей з ООП було проведене спостереження за поведінкою дітей у природних умовах освітнього процесу інклюзивної групи ЗДО і умінням виявляти емоції у спілкуванні з однолітками. Для спостереження було обрано 2

критерії: здатність до емпатії (вміння співчувати і співпереживати дітям з ООП), та вміння контролювати свої емоції під час спілкування з однолітками.

Аналіз протоколів спостереження засвідчив, що лише 23,3% старших дошкільників виявляють підтримку своїм одноліткам з ООП. Наприклад, Каріна А. (КГ), завжди підтримує дівчинку зі своєї групи Настю, яка має порушення слуху, і після встановлення кохлеарного імпланту лише починає жити у світі звуків. Дівчатка дуже потоваришували, і Каріна навчилася розуміти Настю, і навіть виступає у ролі перекладача для інших дітей, чи звертається до них із проханням Насті, якщо хтось не розуміє, про що просить дівчинка. Разом з тим, навіть у старшому дошкільному віці, багато дітей, які є неуважні про проблем своїх однолітків. Як правило, поза увагою цих дітей залишаються такі емоційні стани як сум, смуток, страх, увагу дитини привертають тільки полярні емоції, зокрема плач, який діти пов'язується або “щось болить”, “хтось образив”, і сміх - “все добре”. Таких дітей було виявлено 50,0%. Занепокоєння викликає і той факт, що четверта частина старших дошкільників взагалі виявляють байдужість до дітей, навіть яскраві чи полярні емоції не привертають їхню увагу. Також не вміють стримувати свої емоції. Наприклад, Даниїл Т. (ЕГ), пройшов повз Юри П., який почав плакати, що у нього закотився м'ячик. На прохання вихователя допомогти, відповів: “я його туди не кидав, нехай сам дістає”, хоча знає, що Юра має проблеми з рухами і йому самотійно важко це зробити.

За результатами спостереження у дітей як ЕГ, так і КГ виявлено середній рівень розвитку емоційного компоненту толерантного ставлення до дітей з ООП в умовах інклюзивної групи. Це свідчить про те, що у них ще недостатньо розвинена емоційна сфера, часто діти ігнорують емоційні стани своїх однолітків і не враховують його у побудові взаємин.

Таким чином, за даними констатувального етапу високого рівня толерантного ставлення до дітей з ООП досягли 26,7 % дітей як експериментальної групи, так і контрольної групи. Середній рівень було

виявлено у 40,0 % дітей ЕГ і 46,7 % – КГ; відповідно низький рівень було діагностовано у 33,3% дітей ЕГ та 26,7% КГ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляускайте Р.Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. Москва, 1989. С.67-80.
2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / За заг. Ред. Колупаєвої А.А. Київ: "А.С.К", 2012. 308 с.
3. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / Под ред. В.А.Сластенина. Москва: ИЦ «Академия», 2000. 216с.
4. Скрипник Н.І. Виховання толерантних взаємостосунків дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний посібник. Умань: ПП Жовтий, 2011. 99 с.
https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/437/1/Vuhov_toler_doshk_failu.pdf.pdf (Дата звернення 29.09.20).

Людмила Шабасва,

старший викладач

кафедри виховання та культури здоров'я

Комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В ПОЗАШКІЛЛІ - ВИМОГИ ЧАСУ

Останніми десятиліттями у більшості європейських країн відбуваються докорінні зміни у законодавстві, зумовлені потребою забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Зрозуміло, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожної особистості на активну участь у громадському житті, приходять новорозуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Такий підхід пояснюється тим, що явище «недостатності» або «інвалідності» передбачає втрату або дефіцит фізичної та

розумової спроможності, хоча спроможність вчитися безпосередньо залежить не від стану окремих органів чи їх фізіологічної функціональності. Однією з умов ефективної соціальної адаптації дітей, які мають особливі потреби, має стати інклюзивне навчання [1].

Термін «інклюзія» (англ. – *inclusion*) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як *include*– включати, залучати; *including*– включаючи; *inclusive*– включно, містить [4, с. 5]. Особливо складним у даному напрямку є отримання особливими людьми якісних освітніх послуг. Проблема інклюзивної освіти в сучасному українському освітньому просторі набуває особливої ваги з огляду на те, що інтегрування осіб з особливими потребами в соціокультурне й загальноосвітнє середовище є сьогодні надзвичайно актуальним [2, с. 19].

Настав час впровадження інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами та їх соціалізації у житті українського суспільства. І такі зміни важливі в контексті розвитку України як демократичної держави, де кожен громадянин має можливість для реалізації свого потенціалу. Інклюзивна освіта – найважливіший канал для впровадження практик і цінностей соціальної інклюзії, оскільки в систему освіти людина потрапляє майже відразу ж після народження і знаходиться там до закінчення вишу. Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп. Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України, практичною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей, зокрема зі статтею 24 «Освіта» Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю». Інклюзивна освіта – це основа, завдяки якій люди з особливостями зможуть уникнути бідності, повноцінно брати участь у житті своїх локальних спільнот

та політичному і громадському житті [5]. Певним стимулом для розвитку освітньої інклюзії стало поширення інформації, теоретичних напрацювань, ідей, практики та досвіду, що мали місце у зарубіжних та пост радянських країнах як серед фахівців професіоналів, так і серед батьків та представників громадськості. Відповідно постала потреба дослідження і вивчення потенціалів та ресурсів залучення осіб з особливими освітніми потребами в систему позашкільної освіти. У вирішенні зазначених задач беруть участь різні освітні ланки, зокрема позашкільна освіта, що завдяки власним специфічним характеристикам є не лише ефективним інститутом соціалізації дітей та молоді, який володіє суттєвим соціально-педагогічним потенціалом, але також однією з найбільш мобільних ланок у загальній системі освіти України. Позашкільні навчальні заклади реалізують актуальні, такі що відповідають сучасним соціально-освітнім тенденціям, напрями роботи з дітьми та молоддю, зокрема дітьми, що мають психофізичні порушення [3].

Законом України «Про позашкільну освіту» серед напрямів позашкільної освіти визначено соціально-реабілітаційний напрям, який забезпечує соціальне становлення та розвиток інтересів, здібностей, потреб у самореалізації учнів, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності, організацію їхнього змістовного дозвілля та відпочинку. У такому контексті можливо говорити про залучення дітей та молоді з особливими потребами, а також інших категорій дітей, які потребують соціальної реабілітації та соціально-педагогічної підтримки. В Україні позашкільна освіта орієнтована на створення освітніх можливостей для морального, фізичного, культурного розвитку та соціального становлення усіх дітей, яка орієнтована на («концепцію розвитку» за Рене Кларийсом) та ґрунтується на принципах: доступності позашкільної освіти громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак; добровільності вибору типів позашкільних навчальних закладів, форм позашкільного навчання і видів діяльності; правового і соціального захисту учнів у їх прагненні до

вільного, різнобічного розвитку особистості та ін. [3]. Заклади позашкільної освіти працюють постійно з дітьми з особливими освітніми потребами в індивідуальному порядку. Важливо, що новий Закон України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами, яким внесені зміни до чинних законів у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, ліцензування за бажанням, дасть ширші можливості в роботі [4]. Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Перехід до інклюзивної освіти, як найбільш сучасної форми соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями, – має стати пріоритетом у розвитку позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Prodius O.I. Theoretical and methodological inclusion 's bases of persons with restricted opportunities as management object. *Економіка: реаліічасу*. 2017. № 3(31). С. 76–83.
2. Буланова Л. М. Соціалізація дітей з особливими потребами: соціальнотворчий проект / Л. М. Буланова // Шкільний світ. Позашкілля. — К., 2011. — № 7 (42). — С. 14–17.
3. Індексі нклюдії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.- метод. посіб. / О. О. Патрикеева, Н. З. Софій, І. В.Луценко, І. П. Василяшко; під заг. ред. В. І. Шинкаренко.– К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 96 с.
4. Кравчук Н. В. Роль позашкільної освіти у виховані та навчанні дітей з особливими освітніми потребами.
5. Найда Ю.М. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчальний посібник / за ред. Л.І. Даниленко. Київ: Плеяди, 2014. 68 с.
6. Чайковський М.Є. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі: монографія / М.Є. Чайковський – К.: Університет «Україна», 2015. – 436 с.

СЕКЦІЯ 2. НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК 37.091.12:005.745

Михайленко О.С.,

вчитель початкових класів та індивідуальної роботи

КЗО «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Зоряний»

ДОР».

Родименко І.М., канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки,

реабілітації та інклюзивної освіти

комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради»,

директор КЗО «Багатопрофільний

навчально-реабілітаційний центр «Зоряний» ДОР»

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Дистанційна форма навчання стала неочікуваним викликом як для освітньої системи України, так і для всього світу в цілому.

Ми проаналізували підходи, принципи дистанційного навчання та надали рекомендації щодо онлайн навчання учнів з порушеннями слуху в умовах дистанційної освіти.

Ключові поняття: *дистанційне навчання, загальнодидактичні та спеціальні принципи дистанційного навчання, здобувачі освіти з порушеннями слуху, діти з слуховими апаратами (с/а), діти з кохлеарними імплантатами (КІ), учні з особливими освітніми потребами (ООП).*

Відповідно до засобів слухопротезування учнів з порушеннями слуху

можна умовно поділити на користувачів слухових апаратів та систем кохлеарної імплантації. Ефективність індивідуальних дистанційних занять на пряму залежить від засобу індивідуального слухопротезування та його характеристик.

На сьогодні допомогти людині з глибокою втратою слуху можна за допомогою кількох методів. Перший з них – слухопротезування потужними цифровими **слуховими апаратами (СА)**. Але це можливо в тому випадку, якщо СА підбираються правильно, а їх параметри відповідають залишкам слуху. Іншим методом є слухопротезування кохлеарними імплантами. **Кохлеарний імплант (КІ)** – це електронний пристрій, що виконує функції ушкоджених або відсутніх волосяних клітин і здійснює електричну стимуляцію збережених нервових волокон. На відміну від слухових апаратів, КІ не робить звуки гучнішими, він забезпечує корисну звукову інформацію за рахунок прямої стимуляції збережених волокон слухового нерва, допомагає людині сприймати звуки.

Дистанційне навчання - це форма організації освітнього процесу з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію вчителів та здобувачів освіти на різних етапах навчання й самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Дистанційне навчання базується як на загальнодидактичних принципах (принцип науковості, систематичності й послідовності навчання, доступності навчання, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності учнів у навчанні, наочності в навчанні, принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання), спеціальних (принципи навчання дітей з вадами слуху) та характерних лише для дистанційного навчання.

Дистанційне навчання можна застосовувати для дітей з ООП, спираючись на чотири головні принципи дистанційного навчання, а саме: принцип інтерактивності, принцип диференціації, принцип індивідуального підходу та принцип пластичності. Навчання має відбуватися в необхідному темпі учня.

Якщо один учень з ООП швидко адаптувався до онлайн-уроків, може висидіти їх, то іншому учню буде складно адаптуватися, і він може не зрозуміти, що відбувається подальше навчання, і що на моніторі – це все живі люди, які його раніше бачили, яких він добре знає. Тож треба враховувати темп учня. [2]

Дистанційне навчання дітей з порушеннями слуху

На допомогу вчителям загальноосвітніх шкіл було створено проєкт "Всеукраїнська школа онлайн", відеопроєкти від видавництва "Ранок", тощо, ми також можемо використовувати їх у своїй роботі, проте ці уроки орієнтовано на учнів, щочують, а учні ж з порушеннями слуху потребують адаптації цих уроків до своїх освітніх потреб відповідно до зниження слуху (глухі або слабочуючі) та способу слухопротезування (с/а чи КІ), а саме: адаптація мовленнєвого матеріалу, забезпечення субтитрами, унаочнення матеріалу, що подається та сурдопедагогічний супровід (за потреби).

Кожна категорія дітей з особливими освітніми потребами має свою специфіку дистанційного навчання та бар'єри, які необхідно подолати вчителю для кращого розуміння та засвоєння учнями навчального матеріалу.

Труднощі вчителів в умовах кризового навчання:

- психічне перевантаження;
- вигорання;
- відсутність технічного забезпечення;
- небажання учнів займатися;
- відсутність підтримки та розуміння з боку батьків, скарги батьків на дистанційне навчання, небажання дисциплінувати дітей тощо;
- батьки не завжди можуть забезпечити учням якісний зв'язок, що є особливо важливим для учнів з порушеннями слуху
- необхідність пошуків нових методів залучення учнів до роботи.

В онлайн-класі, якщо учнів не мотивують, вони можуть сховатися набагато легше. Створити технічні проблеми, відключити камеру, мікрофон. Їх не можна повернути назад. Ця проблема на початку карантину стала масовою та замовчуваною. Вчителям довелося шукати нові способи залучення учнів.

(використовувати різні іграшки на руку, вводити нові методи, зокрема метод "перевернутого навчання", метод "маленького вчителя" тощо).

Дистанційне навчання для дітей з ООП – це навчання для всіх дітей, про це потрібно пам'ятати. А також про те, що онлайн-уроки забезпечують дітям з ООП контакти і спілкування з іншими дітьми. Тобто онлайн-уроки є тою соціалізацією, якої прагнуть як діти, так і батьки учнів з ООП.

У дистанційному навчанні батьки мають стати нашими партнерами. Тобто перша робота має відбутися саме з ними, а вже далі з їхніми дітьми з ООП. Адже інколи батьки стають каналом комунікації між учителем і учнем з ООП.

В проведеному нами раніше, до карантину, дослідженні батьки називали наступні труднощі у спілкуванні з дітьми та залученні їх до виконання завдань: нечітке пояснення матеріалу вчителем (3%), прогалини в знаннях за попередні класи (20%), Складне і об'ємне дз (19%), небажання дитини (33%), відсутність допомоги (4%), особливості пам'яті (3%), труднощі з розумінням прочитаного (4%), відсутність уваги (7%), складна програма (3%). при цьому труднощів при виконанні домашнього завдання не виникало лише у 17% опитаних.

Труднощі батьків, що найчастіше виникають у процесі виховання: діти не розуміють (2%), діти не звертають уваги на вимоги (17%), не вистачає часу (24%), не знаєте як діяти (26%), не знаєте як реалізувати рекомендації вчителя (6%), розбіжність думок щодо виховання (9%), не маєте достовірної інформації. Лише 29% батьків зазначили, що труднощів не виникає.

Тепер до них додалися ще й труднощі пов'язані з дистанційним навчанням: відсутність часу, необхідної техніки, повільний/відсутній Інтернет, знижений рівень батьківської компетентності, вигорання тощо.

Труднощі здобувачів освіти з порушеннями слуху під час дистанційного навчання:

- необхідний час на адаптацію до нового режиму. учням з ООП часто важко пояснити, чому саме поки що не можна до школи, особливо якщо батьки не володіють мовою жестів і раніше мало спілкувалися з дітьми;

- швидка втомлюваність;
- одноманітність, порівняно з навчанням у школі;
- необхідність більше часу проводити за монітором комп'ютера;
- необхідність постійно концентруватися на обличчі педагога через екран;
- відсутність якісного зв'язку - затримка відео ускладнює, а іноді унеможлиблює читання з губ так, як артикуляційний образ слова не співпадає з акустичним. В цьому випадку більше страждають учні з с/а, ніж з КІ;

- відсутність дисципліни вдома (учні часто відволікаються на батьків та іграшки, які знаходяться поряд);

- небажання вчитися взагалі. Дітям необхідна додаткова мотивація, стимул до навчання, незрозуміння того, для чого їм вчитися взагалі, коли можна погратися іграшками, або гаджетами - ось неповний перелік проблем з якими стикаються учні з порушеннями слуху під час дистанційного навчання взагалі і кризового навчання в умовах карантину зокрема.

Практичні поради щодо ефективної організації навчального процесу вдома:

1. Повідомте батькам чіткий режим роботи, коли учні мають бути на зв'язку.

2. Заздалегідь обговоріть, як зробити дзвінок найбільш продуктивним і зручним для всіх.

3. Забезпечте "слухову доступність" (якісний інтернет-зв'язок, чітка артикуляція вчителя, нормальний темп і гучність мовлення, відсутність зайвих шумів) [5].

4 . Учасники (за наявності) повинні використовувати спеціальну гарнітуру (наушники з мікрофоном), щоб не було відлуння і спотворення звуку. У разі відсутності такого обладнання, попросіть говорити ближче до мікрофона. Якщо в дзвінку бере участь кілька людей, домовтеся, що мікрофон буде включений тільки у того, хто говорить в даний момент.

5. Не забудьте згадати про важливість розташування джерела світла (ні в

якому разі не за спиною, інакше особа буде в тіні), і підкресліть, наскільки вам важливо бачити губи і обличчя того, хто говорить.

6. Навчіть учнів користуватися чатом, щоб писати складні назви, важливі адреси і т.д. Ви, в свою чергу, зможете ставити через чат запитання.

7. Спробуйте функцію автоматичних субтитрів. Одночасно говорить тільки одна людина, причому чітко, голосно і не поспішаючи. На жаль, автоматичні субтитри не завжди коректні.

8. Незрозумілі учням слова пояснюйте жестовою мовою, надавайте ілюстрацію. Переконайтеся, що учні зрозуміли значення слова.

9. При підготовці презентацій, відео до уроку, використовуйте принцип "універсального дизайну" [5].

Дистанційні індивідуальні заняття з розвитку слухового сприймання та формування вимови.

Досвід роботи з учнями з порушеннями слуху на різноманітних он-лайн платформах дозволяє зробити певні висновки:

- дистанційна форма роботи є не зовсім прийнятною для учнів з порушеннями слуху і не підходить для тривалого терміну через відсутність можливості безпосередньої постановки звуків, але може використовуватись під час тимчасової відсутності учня на уроках та індивідуальних заняттях;

- великого значення набуває спосіб слухопротезування (слухові апарати, кохлеарна імплантація чи відсутність звукопідсилюючої апаратури взагалі), від якого залежить вибір методів і он-лайн програм для організації дистанційного індивідуального заняття. Діти з кохлеарними імплантами мають більші можливості для розвитку слухового сприймання та формування вимови, порівняно з учнями з с/а, можливості яких залежать від швидкості інтернету та якості гаджетів які використовуються у зв'язку з тим, що під час проведення заняття артикуляційний образ слів не співпадає з акустичним, діти відчувають себе дезорієнтованими, просять повторити більшу кількість разів та потребують допомоги дорослого (молодша ланка).

Попри все вище описане, індивідуальні заняття з розвитку слухового

сприймання та формування вимови провести можливо, якщо це етап автоматизації або диференціації звуків, але аж ніяк не постановки.

Нашими помічниками в цьому стають різноманітні сайти, онлайн платформи, інтерактивні ігри, авторські розробки логопедів та сурдопедагогів як України, так і світу. Розглянемо деякі із них:

1. Використання спеціального комплексу "Живий звук" при проведенні індивідуальних занять з розвитку слухового сприймання та формування вимови через Zoom, Google Classroom, Skype чи Viber.

2. Використання авторських інтерактивних ігор Любові Чулак від студії "Логопедійка - студія комп'ютерних ігор для дітей з порушенням мовлення" або інших інтерактивних логопедичних ігор.

3. Використання спеціальних сервісів для роботи учнями з порушеннями слуху, за умови необхідності введення жестового мовлення (Spread Signs, JABtalk, LiveTranscribe – це онлайн-програма, яка дозволяє транскрибувати звукові повідомлення та виводить їх на екран смартфона тощо) також ці програми будуть корисними для роботи з учнями, що мають комплексні порушення психофізичного розвитку).

4. Використання платформ "На урок" та "Всеосвіта" для перевірки знань учнів в режимі онлайн.

Отже, я використовую спеціальний комплекс "Живий звук" при проведенні індивідуальних занять з розвитку слухового сприймання та формування вимови через Zoom, Google Classroom, Skype чи Viber, різноманітні логопедичні програми, платформи для роботи з математичним матеріалом (наприклад, vchi.ua), природознавства - Інтерактивний програмний комплекс tozaBook. [1]. Найзручніше і найбільш доступним для учнів молодшої школи виявилось проведення таких занять через соціальну мережу Viber, Google meet. При необхідності, учням з с/а, дублюю жестами чи дактилем. як правило, учні з КІ пояснення з використанням жестового мовлення не потребують, так, як добре сприймають на слух.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. mozaweb.com. Режим доступу: https://ua.mozaweb.com/lexikon.php?cmd=getlist&let=7&active_menu=3d
2. Гладких Н. "Особливості дистанційного навчання дітей з ООП"// Режим доступу: <https://www.poglyad.tv/osoblyvosti-dystantsijnogo-navchannya-ditej-z-ooop-roz-yasnennya-onlajn-dlya-pedagogiv>
3. Замша А., Адамюк А. Дистанційне навчання дітей з порушеннями слуху // А.Замша, Н.Адамюк// Режим доступу: <http://ispukr.org.ua/?p=5736#.XsjFmkQzapo>. - Травень, 2020
4. Литовченко С. В. Дитина з порушенням слуху / С. В. Литовченко, В. В. Жук, О.М. Таранченко — Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. — 56 с. — (Інклюзивне навчання)
5. Литовченко С. Онлайн навчання учнів з порушеннями слуху: рекомендації шкільним командам супроводу . Режим доступу: <http://ispukr.org.ua/wp-content/uploads/2020/05>
6. Універсальний комп'ютерний *комплекс* (УКК) з корекційно-розвиваючою програмою "*Живий звук*".
7. Чулак Л. Авторські інтерактивні програми. Логопедійка- студія комп'ютерних ігор для дітей з порушенням мовлення". Режим доступу: <https://www.facebook.com/logopedijka/>

УДК: 376-056.2/3 (036)

Оксана Таранченко,

д. пед.наук, старший науковий співробітник,

головний науковий співробітник

відділу освіти дітей з порушеннями слуху

Інституту спеціальної педагогіки та психології ім. М.Ярмаченка

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ТА ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна парадигма освіти дітей з особливими освітніми потребами, передбачає надання кожному учневі можливості сформувати власний кейс академічних та соціальних компетентностей у належно організованому

освітньому середовищі, а також повною мірою практикувати їх у життєвих ситуаціях. Зважаючи на це надзвичайно важливим вбачається облаштування належного освітнього простору, оскільки середовище навчального закладу упродовж тривалого періоду є важливим центром життєдіяльності, де у дітей з ООП формуються та розвиваються базові компетенції, необхідні для оптимального залучення в існуючі соціальні умови.

Оптимально, якщо найбільш повну академічну та соціальну самореалізацію учнів забезпечуватиме узгоджена співпраця всіх ключових суб'єктів освітнього сегменту. Для цього їм необхідно стратегічно взаємодіяти, послуговуючись у своїй діяльності спектром вивіреного та ефективного технологічного інструментарію. Очевидно, що організація якісного навчання та супроводу дітей з ООП можлива лише за ефективного застосування певного комплексу технологій, що враховують специфіку особливих освітніх потреб кожного учня, а також продуктивна взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу. Наразі технологічні комплекси, що мають забезпечувати цілісне охоплення системи спеціальної освіти та інклюзивного сектору в Україні (з єдиними фундаментальними підходами), лише набувають обрисів. Така ситуація вочевидь закономірна, оскільки нині українська спеціальна освіта проходить стадію глибокої трансформації, переосмислення парадигми та низки підходів щодо навчання дітей з ООП. Окрім цього, освітня система загалом перебуває на початкових етапах втілення інклюзивних підходів, тож теоретичні підходи взаємодії всіх суб'єктів в інклюзивному освітньому середовищі лише нещодавно почали формуватися й наразі апробуються, вивіряються, втілюються в різних загальноосвітніх осередках.

Беручи до уваги світові теоретичні й практичні напрацювання, а також акумулюючи практичний вітчизняний досвід, наразі можливо виокремити 5 умовних груп взаємозумовлених та взаємопроникаючих напрямів технологізації в освіті дітей з ООП. Сукупно вони складають потужний та дієвий технологічний ресурс, що здатний забезпечувати сталий поступ системи освіти таких учнів, а також якість послуг, які вона надає. Зауважимо, що їх

термінологічне позначення допоки неусталено остаточно, втім понятійну сутність можливо окреслити в певних межах. Зокрема: технології освітнього менеджменту/управлінські технології; технології співпраці; технології сервісної підтримки; технології асистування/«тьюторської» підтримки; технології викладання. Стисло охарактеризувати їх можна таким чином. *Технології освітнього менеджменту / управлінські технології* мають забезпечувати: взаємодію установ та закладів (різних відомств), які надають освітні та інші послуги дітям з ООП ті їхнім родинам; управління розширеним колом суб'єктів (ІРЦ тощо), долучених до цього процесу; ефективне регулювання освіти осіб з ООП по всій вертикалі та горизонталі (у спеціальних закладах освіти, в загальноосвітніх закладах, де практикується інклюзивне навчання; від дошкільних закладів освіти до вищих навчальних закладів); створення соціальної мережі, яка підтримуватиме перехід дітей від освітнього інтегрування в соціальну інклюзію.

Наразі в освітній системі спостерігається поступовий процес відлагодження багаторівневої та багатоваріативної взаємодії всіх суб'єктів, залучених до освітнього процесу, що мають послуговуватися не лише нормативними документами, які регулюють їх діяльність, а й обов'язково *технологіями співпраці*. Насамперед ці технології мають забезпечувати ефективність, якість та безконфліктність всієї багатогранної діяльності учасників, серед яких: заклади освіти різних рівнів підпорядкування, фахівці різних установ, ІРЦ, педагогічні працівники, батьки, діти з ООП та діти нормотипові, батьківські та громадські організації тощо. Також ці технології мають послуговуватись принципами розподіленого лідерства (у процесі проходження дитиною тих чи інших етапів освітнього маршруту) та солідарної відповідальності за результати на кожному з цих етапів.

Технології сервісної підтримки: наразі спектр різноманітних послуг для задоволення особливих освітніх потреб дітей значно розширився і продовжує розгалужуватись у розмаїтті їх форм. Відповідні технології мають забезпечити дієвість, ефективність, безпечність та наступність належних послуг

визначеними на законодавчому рівні суб'єктами (зокрема корекційних, реабілітаційних та ін.), що надаються дітям з ООП та їхнім родинам незалежно від місця навчання та проживання учнів. Законодавчо-нормативне поле, що має врегульовувати спектр відповідних послуг, рівні й тривалість підтримки, коло суб'єктів, які їх мають надавати тощо наразі формується.

Технології асистування/технології «тьюторської» підтримки: На етапі екстраполяції зарубіжного досвіду реалізації інклюзивного навчання у фокусі уваги українських освітян закономірно виявилось понятійно-термінологічне позначення і співвіднесення (англійською/українською) окремих суб'єктів, які працюють в інклюзивному середовищі, а також окреслення рамок їх специфічної діяльності. Наразі на нормативно-законодавчому рівні ці позиції усталено, втім дискусії і варіативність бачення в колі науковців та практиків-освітян досі спостерігаються. Ймовірно з часом та набуттям досвіду певні терміни можуть бути уточнені та скориговані.

На теперішньому етапі трансформацій в освіті дітей з ООП у цьому блоці йдеться про технології супроводу та підтримки дитини з особливими потребами в навчальному процесі для досягнення продуктивних академічних і соціальних результатів. В реаліях освітньої практики ці технології мають використовуватись педагогами/вихователями, асистентами вчителя/асистентами вихователя, асистентами дитини з ООП задля дотримання спільних стратегій у навчанні та розвитку учнів, а також збереження наступності й полегшення переходів з однієї ланки освіти до іншої. Досі тривають дискусії про залучення батьків в якості таких суб'єктів освітнього процесу, які можуть виконувати роль тьюторів. Цей та попередній технологічні комплекси сукупно мають забезпечувати якісний супровід дитини з ООП в освітньому просторі та ефективне інтегрування її в соціум.

Технології викладання відображають суто практичний (методичний, дидактичний тощо) аспект викладацької діяльності педагогів. Ці технології спрямовані на забезпечення досягнення максимально можливих академічних/соціальних результатів, розвитку та самореалізації кожної дитини,

зважаючи на весь різноманітний спектр індивідуальних потреб контингенту учнів з ООП.

Принагідно зауважити, що низка ефективних підходів, методів та прийомів вже є традиційними у вітчизняній освіті дітей з ООП, втім значний їх спектр допоки є інноваційними у практиці як спеціальних загальноосвітніх шкіл, інклюзивних класів, новостворених структурних одиниць, що нещодавно увійшли в освітню систему. Відтак, фахова рефлексія та професійне вдосконалення можна вважати домінуючими рушіями для сучасних педагогів.

Також, варто зауважити, що підходи до планування навчального процесу для дітей з ООП певною мірою відрізняються від усталених донедавна в закладах загальної освіти. Насамперед йдеться про проектування вчителем своєї власної педагогічної діяльності, що може зокрема залежати від загального та професійного досвіду; від того, в чому він убачає сенс своєї роботи (власне мотивів); від академічних, соціальних та інших потреб своїх учнів; від певних ситуацій, в яких він провадить цю діяльність тощо.

Загалом світова практика навчання дітей з ООП фокусується принаймні на *трьох базових підходах до викладання* («поверхневому», «орієнтованому на досягнення», «глибинному»)⁴. Обираючи один з цих підходів, педагоги послуговуються низкою домінуючих мотивів, відповідно до яких і вибирають певні стратегії викладання, планують та безпосередньо реалізують навчальний процес.

Так, якщо серед мотивів превалюють так би мовити «зовнішні» спонуки - надати учням знання для складання тесту або іспиту; коли освіта вбачається засобом для досягнення цілком прагматичних результатів – хорошого працевлаштування, соціального статусу, то йдеться про «поверховий» підхід до викладання. Завдання педагога зводиться переважно до передачі знань, зокрема — до кількісного збільшення знань з певного предмета; діяльність зосереджується на доборі навчального змісту, який мають засвоїти учні; ретельному роз'ясненні базових понять і відпрацюванні відповідних навичок в

⁴ На основі теорії Біггса, 1987, Ендрюса і Малкахі, 1996, 1999, Дж.Лупарт, 2000.

учнів; представленні інформації так, аби у процесі інтенсивної практики та механічного заучування учні навчилися її відтворювати. Для забезпечення цього підходу педагогам доречно обрати низку конкретних стратегій викладання (вивчення окремих / найбільш значущих складових матеріалу; засвоєння учнями базових основ; механічне заучування / запам'ятовування; структурований навчальний досвід, пов'язаний зі змістом навчальної програми) і, в межах цих стратегій добирати відповідні методи, методики, прийоми, які гарантуватимуть досягнення відповідної мети.

Якщо ж мотивом педагога є досягнення учнями високих академічних показників, намагання допомогти дитині отримати високу оцінку, забезпечити високу якість викладання, то в цьому випадку йдеться про підхід «орієнтований на досягнення». Завдання педагога за цього підходу полягає в організації роботи учнів з навчальним матеріалом таким чином, аби досягти його максимального засвоєння (власне досягти академічних та соціальних стандартів). Відтак, зусилля педагога мають спрямовуватися на представлення учням добре структурованого навчального матеріалу; допомогу дітям спланувати власну навчальну діяльність; постійний аналіз проміжних результатів учнів; навчання дітей спеціальних прийомів діяльності, які забезпечують інтенсивну практику. Відповідно, домінуючі стратегії викладання це: допомога учням в організації власної навчальної діяльності; навчання учнів уміння вчитися (планувати, контролювати проміжні результати, набувати нових знань, умінь і навичок); розроблення чітко структурованих уроків. В межах цих глобальних стратегій педагог добиратиме методи і форми роботи в класі, застосовуватиме відповідних спектр прийомів і технік.

У разі, коли педагог послуговується «внутрішніми» мотивами (як от: викладання – цікава й захоплива справа, що потребує моєї великої професійної віддачі) та намагається створити максимально сприятливі умови для засвоєння ґрунтовних знань, вироблення стійких та гнучких умінь і навичок, формування комплексу компетенцій, які забезпечують сталий розвиток учнів, йдеться про «глибинний» підхід до викладання. В цьому випадку завдання педагога полягає

в тому, аби учні набули вагомих знань, умінь, навичок, компетентностей завдяки розвитку їхнього критичного мислення та через організацію для них значущої практики конструювання відповідних знань. Діяльність педагога має сприяти формуванню в учнів максимального розуміння явищ і понять, що вивчаються; інтегруванню та розширенню нової інформації; розвитку в учнів навичок самостійного та спільного прийняття рішень, вирішення проблем тощо. Стратегії викладання в цьому випадку фокусуються на допомозі учням якомога повніше осягти навчальний матеріал; інтеграції та розширенні наявної інформації; вивільненні належного часу для обговорення й вирішення проблем, дотичних до матеріалу, що вивчається. Залежно від особистісних та інших змінних чинників педагог може керуватися одним чи усіма мотивами для організації викладання, а також використовуючи широкий спектр традиційних та інноваційних методів та прийомів.

Комплексне застосування розглянутих вище технологій ключовими суб'єктами освітньої системи, вивірене і доречне проектування своєї педагогічної діяльності педагогічними працівниками, використання новітніх та удосконалення традиційних практичних стратегій, що враховують специфіку особливих освітніх потреб дітей, вочевидь дасть змогу покроково вдосконалювати навчання дітей з особливими освітніми потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Taylor, R.L. (2000). Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник / Ілона Дичківська. – 3-тє вид., випр. – К.: Академвидав, 2015. – 304 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Дэвид Митчелл. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Главы из книги. – РООИ «Перспектива», 2011. – 138 с.
4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко – К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. – 152 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

5. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В.; [за ред. А.А. Колупаєвої]. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

УДК: 371

Валентина Чигрина,

старший викладач кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
Комунального закладу вищої освіти "Дніпровська академія неперервної
освіти" Дніпропетровської обласної ради

Оксана Базилевська,

канд. пед. наук, доцент кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
Комунального закладу вищої освіти "Дніпровська академія неперервної
освіти" Дніпропетровської обласної ради

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ НУШ

Високі технології, Інтернет, глобалізація ставлять нові виклики в системі освіти. Сучасна українська система освіти не вперше нба шляху свого реформування та оптимізації. Новий Закон про освіту, Концепція нової української школи визначили ключові засади реформи освітньої галузі.

Потребує необхідність застосування передових педагогічних ідей, інноваційних технологій та методик в навчанні учнів початкової ланки. В зв'язку з визначенням основної місії початкової школи, визначені аспекти розвитку дитячої особистості, які повинні враховувати їх психофізіологічні особливості. Особливої уваги потребує розвиток компетентностей, соціальних і життєвих навичок учнів, створення сучасного інформаційного освітнього середовища для дитини, організації освітнього процесу на інтегровано-

предметній основі із перевантаженням ігрових методів. Якщо метою і результатом освітнього процесу є особистість, то змістом - є ставлення особистості, як суб'єкта діяльності та соціальних відносин, їх інтелектуальних, духовних орієнтацій. Сьогоднішній зміст відображає і сучасний рівень культури, і соціальний досвід, рівень розвитку науки, виробництва, техніки.

Сьогодні життя вимагає інтелектуальної розвиненої особистості тому що, як прогнозують учені XXI ст. буде століттям розвинених інформаційних технологій, глобальної комп'ютеризації виробництва. Саме тому світові тенденції сучасного етапу розвитку загальної, середньої освіти є такі:

- урахування інтересів і потреб кожного учня та суспільства в цілому;
- максимальний розвиток здібностей дитини;
- виховання громадянина, формування системи цінностей;
- особистісно-зорієнтований освітній процес;
- відкритість освіти, доступність знань та інформації.

Орієнтація змісту освіти не на накопичення галузевих знань, а на самостійне оволодіння ними через опанування учнями прийомів, способів одержання знань. Тому учні повинні оволодіти методами наукового пізнання (аналіз, синтез, абстрагування, аналогія та ін.). Сьогодні з'явилося поняття "інноваційна освіта", тобто освіта, яка спрямована на саморозвиток та розвиток умов повноцінного розвитку всіх учасників процесу.

Зараз настав такий час, коли у шкільній освіті використовують різні педагогічні інновації, все залежить від статусу і традицій установи.

Але передумовою для ефективного використання освітніх технологій є організація освітнього середовища, середовища, що належить дітям. Саме в ньому забезпечуються базові, додаткові потреби дітей з особливими освітніми потребами. У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Потрібно враховувати індивідуалізацію навчального процесу через організацію навчальних центрів (осередків) які відображають навчальні потреби й інтереси дітей. Робота в центрах спрямована на розвиток

дослідницької діяльності, організації роботи дітей в парах, малих групах, а також індивідуально.

Організаційне оновлення потребує оновлення методів навчання. Привалює тематичне навчання та інтеграція.

Ідея інтеграції в освіті є значним здобутком дидактики, оскільки за умови її успішної методичної реалізації здійснюється мета якісної освіти. Інтегроване навчання ґрунтується комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни. Таким чином, сучасна освіта лежить на шляху подолання ізольованого викладання предметів, створює інтегровані курси, які адаптують для вивчення та інтегрують знання декількох наук. Природничих – "Природознавство", суспільствознавчих – "Я у Світі", біологічних – "Основи здоров'я" та ін.

Які ж переваги інтегрованого навчання для учнів:

- більш чітке розуміння мети кожного предмету;
- глибоке розуміння будь-якої теми завдяки її дослідження через кілька точок зору;
- вдосконалення навичок системного мислення;
- комплексний підхід, через який предмети, навички, ідеї та різні точки зору пов'язані з реальним світом.

Етапи реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання закладає фундамент для формування в учнів умінь комплексного бачення проблем реальної дійсності. Все більш актуально стає теорія інтеграції знань, яка створює сприятливі умови для формування цілісного образу світу, прояву творчості дитини та учителя. Таке навчання дає свободу вибору теми, змісту, засобів, які використовуються в організації навчання школярів.

Сьогодні інтеграція розглядається в дидактиці і як мета навчання, що передбачає створення цілісної уяви про навколишній світ і як засіб навчання, орієнтований на зближення предметних знань.

На думку М. Вашуленка, у початковій школі інтеграція знань усуває перевантаження дітей. Скорочені години протягом тижня можна

використовувати для предметів розвивально-виховного циклу.

Інтеграція, як провідна тенденція оновлення змісту освіти початкової школи, дає можливість якісно змінити зміст освіти для формування світогляду, а забезпечення якісної освіти створює умови конкурентоздатності, самостійного досягнення життєвої мети [2].

Інтегрований урок повинен об'єднати блоки знань із різних навчальних предметів, тем, навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня. Такий урок повинен розкрити загальні закономірності, закони, ідеї, теорії, відображення у різних науках і навчальних предметах. Існує відмінність інтегрованого уроку від традиційного: широка палітра використання міжпредметних зв'язків, своєрідна структура, методи, прийоми і засоби навчання.

У дослідженнях відомих вчених (І. Д. Зверева, В. М. Коротова, М. М. Скаткін та ін.) міжпредметні зв'язки виступають як умова єдності навчання і виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання [1]. Навчальні плани сучасної початкової школи поповнюються інтегрованими курсами. Поступово зменшується кількість навчальних предметів, таким чином, запобігають перевантаженню учнів.

Зміст початкової освіти, його модернізація здійснюється відповідно до основних пріоритетів особистісної та компетентностної орієнтованості і спрямована на гармонійний розвиток дитини. У школі здійснюється інноваційне навчання, яке на відміну від традиційного, формує особистість, здатну вносити зміни в існуючу культуру й середовище, успішно розв'язувати проблеми, які постають перед ними. Автономія навчального закладу надає вчителю академічну свободу у виборі методів і технологій навчання, програм, підручників.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Василюк О. С. Теоретичні аспекти міжпредметних зв'язків з української літератури у навчанні історії учнів 8-9 класів загальноосвітньої школи / О. С. Василюк // Наукові записки: [збірник наукових статей. Випуск СХХІХ (129). – (Серія педагогічні науки)]. –

Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2016. – С. 41 - 49.

2. Вашуленко М.С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання / М.С. Вашуленко // Початкова школа. — 1994. — №6. — С.13-17.
3. Концепція НУШ від 27.10. 16.
4. Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII "Про освіту".

УДК 373-056.3:616.89-008.434.5

Жанна Свірська,

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри практичної психології

Криворізький державний педагогічний університет

ЛОГІКА РОЗГОРТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ДИСЛЕКСІЄЮ

Постановка проблеми. З перепонами, не пов'язаними ані з рівнем інтелектуального розвитку, ані з небажанням навчатися, стикаються діти, у яких є такі особливості розвитку окремих психічних функцій, що не дозволяють їм легко засвоювати шкільні навички. Такі труднощі, які характеризуються ускладненнями точного чи швидкого розпізнавання слів, поганим декодуванням і слабкою здатністю до письма в останній, п'ятій редакції американського «Діагностичного і статистичного довідника з ментальних розладів», номінують дислексією. Безпосередньо у людини достатній рівень інтелектуального, мовленнєвого розвитку, відсутні порушення слухового та зорового аналізаторів.

Оскільки подібні відхилення вважаються неврологічним діагнозом, поняття фіксується в медичній літературі. Нині за міжнародною класифікацією хвороб стандарту МКБ-11 це так званий діагноз специфічного розладу читання за кодом «F81.0» [5].

Уявлення про дислексію в сучасній науці розмежовуються за клініко-педагогічним та психолого-педагогічним напрямками. На початкових етапах дослідження проблеми акцентували увагу на порушеннях асоціативних зв'язків між зоровими й слуховими образами, дефіцитом зорових функцій і порушень пам'яті, зокрема в лівій півкулі головного мозку [9]. Подальші вивчення проблеми показали, що труднощі опанування читанням зв'язані не стільки з неврологічними дисфункціями, скільки з несформованістю психічних функцій. У результаті експериментів останніх років виникли такі гіпотези дислексії, як мозжечкова, магноцелюлярна, зорово-просторова [9;10;11;12].

Серед причин розладу важливими є особливості сприйняття. У процесі діагностування виявлено, що діти з ознаками розладу, «упізнаючи слово», недостатньо фіксують погляд на ньому і на не головних його частинах. Зокрема, спостерігаються стійкі заміни, пропуски, додавання букв, перестановка букв і складів у читанні, повтори букв, складів, слів, побуквене читання, читання з відгадуванням закінчення, аграматизми, утруднене розуміння текстів. Ці ознаки виникають за присутності дефіциту в роботі фонологічної апарату, що розвивається безвідносно до інших аспектів пізнавального функціонування і в контексті адекватного освітнього процесу. Щоб читати, школяр має розробити альтернативні неврологічні шляхи, зв'язані з ширшим використанням зони Брока, що традиційно асоціюється з іншими аспектами обробки мови й мовлення.

Слід зауважити, що за англо-американською термінологією дефініція «dyslexia» охоплює порушення читання і письма. У вітчизняній традиції порушення процесів читання і письма розмежовують, відповідно позначаючи їх як «дислексія», «дисграфія», «дисорфографія». Також у науковому дискурсі окремо вирізняють поняття «дислексія» й «труднощі в оволодінні читанням», які викликані іншими причинами, наприклад, дефектами зору та слуху [3].

Побічними симптомами дислексії є фактори порушення відчуття часу, а відтак різке збільшення труднощів під тиском його обмеження; виражений астеничний синдром; низька нейродинаміка, зниження працездатності,

втомлюваність; відсутність концентрації та перемикання уваги, відволікання на зайві звуки та шуми. Окрім згаданих чинників, у дітей, які мають таке **навчальне утруднення**, погіршується зорове й зорово-просторове сприйняття, простежується несформованість слухового сприйняття, порушення артикуляції, моторних і зорово-моторних координацій, дефіцит пам'яті тощо [4].

Окрім того, окреслено ряд симптомів, що власне не є ознаками розладу, але є його супутниками – диспраксія, дискалькулія. Дислексія незрідка супроводжується СДУГ. У результаті досліджень дислексію та дисграфію виявлено у 66% дітей з ГРДУ [2]. Л. Бурлачук обґрунтовано стверджує, що дислексія є індикатором гіперактивного розладу у дітей молодшого шкільного віку [1, с.254 – 256].

Цей розлад навчання проявляється по-різному, але обов'язково – як комплекс з декількох симптомів. Тобто дитині, що страждає від дислексії, навчатися значно важче, ніж звичайній. Стійкі труднощі в оволодінні читанням роблять процес надто енерговитратним, дитина повільно опановує навички, читає з зусиллям. До того ж дислексія – не стільки повільне, скільки неефективне читання. У таких дітей свій темп діяльності на уроці, а це створює для педагога перепони в роботі з класом.

Зазвичай спостерігається фобія читання. Незрідка цьому сприяють батьки, які карають читанням, насильно змушуючи читати. Це викликає серйозні **фруструючі** переживання. На труднощі у навчанні з'являються вторинні психогенні реакції. Найбільш поширений емоційний симптом – тривога. Тривожність учня з приводу невдач посилюється, щойно учитель укаже на помилки. **Ситуація** впливає на самооцінку дитини, яка постійно перебуває в ситуації «**неуспіху**», спричиняючи невроз. На цій основі формується фобія школи. За невчасної діагностики й не розробленої індивідуальної освітньої траєкторії може розвиватися соціальна девіація. Отже, феномен супроводжує спектр психологічних проблем.

В англomовному сегменті активно вивчають ранні предиктори дислексії, що дозволяють виявляти феномен у 5-річному віці. Батьки докладають значних

зусиль для встановлення діагнозу, оскільки офіційний статус дає дитині більше часу на виконання завдань, уможлиблює додаткові заняття, є змога отримати знижки на користування аудіо-ресурсами.

Система інтегрованого навчання дітей, у яких діагностовано розлад, набула визнання в більшості країн Європи ще двадцять років тому: учні з легкою формою дислексії навчаються у звичайних класах і періодично займаються з фахівцями всі шкільні роки, а в деяких країнах – навіть протягом навчання в університеті. І у США, і в розвинених країнах Європи психологічний супровід дітей з ознаками дислексії, – обов'язковий, вони відвідують групи підтримки. Корекцію здійснюють психологи, орієнтовані на роботу з когнітивною сферою. У сутності – це **комплекс спеціальних психологічних прийомів, спрямованих на зміну структури порушених функцій мозку та їх компенсацію.**

Учителю, психологу й логопеду обов'язково слід знати, що, за статистичними даними, у кожному класі може бути учень з ознаками дислексії [11]. Такі діти мають право на інклюзивну освіту за Постановою Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 р. за № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». [6, с.22–23]. МОН звертає увагу всіх структур у сфері державної освіти на необхідність створення спеціальних умов і впровадження особливих технологій навчання дітей з дислексією.

Оформлення висновку про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини в інклюзивно-ресурсному центрі вимагає певних зусиль, але є вагомим складником ефективної підтримки дитини [6, с.159 – 163]. Позаяк дислексія є проблемою важкою для здолання, учням потрібна комплексна допомога в структурі інклюзивного навчання. Складність вирішення проблеми обмеженої здатності до навчання зумовлена сукупністю факторів: фізіологічних і медичних, психологічних і педагогічних, що зв'язані між собою.

Відповідно, планування і реалізація корекційно-розвивального впливу вимагає взаємодії психолога і логопеда, коли в основі труднощів школяра є:

парціальна несформованість вищих психічних функцій, ланок ВПФ, базові передумови ВПФ поєднується з порушеннями усного і / або писемного мовлення; розлад супроводжується слабкістю мнестичних функцій та функцій програмування і контролю; недорозвиненням просторового сприйняття, сильно виражений астеничний синдром; порушення супроводжується дезадаптацією і тривожністю, страхом мовлення і шкільною фобією; порушення викликає зниження навчальної мотивації та самоконтролю, нестійкість позиції учня [7, с.195 – 199].

Оскільки у міжнародній практиці відсутнє єдине уявлення про механізми порушення, мають місце труднощі з науковим обґрунтуванням методик корекції. Звісно, психолого-педагогічна корекція матиме спрямування на загальний розвиток, а не тренування окремих психічних процесів, як от мислення чи мовлення. Для індивідуальної і групової корекції добирають техніки для розвитку недорозвиненої функції. Ураховують тип розладу, щоб мати опору на сильну аналізаторну систему. І психолог, і логопед, виділяючи стратегію корекційно-відновлювальної роботи (психолог – активізацію інтелектуальної діяльності, логопед – розвиток мовлення), паралельно працюють над розвитком особистості дитини в цілому.

Основні напрямки, що окреслюють діяльність психолога та логопеда:

1. Формування загальних умінь (планувати діяльність, здійснювати контроль, самоконтроль, сприймати і логічно переробляти інформацію).

2. Розвиток до необхідного рівня психофізіологічних функцій, що забезпечують діяльність: фонематичного слуху, артикуляційного апарату, дрібних м'язів рук, просторової орієнтації, координації в системі очі – рука та ін.

3. Формування особистісних компонентів пізнавальної діяльності (пізнавальної активності, самостійної довільності).

4. Розвитку зв'язного мовлення до рівня, що дозволяє залучити учня до навчального процесу, спілкуватися відповідно до його логіки і свідомо сприймати навчальний матеріал.

5. Охорона здоров'я дитини з особливими освітніми потребами і корекція психосоматичних недоліків розвитку специфічними прийомами і методами роботи.

Безумовно, корекційна програма розробляється індивідуально, залежно від ступеню вираження дислексії [8]. Серед завдань виокремлюються: розширення світоглядних горизонтів учнів молодших класів; збагачення їх чуттєвого досвіду; активізація інтелектуальної діяльності шляхом формування розумових операцій і дій аналізу, порівняння, узагальнення, групування та класифікації предметів; навчання побудови умовиводів, які виявлятимуть причинно-наслідкові, просторові, тимчасові зв'язки у спостережуваних явищах і об'єктах.

Завдання корекційної роботи, проведеної психологом і логопедом, тісно пов'язані та вирішуються в рамках цілісного підходу до розвитку психічної діяльності учня з особливими освітніми потребами. Корекція буде ефективною, щойно враховуватимуться механізми труднощів. Якщо організувати наступність супроводу дитини у системі психолог – логопед – педагог на всіх рівнях загальної освіти, починаючи з дошкільної, то дислексія, незважаючи на особливості структури мозку, ймовірно, не порушуватиме гармонійності розвитку.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л. Ф. Дислексія як індикатор гіперактивного розладу у дітей молодшого шкільного віку / Л. Ф. Бурлачук, О. М. Перепада [Електронний ресурс] // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2012. – Вип. 37. – С. 254-256. Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu>
2. Заваденко Н.Н. Коморбидные расстройства при синдроме гиперактивности с дефицитом внимания у детей / Заваденко Н. Н., Суворинова Н. Ю. [Електронний ресурс] // Журнал неврологии и психиатрии. – № 7. – 2007. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/komorbidnye-rasstroystva>
3. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н.Корнев – СПб. : Гиппократ, 2016. – 243 с.
4. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии [Електронний ресурс] / Р. А. Лурия – СПб.: Питер, 2006. – 320 с. Режим доступу: <https://lekcii-po-obschei-psihologii>

5. Міжнародна класифікація хвороб 11-го перегляду [Електронний ресурс]. (F00-F99; 6A03.0) Режим доступу: <https://icd11.ru/rasstr-rasvitiya-uchebn-navykov/>
6. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.
7. Пінчук Ю. В. Зміст спільної діяльності логопеда і психолога при подоланні дисграфії в учнів молодших класів загальноосвітньої школи / Ю. В. Пінчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. - 2011. - Вип. 18. - С. 195-199. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_51.
8. Семенович А.Н. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. Н. Семенович. – М. : «Академия», 2002. – 232 с.
9. Beaton Alan A. Dyslexia, reading and the brain a sourcebook of psychological and biological research. [Електронний ресурс]. Hove and New York. Режим доступу: <https://www.dropbox.com/s/djzrkls3d2npd2r>
10. Magnuson J., Kukona A., Braze D., Johns C., Van Dyke, J., Tabor W., Mencl W., Pugh, K. & Shankweiler D. Dyslexia across languages: Orthography and the brain-gene-behavior link. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes. (pp. 184–201)
11. Peterson, RL; Pennington, BF [Електронний ресурс] Developmental dyslexia. (26 May 2012). Режим доступу: https://nbatests.com/wp-content/uploads/2015/02/Developmental_Dyslexia_-_Lancet1.pdf
12. [Wolff PH, Melngailis Family patterns of developmental dyslexia: clinical findings](#)

УДК 376

Катерина Назаренко,
вчитель математики
Криворізької гімназії № 56

КОРЕКЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Одне з актуальних завдань сучасної школи та корекційно-реабілітаційної роботи освітньої системи України – пошук оптимальних шляхів зацікавлення школярів навчанням, підвищення рівня їх креативності та розумової активності, виховання особистості, здатної успішно адаптуватися до умов сучасного суспільства та реалізуватися в ньому. Важливе місце серед основних завдань

спеціальної школи займає корекційна робота, яка спрямована на корекцію процесу формування креативності здобувачів освіти, які мають особливості психофізичного розвитку. Досягнення поставлених завдань в рамках використання інноваційних освітніх технологій можливе за умови створення спеціальних умов освітнього процесу, що забезпечуватимуть не тільки подолання труднощів у процесі формування креативності у дітей з особливими освітніми потребами, а й необхідну активізацію пізнавальної діяльності школярів.

Проблемі пошуку раціональних і відповідних сучасним вимогам освіти дітей з особливими освітніми потребами методів формування креативності дітей як необхідного етапу для знаходження шляхів ефективної організації їх корекційно-реабілітаційного навчання присвячено багато наукових робіт. Зокрема, проблему креативності досліджували та вчені як Л. С. Виготський, Д. І. Богоявленська, Т. М. Позняк, Дж. Гілфорд, Е. Торранс.

Варто зазначити, що вже проведена велика кількість досліджень та розроблено багато рекомендацій з розвитку креативного мислення у дітей, проте й досі не вироблено цілісної концепції формування креативності у школярів з особливими освітніми потребами. Ключовим питанням є питання про можливість розвитку та навчання креативності, а саме формування творчих вмінь, творчого мислення, творчого стилю діяльності у дітей з особливостями психофізичного розвитку. Піднімаючи питання ефективності розвитку творчих здібностей у здобувачів освіти з особливими освітніми потребами варто зазначити, що цей процес безпосередньо залежить від сукупності різних умов та факторів. Відмінності у розвитку пізнавальних здібностей школярів, у готовності дітей до навчання, повсякчас несподівані й різноманітні, коливання їхньої працездатності, зміни у настрої дітей, поведінці, рівні усвідомлення і засвоєння навчального матеріалу, – усе це по-різному позначається на розвитку творчості й зазвичай вимагає надзвичайної гнучкості щодо добору змісту навчання і педагогічних, дидактичних прийомів, які має застосовувати сучасний вчитель у своїй освітній діяльності.

Особливості психофізичного розвитку дитини, яка має особливі освітні потреби, задають напрямок корекційно-реабілітаційної, зокрема і напрямок для формування креативності, творчих здібностей. Якщо розглядати проблему формування креативності у дітей з порушеннями зору, то варто зазначити, що креативність тут можна розглядати як певний компенсаторний потенціал у розвитку таких учнів. Ми дотримуємося думки Л. О. Куненко та Л. А. Нафікова, які зазначають, що у процесі творчої діяльності дітей з порушеннями зорового аналізатора відбувається розвиток: творчої активності, креативних здібностей, збережених аналізаторів (слуху, нюху, дотику та ін.), формування навичок та способів сприймання та відтворення предметів і явищ навколишнього світу, розкриття всіх корекційно-компенсаторних можливостей такої дитини [2, с.109].

При роботі з дітьми з особливими освітніми потребами педагоги застосовують різні методи, наприклад метод евристики, дослідницький та частково-пошуковий методи, метод проблемного навчання, які сприяють розвитку дивергентного мислення здобувачів освіти, стимулюють їх до творчого пошуку та активної мисленнєвої діяльності.

Отже, щоб здійснювати корекцію процесу формування креативності у дітей з особливими освітніми потребами необхідно враховувати особливості психофізичного розвитку здобувачів освіти та використовувати в освітній діяльності різноманітні методи та прийоми розвитку дивергентного мислення. Для того, щоб забезпечити успіх в розвитку дітей з особливими освітніми потребами, потрібно потурбуватися про те, щоб досить глибоко пізнати характер труднощів кожного здобувача освіти, використовувати інноваційні технології корекційно-розвивальної роботи за напрямком розвитку саме творчих здібностей щоб допомогти їм у засвоєнні навчального матеріалу та загальному розвитку, виховати особистість здатну до творчого пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с.

2. Куненко Л. О. Корекційно-реабілітаційні аспекти музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів / Л. О. Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : ІД АПН України. – 2000. – Вип. 1. – С. 108-110.
3. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с.
4. Нафікова Л. А. Реалізація соціально активного потенціалу слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва: експериментальні дані / Л. А. Нафікова // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі: Наук. - метод. зб.: Вип. 10./ за ред. В. Бондаря, В. Засенка. – К., 2008. – С. 228-235.
5. Синьова Є. П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія / Є. П. Синьова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

УДК 37.091.12:005.745

Каращук Вероніка,

студентка

Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні і світі зумовлюють значні зміни в освіті й вихованні: ставляться нові завдання, використовуються інноваційні освітні й виховні технології, оновлюються зміст та форми організації навчально-виховного процесу, впроваджуються у навчально-виховний процес новітні особистісно-орієнтовані педагогічні технології та науково-методичні досягнення. В умовах модернізації української освіти особливу актуальність набуває проблема створення оптимальних умов для розвитку, виховання і навчання осіб з особливими потребами, що відповідають тенденціям реформування освіти на шляху до її відкритості,

демократичності та доступності для всіх категорій населення країни, а також із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій. Слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації «інновація» означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Інноваційні педагогічні технології як процес – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів, що особливо важливо для осіб з особливими освітніми потребами.

Педагогічні технології можуть розрізнятися за різними критеріями: за джерелом виникнення, цілями і завданнями, можливостями педагогічних засобів, функціями вчителя, що здійснюються за допомогою технології, елементами яких вважають уміння оперувати навчальним та технічним обладнанням, доречне використання наочного матеріалу. Новітні технології у спеціальній педагогіці мають забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня з огляду на виявлені його індивідуальні особливості як суб'єкта освітнього процесу і реалізуються у особистісно-орієнтованій освіті. Спектр методик і технологій, що складають її зміст значний: вальдорфська педагогіка, методика Марії Монтесорі, колективний спосіб та індивідуалізація процесу навчання, технології ігрові, модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання, рівневої диференціації, мультимедійні, сугестивні, інтерактивні та інші.

До результатів навчання суспільство ставить усе більші вимоги – школа має дати учням не тільки міцні знання та навички, а й сприяти вихованню й розвитку учнів відповідно до їхніх навчальних можливостей, потреб, запитів, задатків і здібностей. Важливим є проектування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими потребами, при цьому базовий рівень знань,

вмінь, навичок перетворюється з мети навчання в засіб актуалізації пізнавальних, творчих і особистісних можливостей учнів. Освітнє середовище повинно бути спрямоване не тільки на власне освітню мету, а й на знаходження оптимальних способів успішної адаптації в житті кожної дитини з обмеженими можливостями.

Отже, інновації в корекційній педагогіці передбачають розробку та впровадження нових форм, методів та засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічно-розвивального та абілітаційного процесів і сприятимуть оптимізації використання особистісно-орієнтованих, нейропсихологічних, арт-терапевтичних, інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гордон Драйден. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джанет Восс; перекл. М. Олійник. — Львів: Літопис, 2005. — 542 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. — К. : Самміт-Книга, 2009. — 272 с. : іл. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Таранченко О. М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання / О. М. Таранченко // Початкова школа. — 2013. — № 4. — С. 51–55.

УДК 376.2

Маковій Маргарита,

наук. керівник. **Бондаренко З.П.**, канд. пед. наук., доцент
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро. Україна.

РОЗВИТОК РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ЗАСОБАМИ КІНЕЗІОЛОГІЇ

Постановка проблеми. У промислово розвинених країнах частота ДЦП становить 2 випадки на 1000 новонароджених. У Данії на тисячу

новонароджених припадає 2,2 хворих, у Фінляндії 2 хворих, у Англії 4, в Україні констатують 2,4 – 2,5 випадків на тисячу дитячого населення.

Як зазначається в наукових дослідженнях [1], в Україні понад 0,5 млн дітей віком 1–18 років мають діагноз дитячий церебральний параліч, клініка церебральних паралічів різноманітна і проявляються підвищення й пониження м'язового тону, гіперкінези, порушення рівноваги, координації, утримання положення тіла. Причинами цього є порушення розвитку мозку, пошкодження однієї або декількох його частин, які контролюють м'язовий тонус, моторну активність. Нині існує багато технологій фізичної реабілітації дітей, хворих на дитячий церебральний параліч, які ґрунтуються здебільшого на застосуванні лікувальної фізичної культури, масажу, фізіотерапевтичних процедур, тренажерів [2]. Але недостатньо використовуються інноваційні методики впливу на мозок через моторику, рух, дію. Проблема впливу тілесності на мозок є новою і недостатньо дослідженою. Тому нашим завданням є пошук нових інноваційних методів корекції і реабілітації наслідків дитячого церебрального паралічу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Особливості розвитку дітей з ДЦП: симптоматика, механізм, структура рухових порушень розглядали у своїх наукових працях: В. Гагара, І Ісанова [1], А. Левченкова [2], О. Мастюкова [3], Л. Меженіна [4], Л. Журба [3]. Окреслену проблему також розглядали зарубіжні вчені Р. Denison, [7] D. Reschly, R Iano [4].

Аналіз літератури показав, що останнім часом недостатньо вивчено проблему впливу на мозок через моторику, рух, дію. Не вистачає наукових досліджень, які б розкривали механізм взаємодії тілесності і нервової системи людини.

Саме тому **метою статті** є розкриття особливостей застосування інноваційної методики кінезіології з дітьми, які мають ДЦП, для підвищення ефективності корекційної та реабілітаційної роботи.

Виклад основного матеріалу. На думку Т.Акош, особливістю реабілітації при ДЦП є незавершеність процесів структурного і

функціонального розвитку мозку, який триває протягом усього періоду дитинства і юності. У патогенезі ДЦП ключову роль відіграють гіпоксичні та ішемічні зміни головного мозку, особливо в перивентрикулярній ділянці, що призводять до деструктивних процесів у мозку та енцефалопатії з незворотними наслідками, а саме в перинатальний, натальний та постнатальний періоди, що підтверджується результатами аналізу магнітно-резонансної томографії головного мозку (Рис. 1.1).

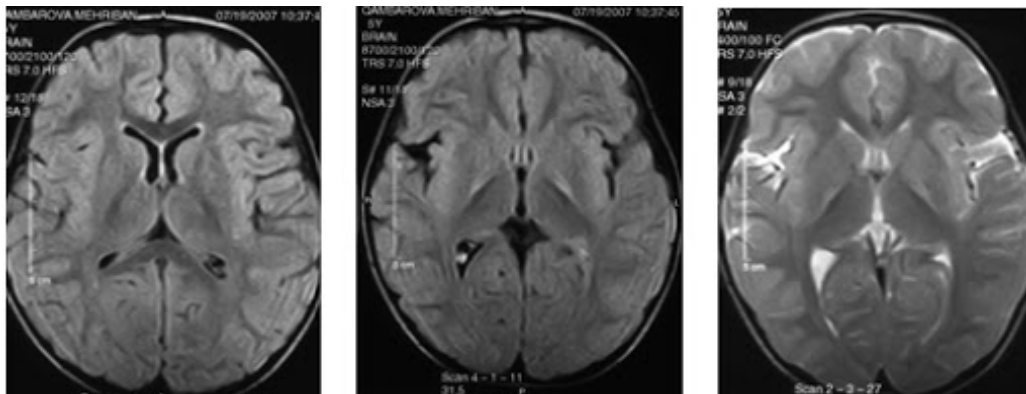


Рис. 1.1 Структурні зміни мозку дитини при діагнозі ДЦП.

D. Reschly [4] займався дослідженнями впливу мозкового ураження на здатність дитини до ходьби. Він вважав, що уражена кора головного мозку, впливає спинний мозок, потім на м'яз, який впливає на квадрицепс і здатність формування скелету (Рис. 1.2).

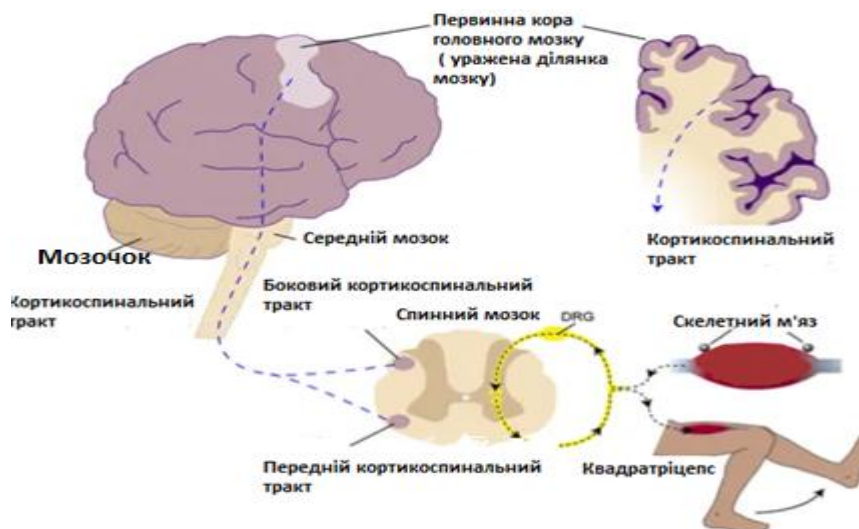


Рис. 1.2. Схема впливу головного мозку на здатність ходити при ДЦП

У зв'язку з цим, метою реабілітації та абілітації є стимуляція розвитку

фізіологічних функцій. Для стимуляції дослідник Р. Denison пропонує використовувати кінезіологію. Єдиного визначення поняття кінезіології в зарубіжній літературі не існує G. Goodheart [6], D. Lawrence, H. Mitchell [5], D. Peterson [6].

Найбільш точним, на нашу думку, є визначення D. Peterson [6], у якому пропонується розглядати кінезіологію як науку про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я, через певні рухові вправи. Вправи кінезіології було запропоновано об'єднати в чотири групи Р. Denison [7]:

а) перша група об'єднує рухи, які перетинають середню лінію тіла. Вони стимулюють дію щодо великої і дрібної моторики;

б) друга група рухів – це вправи, що спрямовані на розтягування м'язів тіла, і які сприяють зняттю напруги з м'язів і сухожилля;

в) третя група – це група вправ, спрямованих на енергетизацію тіла, тобто забезпечують потрібну інтенсивність і швидкість протікання процесів між нервовими клітинами головного мозку;

г) четверта група є позитивними вправами, які впливають на лімбічну і емоційну системи мозку.

Визначення етапів роботи з розвитку рухових навичок дитини з раннього до молодшого шкільного віку з ДЦП запропонувала дослідниця Л. Грабовська. Першому етапу відповідає ранній вік – від народження дитини до одного року. Під час роботи з розвитку рухів дітей використовують серію вправ для стимуляції підйому і утримання голови, розгинання верхньої частини тулуба.

На другому етапі в 2 – 4 роки навчають стоянню на четвереньках і розвивають функцію рівноваги, стимулюють повзання рачки, проводять спеціальні вправи з тренування функції сидіння, розвивають змогу самостійно сідати.

На третьому етапі 5 – 7 років застосовують спеціальні вправи, спрямовані на розвиток маніпулятивної функції рук та артикуляційної моторики за Т. Власовою, на цьому етапі ми можемо використовувати комплекси кінезіологічної гімнастики для моторики: «долоня – ребро – кулак», «зайчики», «танці пальчиків» тощо. На четвертому етапі 7 – 10 років – важливе значення

мають спеціальні вправи з підготовки та розвитку самостійної ходьби. Для цього дитину слід навчити правильної вертикальної постановці голови і тулуба по відношенню до опорної поверхні; вмінню переміщати центр ваги на опорну ногу, рівномірному розподілу маси тіла на обидві ноги. Необхідно розвинути в дитини опірність стоп і крокові рухи у різних вихідних положеннях: лежачи на спині, сидячи на дитячому стільчику, стоячи. Для цього використовують вправи: «Лелека», «Сова», «Голуб».

Дослідниця К. Крутій [3] пропонує поєднувати кінезіологічні вправи та методику едьютейменту. *Едьютейнмент* («Edutainment») – це формат освітнього процесу, в якому зміст освіти засвоюється в процесі ігор на базі активізації міжпівкульної взаємодії, або іншими словами, **нова освітня технологія «Едьютейнмент» – це навчання як розвага.**

Науковець Р. Боскіс пропонує поєднання кінезіологічних вправ із музичним супроводом та методом візуалізації який є новим напрямом, у якому дитина розвиває і творчу уяву, і музичний слух [2].

Висновки. Кінезіологію можна вважати новим мультидисциплінарним підходом до здоров'я. Він ґрунтується на функціональному дослідженні особистості дитини, яке включає аналіз постави, ходьби, обсягу рухів, та застосуванні корекційних вправ. Перспективи вбачаємо в розробці спеціальних програм на основі методики кінезіології.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Авраменко М. Л. Методика психофізичної реабілітації для хворих на ДЦП із компонентою музикотерапії. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку педагогіки: молодіжний науковий вісник НПУ ім. М.П. Драгоманова*, м. Київ, 2 жовтня. 2014 р. Київ. 2014. С. 67–70.
2. Боскіс Р. М., Власова Т. О., Грабовська Л.О. Про дітей з відхиленнями у розвитку: підручник. Брацлав: Промінь, 2013. 200 с.
3. Крутій К. Л. Едьютейнмент: навчання як розвага. *Дошкільне виховання*. 2017. № 1. С. 2 – 6.

4. Reschly D. J., Iano R .P. Stimulation and activation of damaged areas of the brain of children with cerebral palsy using innovative methods of kinesiology. vol. 1, no 15 21, pp. 33-43, 2002. DOI: 10.1080/01587911003725063.
5. Mitchell H. Y, Cooperstein R. R, Peterson D.R. Disentangling manual muscle testing and Applied Kinesiology: critique and einterpretation of a literature review. *Journal Chiropractic & Osteopathy*. vol. 13, no 10 pp. 37-45, 2010. DOI: 10.1080/01587911003677889.
6. Peterson D.R., Goodheart G. R. A medical innovator: book. Detroit Free USA: GEOTAR-Media. 2001. 46 p.
7. Denison P. P. Kinesiotherapy for cerebral palsy. *Science Journal of the Medical Center*. 2014. vol. 3, № 35, p. 107 -118, DOI: 10.1080/01587919.2014.889589.

УДК 376.352

Анастасія Малишко,

студентка ДНУ ім. О. Гончара

Зоя Бондаренко,

к. пед. н., доц., викладач кафедри педагогіки

та спеціальної освіти ДНУ ім. О. Гончара

ЕД'ЮТЕЙНМЕНТ – ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Досягнення високих результатів у будь-якій сфері діяльності людини можливе лише за умови наявності в неї достатнього потенціалу та мотивації. Мотивування школярів з особливими освітніми потребами до навчання в інклюзивному просторі школи – складний і не завжди успішний процес. Адже сучасні діти з зацікавленням сприймають лише те, що знаходиться в привабливій оболонці [2, с. 67–69]. Це, на нашу думку, свідчить про необхідність модернізації та індивідуалізації підходів до організації навчально-виховної діяльності.

Спираючись на дослідження Ірини Карпенко, можемо констатувати, що нестандартна форма подачі інформації дозволяє дитині набагато легше зберегти в

пам'яті будь-яку подію, явище чи інформацію і, надалі, вільно оперувати ними [3, с. 93–94]. Оригінальні форми вбачаються нами в таких підходах до організації освітнього процесу, за яких заняття будуть побудовані без використання штампів.

Ед'ютейнмент – одна з найсучасніших педагогічних концепцій, яка базується на методі активного навчання. Стратегія «ігрового навчання» виникає у ХХІ сторіччі з метою урізноманітнити процес отримання знань [1]. Серед науковців, які займалися дослідженням цієї технології можна виділити: Р. Хейнмен, Ш. Варі, М. Адіс, О.Л. Гнатюк, О.О. Железнякова, Н.А. Кобзева та інші.

На сьогоднішній день, ед'ютейнмент трактується як процес застосування механізмів, характерних для ігрових технологій, який не має на меті безпосереднє проведення гри [5, с. 30–32]. Загальний принцип – якщо дитина навчається з задоволенням, то процес оволодіння знаннями та навичками полегшується, що в свою чергу веде здобувача загальної середньої освіти до саморозвитку. Саме цей аспект відрізняє технологію ед'ютейнмент від загальновідомого навчання через ігрову діяльність.

Організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами – це складний і поліморфний процес, який базується як на загально-дидактичних так і на спеціальних принципах. Отримання, засвоєння та використання інформації у цієї категорії дітей може зазнавати низку труднощів, які можуть стримувати загальний інтелектуальний розвиток, соціалізацію та адаптацію дітей, їх успішність тощо [6, с. 538–539]. Ми вважаємо, що ігрове навчання дозволить полегшити усвідомлення знань, знівелювати соціальний досвід дітей та трансформувати важкі навчальні завдання в захоплюючу ігрову мету. Перебування у середі ед'ютейнменту – природньо підштовхує учня до навчання [4, с. 293–295]. Цей фактор є важливим для спеціальної педагогіки і психології через те, що формування та закріплення мотивів у дітей з особливими освітніми потребами відбувається досить важко.

Ми не пропонуємо реформувати всю систему інклюзивної та спеціальної освіти у розвагу. Наше завдання – вмотивувати дитину до навчання шляхом системного використання ед'ютейнменту, з метою подальшого стійкого

зацікавлення індивіда в отриманні нових знань, умінь, навичок та компетентностей.

Список використаних джерел:

1. White R. That's edutainment. [Kansas City, MO: White Hutchinson Leisure & Learning Group] / R. White // Режим доступу: URL: <https://www.whitehutchinson.com/leisure/articles/edutainment.shtml>.
2. Железнякова О. О. Сущность и содержание понятия «эдютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке / О. О. Железнякова, О. М. Дьяконова // Алмавест. – 2013. – № 2. – С. 67–70.
3. Карпенко И. И. Эдютейнмент как метод подачи информации в практике телевизионного вещания: невербальные приемы (часть 1) / И. И. Карпенко, О. А. Сабылинская // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – №14 (235). – С. 87–95.
4. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: Учебник / А.Я. Кибанов, И.А. Баткаева, Е.А. Митрофанова, М.В. Ловчева; ред. А.Я. Кибанова. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2015. – 524 с.
5. Сапун Т. В. Применение технологии «эдютейнмент» в образовательной среде университета / Т. В. Сапун // Вестник Томского гос. пед. унив-та. – 2016. – № 8 (173). – С. 30–34.
6. Черніченко Л. А. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СУЧАСНА ОСВІТНЯ ІННОВАЦІЯ / Л. А. Черніченко. // Молодий вчений. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – 2016. – №12. – С. 537–541.

УДК 159.97:376.42

Світлана Авєдова,

вчитель-логопед Комунального закладу

«Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело»

Запорізької обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИК У РОБОТІ ЛОГОПЕДА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Якщо бажаєш, щоб знання потоками лилися до тебе, ти повинен
опанувати трьома речами: спостереженням, подивом і захопленням.

Шалва Амонашвілі

Прагнення до соціальної адаптації осіб з особливостями психофізичного розвитку передбачає формування нової культури й освітньої норми, насамперед, поваги до людей з інвалідністю, забезпечення достатніх умов для їхньої інтеграції в суспільство. Окреслена тенденція стосується й осіб зі складними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема із синдромом Дауна.

Психолого-педагогічні дослідження присвячені питанню ранньої корекції осіб із синдромом Дауна (Є. Баєнська, К. Лебединська, Є. Мастюкова, Г. Мішина, О. Нікольська, Ю. Разенкова, Є. Стребелева, М. Шматко). Ефективність використання різних видів арт-терапії в корекції та лікуванні осіб з психофізичними порушеннями недостатньо вивчена: музикотерапія (Л. Брусіловській, В. Петрушін, І. Грінева), вокалотерапія (С. Шушарджан), ізотерапія (А. Захаров, А. Міллер, Е. Рау, Ю. Некрасова), імаготерапія (І. Вольперт, Н. Говоров).

Діти із синдромом Дауна відрізняються у своєму мовленнєвому розвитку, їх можна умовно поділити на три групи. Перша група – немовленнєві учні, активний словник яких складається з обмеженої кількості слів, звуконаслідувань або вигуків. Основний час корекції відводиться розвитку рухливої та емоційної сфери. Дітям запропоновано рухливі вправи та прості ігри, що підсилюються простими і емоційними вигуками та звуконаслідуванням. Робота базується на викликанні бажання спілкуватися за допомогою вербальних засобів.

Друга категорія – діти з апраксією. Дітям з апраксією вкрай важливо постійно практикуватися. Корисно співати з ними, займатися музикою, виконувати ритмічні та логоритмічні вправи, а також вправи на просторове сприйняття. Особливо ефективні співи, які підкріплено використанням жестів, а також пісні, де постійно повторюється приспів.

Третя група – діти із загальним недорозвиненням мовлення II-III рівня, грубими фонетико-фонематичними порушеннями та стертою формою дизартрії. З цими учнями робота будується на поширенні й активізації

словника, автоматизації та диференціації звуків, формуванні граматично правильної фрази.

Загальними формами роботи, що сприяють розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна є арт-терапевтичні практики.

Арт-терапія має єдину мету: гармонійний розвиток дитини з проблемами, розширення можливостей її соціальної адаптації за допомогою мистецтва та виконує наступні функції: діагностичну, корекційну, виховну. По-перше, педагог отримує відомості про індивідуальні особливості учня у процесі спостереження за дитиною в самостійній діяльності. По-друге, більшість методів несе в собі корекційне спрямування. Використання їх сприяють розвитку загальної та дрібної моторики, міжпівкульних зв'язків, фонематичних процесів і мовленнєвої функції, а також емоційно-вольової сфери дитини. По-третє, реалізація методів арт-терапії має певні особливості: вона вільна, безпечна і не вимагає оцінки. Завдяки цьому відсутній елемент суперництва, в результаті діти лише спостерігають один за одним, за собою. В процесі роботи виникають відкриті, довірливі стосунки між дітьми та педагогом. Діти вчаться співчуттю, що формує систему моральних норм, вміння коректно спілкуватися, вибудовувати доброзичливі взаємини в колективі.

Арт-терапевтичні практики мають ряд переваг над іншими корекційними методами: немає вікових обмежень у використанні та протипоказань до участі; засобом переважно невербального спілкування та вільного самовираження і самопізнання; викликають позитивні емоції, формують життєву активність та впевненість.

Арт-терапія має низку напрямків: ігрова терапія (корекційний вплив через ігрову діяльність), ізотерапія (корекція здійснюється засобами образотворчого мистецтва), імаготерапія (театралізація, драматизація), музикотерапія (прослуховування музичних творів; слухання голосів природи, співу птахів, поєднання музики з масажем), казкотерапія (корекційний вплив здійснюється засобами казок), кінезіотерапія (музично-рухова діяльність та логоритміка), фототерапія (світлина, де зображені події, що відбулись з дітьми), відеотерапія

(відеозаписи з виступами дітей під час свят та вистав), пісочна терапія (основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини), ароматерапія (застосування ефірних олій та олійних суспензій, запахи яких заспокоюють нервову систему, підвищують працездатність), сміхотерапія (гумор і сміх піднімають настрій, допомагають налагодити комунікативні зв'язки, дозволяють ефективно протистояти стресовим ситуаціям), кольоротерапія (сприяє відновленню індивідуального біологічного ритму за допомогою спеціально підібраного кольору), мнемотехніка (збільшує обсяг пам'яті шляхом утворення асоціацій, розвиває зв'язне мовлення, асоціативне мислення, зорову та слухову пам'ять), барабанотерапія (розвиває слухову та зорову пам'ять, координацію рухів).

Робота логопеда з молодшими школярами із синдромом Дауна передбачає постійний творчий пошук. Техніки арт-терапії активно використовуються в логопедичній практиці з учнями комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Джерело». Основна увага приділяється використанню мнемотехніки, імаготерапії та кінезіотерапії.

Мнемотехніка використовується з метою збільшення обсягу пам'яті шляхом утворення асоціацій та сприяє розвитку зв'язного мовлення, асоціативного мислення, зорової та слухової пам'яті [4, с.12].

З врахуванням інтересів та досвіду дитини учитель-логопед складає мнемоколаж або мнемотаблицю, дивлячись на які дитина може впізнати знайомий твір, запам'ятати послідовність подій, а потім переказати його. Мнемотаблиці мають бути створені до всіх творів, які вивчають діти, віршів, що вчать напам'ять, та описових розповідей. За допомогою мнемотаблиць учні вправляються у поширенні речень та вживанні прийменників. Використовуючи картки та графічні символи діти можуть самі вигадувати власні розповіді та казки.

Особливе місце серед арт-терапевтичних засобів впливу на розвиток мовлення зайняла театралізована діяльність, яка стала поштовхом до запуску вербального мовлення й засобом шліфування мовленнєвих вмінь [3, с. 25].

Завдяки театралізованій діяльності розвиваються естетичні почуття, емоційна чуйність, інтелектуальні здібності, виразність мовлення. Участь в загальній дії стимулює ініціативу дітей із синдромом Дауна, їх фантазію, творчі здібності, навички спілкування.

Для опрацювання дітям пропонуються різні види театру – магнітний, настільний, ляльковий, пальчиковий, а також заохочують до нескладних драматизацій. Тексти для вистави обирають з передбачуваним сюжетом, повторюваними елементами сюжету й фразами («Ріпка», «Теремок», «Колобок»). Під час вистави використовують ритмічні вправи, знайомі пісні. Результативним є залучення до занять театралізованою діяльністю дітей з різними мовленнєвими можливостями. Невербальні діти можуть виконувати прості ролі та задавати емоційний тон заняттю, допомагають урізноманітнити діалог між персонажами.

Ефективним виявився методичний прийом проведення відеозапису театральних вистав на уроці з подальшим переглядом відео. Діти прискіпливо ставляться до почутого власного мовлення і старанно виправляють помилки.

Кінезіотерапія впливає на розвиток мовлення завдяки використанню різних видів музично-рухової діяльності: пальчикової гімнастики, артикуляційної та дихальної гімнастики, логоритміки, психогімнастики [2, с.7].

Пальчикова гімнастика розвиває дрібну моторику рук. Центри мозку, що відповідають за мовленнєву діяльність, формуються під впливом імпульсів, що надходять від пальців рук. Відомий педагог В. Сухомлинський казав, що розум дитини знаходиться на кінчиках його пальців. Народна педагогіка широко використовувала пальчикові ігри та забавки для всебічного розвитку дітей.

Пальчикова гімнастика сприяє розвитку точності, координації рухів, синхронності дій пальців лівої та правої рук. Пальчикові ігри та забавки допомагають дітям розслабитися, зміцнюють м'язи рук, сприяють розвитку пам'яті та мовлення.

Логопедична ритміка сприяє подоланню мовленнєвих порушень за допомогою музики, рухів, ритму і слова. Логоритміка об'єднує малі фольклорні

жанри, руханки, ігрові сценки, музичні ігри зі спеціальним логопедичним спрямуванням. Логопедична ритміка здійснює комплексний вплив на розвиток дитини, поліпшується її фізичний та емоційний стан, успішно розвивається мовленнєва і комунікативна функції мовлення.

Психогімнастика навчає дітей виражати свої почуття та емоції за допомогою міміки, жестів, рухів тіла. Це спеціальні ігрові вправи, етюди, завдяки яким здійснюється корекція психоемоційних і моторних порушень.

Барабанотерапія нормалізує кров'яний тиск і дихання, поліпшує настрій, сприяє розслабленню м'язів тіла та дозволяє в невимушеній манері зосереджувати свою увагу. Дитина вчиться чути себе та слухати інших дітей, узгоджено працювати в парі. Для дітей з порушеннями мовлення гра на барабані створює ґрунт ритмічного малюнка, який при моторному плануванні мовлення є базовим.

Діти з важкими порушеннями мовлення в силу специфіки мовленнєвого недорозвинення потребують пошуку нестандартних шляхів корекції. Через арт-терапію дитина може висловити свій творчий потенціал, не володіючи на початковому етапі достатньою мовленнєвою підготовкою.

Арт-терапія є багатогранною і різноманітною за формами. Арт-терапевтичні практики сприяють викликанню та активізації мовлення, корекції мовленнєвих порушень, розвитку зв'язного мовлення, вмінню та бажанню спілкуватись, почуватись впевнено в ситуації комунікації.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Діти із синдромом Дауна: факти, навчання, допомога: метод. рекомендації / уклад. О. Дерень, А. Пруська, Ю. Рибак. – Київ, 2015. – 20 с.
2. Акименко В. М. Новые логопедические технологии: учебно-методическое пособие / В. М. Акименко. – Ростов на Дону: Феникс, 2009. – 105 с.
3. Ворожейкіна О. М. Театральна вітальня (середня школа) / О. М. Ворожейкіна. – Харків: ВГ «Основа», 2011. – 207 с.
4. Копилова О. В. Використання символів у роботі з дошкільниками / О. В. Копилова, В. М. Ткаченко. – Харків: Вид-во «Ранок», 2009. – 56 с.
5. Простір арт-терапі: зб. наук. ст. / за наук. ред. А. П. Чуприкова. – К.: Золоті ворота, 2013. – Вип. 1 (13). – 129 с.

Богдана Василенко

наук. керівник **Бондаренко З.П.**, канд. пед. наук., доцент,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
м. Дніпро, Україна

НОВІТНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Асистент учителя є одним із членів команди персонального психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, тому останнім часом приділяється значна увага підготовці фахівців саме цього профілю. Зазначимо, що сучасна специфіка та актуальний напрям підготовки молодих спеціалістів у педагогічній сфері вирізняється серед усіх інших. Завдяки різноманіттю вибору спеціальності, існують певні критерії щодо вивчення форм та методів роботи у конкретному напрямі [1, с. 267]. Діяльність асистента вчителя є досить сучасним та прогресивним напрямом серед підготовки молодих спеціалістів у галузі інклюзивної освіти. За даними 2019 року, саме цю педагогічну діяльність обрали 56,6 % здобувачів освіти, з них – 17,3 % перекваліфікувалися з інших професій. У порівнянні з 2017 роком, коли відсотковий показник не перевищував 20 %, значний інтерес до цієї спеціальності збільшився [4]. Саме впровадження інклюзивної освіти та розробка інноваційних методів щодо корекції психофізичного розвитку учнів з різними нозологіями стали вагомим кроком у вирішенні питання підготовки асистентів учителів до педагогічної функції.

Імовірно, в описі посадових обов'язків асистента вчителя зазначено, що асистент вчителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до

різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами.

Асистент вчителя під час своєї роботи виконує п'ять основних функцій: організаційну, навчально-розвивальну, діагностичну, прогностичну та консультативну [2]. Новітні напрями організації роботи полягають саме у розробці інноваційних методів, які спрямовані на концентрацію уваги, формування саморегуляції та самоконтролю учня, а також здійснення ефективного соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, асистент вчителя оцінює навчальні досягнення, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня. Постійне спілкування з батьками передбачає надання їм необхідної консультативної допомоги [1, с. 270]. Саме тому є необхідність у розробці сучасних методик для роботи із батьками дітей з особливими освітніми потребами. Кожна з методик має дотримуватись педагогічної етики, поважати гідність особистості дитини та захищати її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Щорічний контроль за роботою асистента вчителя передбачає підвищення його професійного рівня, педагогічної майстерності та загальної культури [6]. Асистент вчителя повинен мати комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність, навички вирішення конфліктних ситуацій; налагоджувати міжособистісні стосунки між всіма суб'єктами навчально-виховної діяльності; займатись посередницькою діяльністю у сфері виховання та соціальної допомоги тощо. Педагогічна інтернатура, згідно із Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020), має передбачати заходи, що забезпечать здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності протягом першого року професійної діяльності

педагогічного працівника, зокрема: супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо) [5].

Відомо, що зараз вже є очевидним застосування освітніх технологій, які базуються на принципах врахування інтересів різних категорій дітей, забезпечення їм ранньої діагностики та своєчасної допомоги, включення в загальноосвітній простір, починаючи з дошкільного віку. Все більшого поширення набуває інклюзивна форма навчання дітей в закладах загальної середньої освіти, що законодавчо врегульовано Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 № 2442 [3]. На підставі цього закону внесені зміни в Закон України «Про повну загальну середню освіту», в якому передбачено функціонування спеціальних та інклюзивних класів для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах і створення навчально-реабілітаційних центрів для дітей зі складними (комплексними) порушеннями розвитку [5].

У зв'язку з цим, гостро постає питання підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які готові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню характеру роботи таких фахівців, вказує на необхідність забезпечення їх професійної підготовки та розробки посадових обов'язків. Говорячи про професійну підготовку асистента вчителя, особливу увагу слід приділити рівню його професійної компетентності [2].

Безумовно, асистент вчителя повинен знати основи законодавства України про освіту, соціальний захист; міжнародні документи про права людини і дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи з питань навчання і виховання; сучасні досягнення науки і практики в галузі загальної та спеціальної педагогіки і психології; особливості розвитку дітей з особливими

освітніми потребами різних вікових груп; загальні та спеціальні методи і прийоми роботи з такими дітьми, застосовуючи індивідуальний та диференційований підходи; прийоми використання сучасних технічних засобів і обладнання (мультимедійна дошка, ноутбук тощо); основи роботи з громадськістю та сім'єю; етичні норми та правила організації навчально-виховного процесу; правила ведення педагогічної документації [7].

Разом з тим асистент вчителя повинен вміти застосовувати професійні знання у практичній діяльності, здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, разом з іншими фахівцями складати та реалізовувати індивідуальну програму розвитку дитини, здійснювати спостереження й аналізувати динаміку розвитку учня; налагоджувати міжособистісні відносини між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу [1, с. 269]. Професійно важливими характеристиками асистента вчителя повинні бути, окрім відповідних індивідуальних якостей, педагогічні компетентності, які сприятимуть успішному розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, й успішному професійному розвитку фахівця у галузі інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Деспелер Д., Лорман Т., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практич. посіб. пер. з англ.. К.: СПД-ФО Парашин І. С. 2010. С. 267–273.
2. Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.12 р. № 1/9-384. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627/ (дата звернення: 12. 10. 2020).
3. Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 06. 07. 2010 р. № 2442 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2442-17> (дата звернення: 13. 10. 2020).
4. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Режим Кабінету Міністрів України від 09. 08. 2017 р. № 872. Дата оновлення: 16. 08. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (дата звернення 13. 10. 2020).

5. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 13.07. 2020 р. № 31. Дата оновлення: 01.08. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 12. 10. 2020).

6. Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням: Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 28.09.2012 р. № 1/9-694. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-694736-12> (дата звернення 13. 10. 2020).

7. Щодо посадових обов'язків асистента вчителя: Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 25.09.2012 р. № 1/9-675. URL: http://rcpio.ippo.kubg.edu.ua/?page_id=85 (дата звернення 12. 10. 2020).

УДК 37.091.12:005.745

Валентина Маринич,

вихователь

Комунального закладу освіти

«Навчально–реабілітаційний центр «Горлиця»

Дніпропетровської обласної ради»

СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ІГРОВІ МЕТОДИКИ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ

З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В українському суспільстві відбуваються докорінні зміни. Школа – частина суспільства, центр виховного середовища. Тут народжується завтрашній день країни, і від молоді ХХІ століття чекають демонстрації навичок і розуміння процесів і явищ в соціумі, уміння прогнозувати і планувати. Нормативні документи визначають за основу сучасного виховного процесу людину як найвищу цінність, а провідною тенденцією виховання визначають формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе. Місія Нової української

школи – допомогти розкрити та розвинути здібності кожної дитини; при цьому набагато більш пильної уваги потребують дітей з особливими освітніми потребами.

Використання ігор в позаурочний час дає можливість педагогу вийти на новий, творчий рівень взаємодії з вихованцями з особливими потребами. Ігрові технології - це метод, який допомагає досягти бажаної мети, певного результату, при цьому виховні задачі включаються у зміст гри. Чим більше різноманітності у виховному просторі, тим більше позитивних емоцій у ньому отримують здобувачі спеціальної освіти.

Ігрове навчання відрізняється від інших педагогічних технологій тим, що гра дітям добре відома, і є звичною та улюбленою формою діяльності людини будь-якого віку. Також вона є одним з найбільш ефективних засобів активізації, що залучає учасників до ігрової діяльності за рахунок змістовної суті самої гри. Саме тому доцільно запроваджувати технології, інтерактивні методи та форми діяльності, які мають за мету не нав'язування правил і норм та примусове їх виконання, а створення умов для осмислення суті моральних правил і норм, добровільного сприйняття, творчого застосування, набуття досвіду ціннісного ставлення до себе, до людей, до навколишнього світу, оволодіння інтернет-ресурсами.

Одна з ідей сучасної школи — наблизитись до реальних викликів сучасності та виховати відповідальність у молодого покоління. Відомий факт: якщо дитині створювати умови свободи вибору, якщо ці відкриття будуть підтримуватись - діти бажатимуть вчитися, пізнавати, досліджувати, творити протягом життя. **Школа сьогодення вимагає творчого підходу до роботи з вихованцями у створенні сучасного ігрового середовища.**

Реалізація виховної ідеї спрямована на використання елементів інтерактивних ігрових технологій як актуального напрямку розвитку освітнього процесу, тому що вона створює простір між герметичним простором гри та реального світу. Актуальність її полягає в тому, що нинішні покоління зараз «володіють світом», а це – молодь, так звані «міленіали» та «покоління Z», для

яких ця методика буде рушієм, адже вони звикли з дитинства до ігор, в тому числі – інтерактивних та комп'ютерних. Така гра – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання і виховання, і як форму виховної роботи в позаурочному просторі, яка стимулює до активної позиції кожного учня з особливими потребами, сприяє підвищенню навчальної мотивації, створює умови для реалізації інтегрованого навчання.

Застосування інтерактивних ігрових технологій є експансивною категорією, що варіюється від простих ігор з використанням паперу та олівців, до масових багатокористувацьких онлайн-ігор та рольових ігор. Ігри – унікальне явище. Вони не просто мотивують грати, але й тривалий час підтримують мотивацію.

Гра - це вибір, свобода, позитив, право на помилку, і задоволення. Гра – один із видів людської діяльності, що поєднує в собі інші види діяльності, перенесені в умовні ситуації, з метою засвоєння її учасниками суспільного досвіду. Вона викликає цікавість до вивчення нового в силу наявності конкурентів, відчуття задоволення від спільної «перемоги», тому питання її використання у виховному середовищі є особливо актуальним на сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки. Гра у виховному просторі включає в себе такі елементи: ролі, уявні ситуації (або сюжет гри), ігрові дії та правила гри. Складова частина ігрової технології має містити таємницю, визначну долю ризику, емоційну складову, спостережуваний прогрес, правила, ролі і обов'язково винагороду, що також є чималим мотивуючим фактором.

Освітньо-виховне середовище розглядає ігрову технологію як один із важливих методів виховання, що допомагає зробити виховання цікавим, захопливим та результативним. Це - активний стиль навчання, від якого неможливо втомитися; це - заклик до експериментів і дискусій, один з найкращих способів виховання і навчання, практичне застосування і відпрацювання отриманих знань у невимушеній формі. Ігрові сюжети перетворюють виховний простір в цікаву фантастичну захоплюючу історію. Елементи інтерактивних ігрових технологій доцільно використовувати на

різних етапах мотивуючого простору: як цілісний виховний захід, під час годин спілкування; як структурний елемент заходу.

Ігрова технологія відповідає запитам сьогоденних учнів: вона дозволяє відчувати себе поза межами рутинної діяльності і здатна стимулювати учнів продовжувати навчання добровільно і самостійно.

Одна з особливостей застосування гри у виховному просторі полягає в тому, що дитина не боїться отримати незадовільну оцінку. В змаганнях, виступах, святах, інших заходах є дозвіл на допущення помилки. Вихованці не бояться осуду та покарання за ці невірні дії, почувають себе вільно, отже, зникає страх зробити щось неправильно, а на зміну цьому остраху приходять ініціативність та впевненість. Спираючись на унікальність і неповторність кожної дитини, педагог може сприяти закріпленню ними отриманих знань, перетворенню їх у соціальний досвід. Завдяки цьому нейтралізується функціональний підхід до дитини, фрагментарність у вихованні, інтелектуальні перевантаження.

Отже, виховний простір має значні можливості для залучення дітей до формування особистості, більше ніж звичайні шкільні заняття. Величезна розмаїтість позаурочних виховних методик і прийомів дозволяє робити це всебічно. Педагогічний процес у виховному просторі сприяє формуванню у дітей почуття власної винятковості під час пошуків і створення творчих ідей. Діяльність педагога в цьому процесі має бути органічно пов'язана з діяльністю дітей, їхнім настроєм і внутрішнім станом.

Проте, варто пам'ятати, що гра – один з додаткових способів мотивації, та все ж не універсальний засіб, і не панацея, тому сама по собі гра без якісного освітнього контенту «працювати» не буде. Світ не стоїть на місці, тому і ми маємо встигати за ним. В час новітніх цифрових технологій, які удосконалюються з кожним днем, людина має удосконалювати і саму себе, і свій професійний простір, тим більше якщо цей простір - виховання молоді. Шляхів для постійного професійного розвитку сучасність пропонує педагогам чимало - треба тільки бачити кінцеву мету, і впевнено крокувати до неї.

Оксана Сундукова,
заступник директора з навчально-виховної роботи
дошкільного відділення
Комунального закладу освіти
«Навчально – реабілітаційний центр «Горлиця»
Дніпропетровської обласної ради»

ВИКОРИСТАННЯ ГЕЙМЕРИЗАЦІЇ У ГРУПОВИХ ФОРМАХ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Серед багатьох задач, що постають перед сучасною психологічною службою спеціального закладу освіти, невід’ємними є адаптація учнів до умов перебування в закладі, покращення емоційного клімату у класних колективах, профілактика булінгу, тощо. На допомогу фахівцям в цьому може прийти геймеризація, що в якості технології та наскрізного принципу дуже органічно «вбудовується» в практику роботи практичного психолога закладу освіти, особливо у взаємодії з дітьми, яким властиві інтелектуальні порушення. Сама по собі наявність останніх вже зумовлює більш тривалу збереженість ігрової мотивації у учнів відносно віку та відтермінованість появи зацікавлення власне навчальним матеріалом у зв’язку зі зниженням пізнавальної активності. Ці особливості психічної сфери здобувачів спеціальної освіти зумовлюють не просто бажаність, а нагальну необхідність використання ігрових елементів у роботі з учнями нашого закладу освіти.

Основною формою групової роботи з учнями як молодшої, так і старшої школи, є проведення психологічних студій та тренінгів. Діти, що беруть участь у подібних заходах, мають можливість покращити свою комунікативну компетентність, отримати від однолітків позитивний зворотній зв’язок щодо своїх сильних сторін, навчитись груповій взаємодії, спрямованій на отримання

вимірюваного, конкретного результату, та напрацювати значну кількість інших життєво важливих компетенцій. Задля поживлення групової динаміки, включеності учасників у процес взаємодії з дорослими тренерами та однокласниками, підвищення емоційного забарвлення корекційно-розвивального процесу практичними психологами і використовуються елементи геймеризації. Крім означених переваг, використання практичним психологом ігрових технологій в груповій роботі дозволяє «запустити» цілу низку конструктивних змін у поведінці учнів, зумовлених позитивним емоційним ставленням дітей до свого шкільного оточення – інших учнів, вчителів та вихователів, психологів. У нашій практиці нерідко траплялися випадки, коли учні виявляли стійке бажання повторно взяти участь у тренінгах, незважаючи на нещодавню участь у цих заходах ідентичного змісту – настільки високою була створена ігровими технологіями їхня мотивація. Проте, звичайно, геймеризація корекційно-розвивального процесу у кабінеті шкільного психолога не є суто розважальним прийомом. Вона спрямована на підсилення ефекту від тренінгової роботи – засвоєнні і відпрацюванні конструктивних навичок спілкування, патернів поведінки, компетентностей. Психологічний тренінг вже сам по собі є дієвим засобом розвитку емоційного інтелекту дитини, а з використанням ігрових елементів здатен перетворитися на потужне знаряддя позитивного трансформаційного впливу на особистість сучасного учня спеціального закладу освіти.

Практичними психологами закладу в процесі проведення психологічних тренінгів з учнями використовуються:

- ✓ ігри на знайомство, особливо актуальні, коли у класних колективах є новоприбулі учні. Проте, навіть якщо учасники тривалий час знають один одного, під час подібних ігор у них є можливість дізнатися про своїх однолітків чималу кількість цікавих фактів, раніше їм невідомих – про їхні вподобання, незвичні і захопливі випадки у минулому, особливості родинного укладу, тощо;

✓ ігри-«криголами», призначення яких полягає у емоційній «розкачці», первинному включенні учасників до групової взаємодії, створенні позитивного емоційного стану у кожної дитини;

✓ ігри-розминки, покликані стимулювати міру включеності учасників засобами активної фізичної або спонтанної інтелектуальної діяльності, що активізують увагу та сприйняття учнів;

✓ ігри на утворення команди, кінцевою метою яких є покращення взаємин між учасниками, налагодження позитивних, довготривалих емоційних зав'язків між ними як між членами одного згуртованого колективу;

✓ рефлексивні, прикінцеві ігри та вправи, спрямовані на підбиття підсумків, самоаналіз та самоспостереження, надання та отримання шерінгу (зворотнього зв'язку) від учасників тренінгу щодо досягнутих інсайтів, емоційних або інтелектуальних «відкриттів», набутих навичок, досягнутих цілей, справджених очікувань, тощо.

Для практичних психологів важливим показником ефективності використання геймеризації як активізуючого прийому в груповій роботі є позитивна перебудова взаємин між дітьми, використання ними можливості у безпечному, емоційно комфортному середовищі розкритися назустріч своїм однокласникам, та у відповідь отримати відповідне саморозкриття від інших; прожити, знов-таки, у безпечних ігрових умовах, ситуації, що найчастіше трапляються на життєвому шляху сучасній дитині, підлітку, юнаку або дівчині; самостійно спробувати «відіграти» різні поведінкові моделі та обрати для себе таку, що найбільше відповідає гуманістичним цінностям, вимогам соціуму та є найбільш прийнятною для кожної дитини як неповторної індивідуальності.

Захарова Н.В.,

здобувач другого магістерського рівня вищої освіти,

наук. керівник **Базилевська О.О.,**

канд. пед. наук., доцент кафедри загальної,

спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти

Комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради

**НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОСТОРИ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Проблема готовності дитини до школи була сформульована декілька десятиріч тому. Проте як проблема – існувала завжди. Виникла ця проблема не лише у нашій країні, а й в усіх країнах Європи [5].

Таким чином – під готовністю до шкільного навчання розуміється необхідний і достатній рівень психічного розвитку дитини для освоєння шкільної навчальної програми в умовах навчання в колективі однолітків. Зміст психологічної готовності визначається рядом вимог, які школа пред'являє дитині. Ці вимоги полягають у необхідності відповідального ставлення до школи і навчання, довільного управління своєю поведінкою, виконанні розумової праці, свідомому засвоєнню знань [2].

Психологічна готовність дитини до шкільного навчання – це один із важливих підсумків психічного розвитку особистості в період дошкільного дитинства. У сучасній психології не існує єдиного визначення шкільної зрілості.

Діти з особливими освітніми потребами – вельми специфічний контингент

учнів. Визначає долю особистості не сам по собі дефект, а його соціальні наслідки, як зазначав Л.С. Виготський, комплекс змін рис особистості і ставлення суспільства. «Особливість» визначається не самою хворобою, а тією психологічною середовищем, якої оточений особливий дитина [7]. Тому діти даної категорії вимагають спеціального підходу до їх навчання, розвитку, виховання, особливих педагогічних умов при організації навчальної і виховної діяльності за рахунок реалізації психолого-педагогічного супроводу.

Відповідно до цього в процесі реалізації психолого-педагогічного супроводу повинні бути визначені конкретні форми, зміст, технології діяльності фахівців: комплексна діагностика, розвиваюча і корекційна діяльність, консультування та освіта педагогів, батьків, інших учасників освітнього процесу,

Експертна діяльність по визначенню і корекції програми індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами як компонента адаптованої освітньої програми. Кожне з цих напрямків діяльності фахівців і педагогів включається в єдиний процес супроводу, знаходячи свою специфіку, конкретне змістовне наповнення. Відповідно фахівці і педагоги повинні володіти технологіями психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я [3].

Технології психолого-педагогічного супроводу спираються на скоординоване міждисциплінарний взаємодія суб'єктів освітнього процесу, що забезпечує сприятливі умови для їх особистісного та професійного розвитку.

До основних технологій психолого-педагогічного супроводу відносяться:

- побудова адекватної можливостям дитини послідовності і глибини подачі програмного матеріалу в контексті адаптації освітньої програми для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами по кожній окремій компетенції або по предмету;

- технологію проведення міждисциплінарних консилиумів фахівців, що в свою чергу сприяє вибудовування пріоритетів і визначення стратегії медичного та психолого-педагогічного супроводу, як в конкретні моменти, так і на тривалі

періоди, а також оцінці ефективності цієї чи іншої стратегії супроводу;

- технологію оцінки особливостей і рівня розвитку дитини, з виявленням причин і механізмів його проблем, для створення адекватно абілітації та супроводу дитини та її сім'ї;

- технологію внутрішньо групових взаємин, для вирішення завдань супроводу всіх суб'єктів інклюзивного освітнього простору.

- технологія розвиваючої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, при необхідності, з іншими суб'єктами інклюзивного освітнього простору;

- технології підтримки учасників освітнього процесу (педагогів, батьків), психологічної роботи з батьківськими і учительським очікуваннями [4].

Сучасна система освіти відчуває гостру необхідність в обґрунтуванні і розробці теоретико-методичних аспектів в технологічному забезпеченні психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами.

Кожна з представлених технологій характеризується конкретним змістом, етапністю, професійною спрямованістю, використовуваними методичними та інструментальними засобами, індикаторами і критеріями оцінки результативності, планованими результатами на кожному етапі. Важливим аспектом кожної технології є міждисциплінарний характер, взаємозв'язок діяльності кожного фахівця з іншими фахівцями супроводу, а також певна включність безпосередньо в педагогічну діяльність [1].

Таким чином психолого-педагогічний супровід – комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації.

В цілому психолого-педагогічні технології супровід являє собою комплекс різних діагностичних, корекційно-розвивальних профілактичних, організаційних та просвітницьких технологій. А успіхи суспільства в навчанні та соціалізації цих дітей з обмеженими можливостями здоров'я свідчить про його гуманності, про високий рівень соціально-економічного розвитку, ефективності використання людського капіталу в країні.

Система психолого-педагогічного супроводу в умовах закладів загальної середньої освіти виконує ряд функцій. Компенсаторна функція полягає в створенні умов, які забезпечують розвиток дитини з особливими освітніми потребами поряд з іншими дітьми, але з використанням для цього інших шляхів і засобів, «перетворення мінусів порушень в плюси компенсації». Стимулююча функція спрямована на активізацію дитини в процесі спілкування в суспільстві. Розвиваюча функція передбачає створення умов для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в суспільстві. Корекційна функція виступає процесом психолого-педагогічної підтримки, маючи на увазі корекцію травмуючих впливів на дитину і нейтралізацію чинників, що викликають вторинні або психологічні наслідки порушень.

Здійснення психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти сприяє соціалізації вихованця і успішному засвоєнню навчального матеріалу. При цьому необхідно дотримуватися ряду умов. По-перше, прийняття чинників, які обумовлюють наявність у того, хто навчається особливих освітніх потреб, і їх вплив на специфіку оволодіння навчальної програми та участь у житті суспільства. По-друге, орієнтація на суб'єктне включення учня і його сім'ї в загальний процес освітньої інклюзії. По-третє, створення для цього процесу особливої форми життєдіяльності учня – спеціальної розвиваючого середовища, організація якої залежить від педагогів.

Психолого-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти слід вести за чотирма напрямками. В рамках першого напрямку (адаптаційний етап) необхідно провести роботу з дитиною і членами його сім'ї на етапі вступу до школи. Другий напрямок передбачає надання психолого-педагогічної підтримки дитині в умовах навчального закладу з метою розвитку його комунікацій. В основі третього напрямку належить надання індивідуальної психолого-педагогічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами в процесі його навчання в умовах закладів загальної середньої освіти. Четвертий напрямок має охоплювати

роботу з педагогічним колективом.

Тепер опишемо кожен напрямок докладніше.

На першому етапі навчання сім'ї дитини повинна бути надана конкретна допомога на основі індивідуальної програми, яка складається з безпосередньої участі сім'ї та всієї команди фахівців, які працюють з дитиною. При складанні програми враховується рівень можливостей дитини на даному етапі, його інтереси, бажання, можливості освоєння психологічного і життєвого простору, найближчим психологічне оточення (коло спілкування). Включення сім'ї в реабілітаційну роботу з дитиною і корекція сімейних відносин вимагають на етапі адаптації найбільшої уваги як від психолога і педагога, так і від всіх фахівців, включених в команду. Фахівці надають батькам психотерапевтичну допомогу, здійснюють медико-психологічне консультування батьків, проводять заняття з батьками щодо навчання дитини, методам спостереження за її розвитком, оволодіння прийомами емоційних контактів з дитиною і формами сенсорно-перцептивних взаємодій. Особливе місце тут займає проведення психокорекційних занять і консультацій зі згладжування, зняття тривоги і відчуття провини у батьків, а також навчання раціональним методам догляду за дитиною. Зусилля фахівців спрямовані на підготовку сім'ї дитини до його вступу а навчальний заклад. На цьому етапі всі фахівці працюють над підвищенням рівня психологічної стійкості дитини та її сім'ї до негативних тенденцій і впливів суспільства, над формуванням сприйняття хвороби як певного життєвого стилю і поведінки.

Мета другого напрямку психолого-педагогічного супроводу – створення спеціальної розвиваючого середовища, в якій дитина відчуває себе комфортно і може реалізувати наявні у нього можливості.

До формам спеціальної розвиваючої психологічної середовища ми відносимо різні тренінгові заняття, на яких вирішуються як розвиваючі, так і корекційні завдання; спеціальним чином організовану ігрову діяльність, в якій на перше місце виступають дії і вчинки, корисні для входження дитини в реальне життя. Цій же меті служать різні зустрічі, які сприяють розвитку у

дітей необхідних комунікативних якостей. В якості особливої форми спеціальної розвиваючого середовища також використовується психодіагностика, в якій закладено принцип самопізнання і саморозвитку на основі аналізу і використання даних, отриманих за допомогою психодіагностичних процедур.

В якості цільової установки в рамках третього напрямку психолого-педагогічного супроводу ми визначили надання індивідуальної психолого-педагогічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами в процесі його навчання в умовах закладів загальної середньої освіти. Провідним спеціалістом на цьому етапі є корекційний педагог (учитель-дефектолог). Тут здійснюється моніторинг адаптаційного процесу дитини в умовах закладів загальної середньої освіти. Регулярно проводиться вивчення відносин дитини з особливими освітніми потребами в життєдіяльності та навчання в умовах школи; вивчення його взаємин з однолітками і вчителями; відносини до умов навчання та організації дозвілля. При проведенні моніторингового обстеження також використовуються інші емпіричні методи: вивчення документації (шкільних зошитів дитини, оціночних листів, записів у щоденниках, які працюють з ним педагогів), експертні оцінки педагогів. Моніторинг дозволяє виявити загальну картину підтримки дитини в школі, а також відстежувати зміни, досягнуті застосовуваними способами впливу. Також слід вести роботу з класом, в якому навчається дитина, в напрямку формування у дітей установки на його прийняття, розуміння наявних у нього особливостей, почуття товариської взаємодопомоги і емпатії. Крім того, учні повинні включатися в спільну діяльність реальну або імітаційну, де важливу роль має підтримка один одного.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Назарова Н.М. Спеціальна педагогіка. – М. – 2008. – 400 с.
2. Ісаєв Д.Н. Дитяча медична психологія. – СПб. – 2004. – 211 с.
3. Карпуніна А.С. Спеціальна педагогіка в опорних схемах. – М. – 2005. – 168 с.

4. Новоторцева Н.В. Словник з корекційної педагогіки та спеціальної психології. – Ярославль. – 1999. – 144 с.
5. Осипова А.А. Загальна психокорекція. – М. – 2000. – 512 с.
6. Сиротюк А.А. Нейрофізіологічне і психофізіологічний супровід навчання. – М. – 1999. – 200 с.
7. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСМО – ПРЕСС. – 2000. – 1008 с.

УДК 376.091.12:159.922.76

Віта Коваленко,
практичний психолог
КУ «Царичанський інклюзивно-ресурсний центр»
Царичанської селищної ради

**ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З
МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО
РОЗВИТКУ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Дистанційне навчання, як альтернативна форма освіти, досить поширена багатьох країнах світу. Визначається дистанційне навчання як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [4].

Серед переваг дистанційного навчання є те, що по-перше, воно дозволяє багатьом людям продовжувати освіту, звільняючи їх від необхідності відвідувати заняття за встановленим розкладом, що є безсумнівним плюсом для людей з обмеженими фізичними можливостями, по-друге, за необхідності, воно

забезпечує безперервність освіти при переході від класичних до альтернативних форм навчання (як це сталося в українській сфері освіти через епідеміологічну ситуацію).

Сьогодні інтелектуальні ресурси вчених направлені на розробку наукового та методологічного забезпечення дистанційного навчання в тому числі. Але всі здобутки переважно розраховані на вихованців та учнів загальноосвітніх навчальних закладів і не завжди доступні для дітей з особливими освітніми потребами. А вони повинні бути включені у всі сфери суспільного життя, у всі аспекти людських відносин.

Найчисленнішою групою серед дітей з особливими освітніми потребами складають діти із затримкою психічного розвитку. За даними Войтко В.В. до 30% дітей молодшого шкільного віку мають проблеми в навчанні і не справляються з вимогами шкільної програми [1]. Опанування технологій дистанційного навчання – це для них новий виклик.

Затримка психічного розвитку (далі ЗПР) характеризується як межовий стан між нормою та порушенням онтогенезу, якому властиві негрубі недоліки інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що виявляється в зниженні навчально-пізнавальної діяльності та соціальної адаптації в цілому [1]. Для дітей із ЗПР характерним є невідповідність розвитку когнітивних функцій (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення) та емоційно-вольової сфери психологічним показникам віку, що в свою чергу призводить до виникнення порушень у мотиваційній, комунікативній сферах психіки особистості дитини та її соціалізації в цілому. В разі, коли дитина не отримує своєчасної компетентної допомоги корекційних педагогів, негативні зміни в особистості дитини будуть мати стійкий характер.

Основні прояви затримки психічного розвитку у молодших школярів:

Емоційна сфера: труднощі у вербалізації власних емоцій; недостатній «емоційний досвід», і, як наслідок проблеми у розпізнавання особистих емоцій та емоцій інших; емоційна нестійкість, слабкість самоконтролю у всіх сферах діяльності, часто підвищена тривожність та агресивність.

Вольова сфера: висока виснажливість психічних процесів призводить до швидкого стомлення або, навпаки, до сильного збудження, але в обох випадках довільність психічної регуляції та працездатність знижується, мотивація до виконання завдань слабшає.

Загальна обізнаність: значна обмеженість знань та уявлень про навколишній світ.

Пізнавальна сфера:

- Сенсомоторний розвиток: в результаті зниженої пізнавальної активності сенсорно-перцептивна діяльність недостатня; сприйняття пасивне; несформовані просторові уявлення.

- Увага: концентрація нестійка, стрибкоподібна – має тенденцію до зниження при переході на опрацювання вербального матеріалу; сильна відволікаємість, немотивоване переключення з одного об'єкту на інший.

- Пам'ять: через домінування мимовільної пам'яті, знижується продуктивність осмисленого запам'ятовування, збереження та відтворення; слабкий самоконтроль при організації цілеспрямованого вивчення матеріалу знижує можливості довготривалої пам'яті; переважає образна пам'ять.

- Мислення: збіднене, більш конкретне; домінуючим є наочно-дійове; наочно-образне мислення потребує активної участі дорослого у вигляді різних видів допомоги від повторення інструкції до виконання завдання методом «рука в руці»; слабка інтелектуальна активність.

- Мова: бідний словниковий запас не дає можливості продемонструвати збереженість окремих психічних функцій: утворювати узагальнюючі поняття, вербалізувати причинно-наслідкові зв'язки тощо [1,2].

Враховуючи основні прояви ЗПР, корекційний педагог чи практичний психолог повинен спрямувати корекційно-розвиткову роботу з дітьми в першу чергу на формування та розвиток внутрішньої мотивації навчання, створення навчальних умов, завдань, дидактичного матеріалу, які будуть сприяти виробленню інтересу до процесу навчання, оволодінню прийомами здобування знань.

В умовах дистанційного навчання це завдання стає особливо значущим, оскільки одним із недоліків дистанційного навчання відмічають саме слабку мотивацію дітей до виконання навчальних завдань.

Корекційно-розвиткова робота в умовах дистанційного навчання матиме більшу ефективність, якщо:

- встановлювати більш повільний темп навчання (враховуючи і особливості зв'язку);

- дотримуватися сталого графіку занять – бажано, щоб заняття проводилися в один і той же час, аби біологічний годинник дитини налаштувався на конкретну інтелектуальну діяльність;

- додержуватися постійного плану заняття, тобто послідовності корекційних блоків вправ, завдань та ігор, що в свою чергу також дисциплінуватиме дитину. Як показує досвід, через певний час систематичної корекційно-розвиткової роботи, діти самі вже знають якого типу завдання на занятті буде наступним;

- знаючи особливості конкретної дитини: специфіку включення в роботу, динаміку працездатності психічних процесів, планувати перехід від простих завдань до складних чи навпаки, включати психогімнастичні вправи як на початку заняття з метою активізації психічної діяльності, так і в його середині – для переключення уваги та профілактики стомлення; використовувати вправи, націлені на розвиток уваги, пам'яті, уяви, будуючи їх на програмовому матеріалі;

- застосовувати чіткий наочний матеріал на заняттях та поступово привчати виконувати завдання, які ґрунтуються на вербальних інструкціях (наприклад, завдання на розвиток слухової уваги, вербальний варіант вправи «Четвертий зайвий» тощо);

- формувати на усіх етапах навчального процесу розумові дії школярів, такі як: орієнтувально-дослідницькі дії, оцінювання, аналіз, узагальнення, порівняння, планування;

- використовувати ігрові способи організації виконання навчальних завдань, а також оцінювання навчальної діяльності учнів;
- використовувати багатократні модифікації навчального матеріалу з метою повторення та закріплення знань;
- спонукати до мовної активності, здійснювати контроль за мовою дітей.

Вище перераховані умови актуальні як для синхронного, так і для асинхронного дистанційного навчання, і максимально ефективні при повноцінному включенні батьків дитини в навчальну діяльність.

Таким чином, зворотність психічних порушень у дітей із ЗПР можлива за умови систематичного безперервного сприяння розвитку дитини, створення відповідних умов для реалізації її внутрішнього потенціалу, допомоги в подоланні і компенсації відхилень, що заважають розвитку, адекватної та своєчасної корекції інтелектуальної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: [навчально-методичний посібник] / В. В. Войтко. – Кропивницький : КЗ «КОППО імені Василя Сухомлинського», 2017. – 48 с.
2. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
3. Малина О.Г. Особливості психологічної допомоги дітям із ЗПР // Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». №1 (13). 2018. С.91-97.
4. Лотоцька Алевтина, Пасічник Оксана. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації. [Електронний ресурс]:
[URL:https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf)

Катерина Шапочка,

доктор філософії в галузі освіти,

доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

МНУ імені В.О. Сухомлинського

ІНТЕРАКТИВНА ПІДЛОГА – ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ Й ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Українська шкільна освіта вже сьогодні має базуватись на нових інформаційно-комунікаційних технологіях та нових освітніх моделях, без яких неможливо реалізувати освітню реформу загалом та Концепцію Нової української школи, як одну з найважливіших її складових.

Зарубіжні науковці надають великого значення проблемі інновації. Так, при ЮНЕСКО діє спеціальний центр педагогічних інновацій для розвитку освіти. Варто зазначити, що в Україні у 1997 році при сприянні Уряду України, ЮНЕСКО, Національної академії наук України та Міністерства освіти і науки України було створено Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій і систем НАН України та МОН України (Міжнародний Центр) - науково-навчальна організація, підпорядкована Національній академії наук України та Міністерству освіти і науки України. Центральне місце в програмах робіт Міжнародного Центру займають проблеми штучного інтелекту, нові інформаційні та комунікаційні технології і системи, проблеми інформатизації, створення інформаційного суспільства в Україні та його взаємодії зі світовим інформаційним простором [1].

Термін «інновації» увійшов до вжитку в 40-і роки ХХ ст., спочатку його використовували німецькі та австрійські науковці при аналізі соціально-економічних і технологічних процесів. Згодом поняття «інновація» стало вживатися і в педагогічних дослідженнях, що означало все нове в системі

освіти. Поняття «інновація» означає нововведення, новизну, зміни, інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності викладача і студентів, вчителя і учнів.

Інновація освіти – цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [4].

Підручники та дошки завжди були стандартами викладання в школах (навіть у початкових класах). Опитування вчителів початкових класів показало, що у багатьох молодших школярів є природний потяг до руху. Так, деякі з опитаних вчителів висловили думку, що будувати раннє навчання, сидячи за книгою може бути контрпродуктивно. Хоча, звичайно, необхідно встановити певну обов'язкову частину навчання, яка базується на вивченні книг (під час підготовки до наступних класів), однак, в активному навчанні дітей є чіткі переваги. Метою статті є зосередження на потенційних вигодах, які можуть з'явитися, якщо діти будуть навчатися, використовуючи цифрове матеріальне рішення, яке забезпечує рух. Деякі з них включають: більш цілеспрямоване навчання, індивідуальний підхід до кожного учня, школярі більше насолоджуються процесом навчання, тощо. Один із прикладів дослідження, теорії Данна і Данна про стилі навчання [1], представляє сукупність усіх і охоплює теорії про навчання та середовище навчання, включаючи конкретні аспекти, які досліджують чотири різні стилі навчання:

- Аудіальний (слуховий) (зазвичай виконує вчитель на дошці);
- візуальний (зоровий) (зазвичай виконується вчителем на дошці або з книгою);
- тактильний (наприклад, коли учень пише чи створює щось своїми руками);
- кінестетичний (наприклад, коли діти вчать грати чи грають).

Ця конкретна теорія говорить про те, що кожен може мати первинний або

домінуючий стиль навчання, а решта стилів використовуються лише як вторинний «вхід». Учні з кінестетичними та тактильними уподобаннями часто вважають менш розумними, оскільки їх переважні навчальні знання відрізняються від більш традиційних методів навчання. У випадках, коли вчителі намагаються розробити вправи для занять з кінестетичними учнями, вони часто використовують підлогу як просту (неінтерактивну) ігрову платформу. Очікується, що такі підходи, коли використовуватимуться за правильними сценаріями занять, матимуть позитивний вплив і на загальне навчання в класі – не лише для учнів з кінестетичними та тактильними уподобаннями.

Таким чином, проект використання інтерактивної підлоги ініційований для створення цифрової платформи, де навчання поєднується з рухом. Варто зазначити, що ця сфера в навчанні є відносно малодослідженою, оскільки існує порівняно небагато комп'ютерних систем, які дозволяють рухатись під час навчання.

Вважаємо необхідним звернути увагу на нові портативні (мобільні) системи відстеження / проектування підлоги, наприклад системи iFloor (Польща), Richtech (США, Китай), тощо. Перший прототип цієї системи був побудований та протестований в державній школі. Тести цієї системи показують, що такі інтерактивні підлоги при правильному проектуванні та використанні можуть принести користь учням у перші роки навчання.

Можна додати, що це стимулює, розпалює уяву, підтримує розвиток моторики, розважає та навчає.

Звичайно, є різні типи інтерактивних підлог, різних виробників, різних функціональних можливостей. Безумовно постає питання цільового використання на базі закладу дошкільної освіти, школи.

Інтерактивна підлога має високу якість, і саме вона створює простір (розмір якого залежить від типу пристрою, який використовується), де одночасно можуть діяти кілька людей. Більше того, вона активізує все тіло, наприклад, щоб риба, що з'явилась на початку, не зникла, нам потрібно

слідувати за нею, захоплювати, махати руками.

Не так давно варшавська компанія під назвою Funtronic запропонувала використовувати цей пристрій в освіті. Їм вдалося отримати оптимальний розмір відображеної картини, і пристрій являє собою компактну коробку, без інших периферійних пристроїв, таких як дроти, дзеркала або інші розширені елементи, які так часто зустрічаються з продуктами, що виробляються в Китаї. Вони обладнали пристрій модулем Wi-Fi та платформою для автоматичного оновлення програмного забезпечення.

На сьогодні вже можна сказати, що й наші вітчизняні компанії займаються розробкою ігрового, програмного забезпечення інтерактивної підлоги.

Так, навіть базовий набір із 24 ігор, що входить до пристрою, дозволяє формувати у дітей такі навички як розвиток моторики дітей, вміння фокусуватися, координація рука-око, розвиток просторової уяви, уяви власного тіла та багато інших. Простих ігор вистачить на ранніх стадіях розвитку, так вода, найкращий приклад, що імітує рух та звук реальної течії води. Творчість викладачів з такою програмою не знає меж. Вони можуть поєднувати діяльність, яку раніше уникали діти. Такі дії, як повзання, кочення предметів, перегляд відображених перешкод зараз дуже цікаві. Практично кожен викладач тепер здатний придумати власні програми, і це лише одна гра.

Крім того, існують більш складні ігри, що розроблені для вищих рівнів. Таким чином, можна навчити та вивчити іноземну мову, математику, природознавство, історію, і все це можна отримати у відомих та добре сприйнятих формах діяльності, як вікторини, карти розуму та асоціації.

Варто звернути увагу, якщо пристрій супроводжується змістом, який переосмислюється та адаптується до навчальних цілей, а не лише ігор, присвячених торговим центрам та ігровим залам, то він виконує дидактичну функцію.

Інтерактивна підлога як інструмент проєкції, дає широкий спектр можливостей його використання в різних просторах та областях.

Поєднання розваг, освіти та реабілітації на основі руху виявляється

ідеальним рішенням у всіх дидактичних, терапевтичних та соціальних сферах.

Може використовуватися у класних кімнатах – ідея для приємних та розумних навчальних занять; шкільних коридорах – засіб від нудних та небезпечних перерв; шкільних будиночках – приваблива альтернатива для позакласних заходів.

Інтерактивна підлога дає змогу приєднатись до фізичних навантажень звичайною грою з магією комп'ютерних ігор та навчанням з різних областей знань. Це стимулює і посилює пізнавальну діяльність і забезпечує задоволення від часу, проведеного разом. Кілька людей можуть брати участь у заходах одночасно, на відміну від планшета чи комп'ютера. Всі ігри розвивають швидкість реакції, дитячу моторику, слухо-зорову координацію, сприйняття, тощо.

Інтерактивна підлога – це простий в монтажі пристрій: невеликий ящик, який встановлюється під стелею, має вбудований комп'ютер, проектор і підтримується лише пультом дистанційного керування. Пристрій забезпечений багатим набором інтерактивних ігор та рухових дій. Їх можна використовувати самостійно або в автоматичному режимі. Він є універсальним, може працювати практично в кожній кімнаті та з будь-яким освітленням. Розмір відображуваної картинки залежить лише від висоти приміщення (чим вище кімната і монтаж, тим більше зображення). Ніяких додаткових конструкцій не потрібно, і всі кріпильні пристрої та монтажна ручка забезпечені пристроєм. При необхідності також легко перемістити пристрій.

Використання інтерактивної підлоги це метод, який зміцнює інші навчальні методи за допомогою використання нових технологій у зв'язку з традиційними освітніми методами навчання, посилює позитивний вплив після виконання завдання, передбачає спрямування уваги дитини на навчальний зміст шляхом стимулювання почуттів зору, слуху та системи похвали (звуками та малюнками).

Інноваційним є саме використання інтерактивної підлоги у роботі з дітьми з особливими потребами. Набори ігор включає контент відповідно до основної навчальної програми.

Отже, використання інтерактивних інструментів стало неодмінним елементом навчального процесу в XXI столітті. Мультимедіа поєднує декілька форм спілкування та традицій, які взаємо проникають одна в одну (малюнки, графіки,

тексти, анімації, музика та відео, тощо). Інтерактивна підлога поєднує мультимедіа з активністю, але, перш за все, це корисна навчальна допомога, яка пропонує широкий спектр ігор, вікторин та організованих навчальних ситуацій, спрямованих на сприяння психомоторному розвитку дітей, наданню основного навчального плану виховання в дитячому садку та загальноосвітній школі.

Інтерактивна підлога, відповідає всім вимогам безпеки через відсутність використання будь-яких елементів, які можуть становити небезпеку для дітей, використовуючи інтерактивну підлогу, як-от рухомі напрямні та дзеркала, навісні кабелі та дроти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. URL : <http://www.irtc.org.ua/>
2. Кеннет Данн і Прайс Ріта Данн (1984). Інвентаризація стилів навчання PriceSystems, 1-е видання
3. URL : <https://funtronic.eu/en/artykul/an-interactive-floor-a-toy-or-an-educational-aid/>
4. Волкова П. Педагогіка: Посібник. – К.: Вид. Центр “Академія”, 2001. – С. 403.

Коноз Оксана Богданівна,

Аспірантка III курсу кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Науковий керівник: Т.М. Степанова,

доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ТА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Світові тенденції гуманізації, рух «Освіта для всіх», процеси інтеграції та глобалізації суспільства зумовлюють значні соціально-економічні, політичні перетворення та зміни в освіті й вихованні на Україні: ставляться нові завдання,

використовуються освітні й виховні технології, оновлюються зміст і форми освітнього процесу, упроваджуються в освітній процес новітні особистісно-орієнтовані педагогічні технології та науково-методичні досягнення. В умовах реформування української освіти особливої актуальності набуває проблема створення оптимальних умов для розвитку, виховання та навчання осіб з особливими освітніми потребами, що відповідають модернізації освіти, шляху до її відкритості, демократичності та доступності для всіх категорій населення країни, уведення в освітнє середовище інноваційних технологій.

Теоретичною основою методології інноваційних технологій є дослідження сучасних педагогів В. Безпалька, Б. Лихачова, М. Кларина, В. Монахома, Г. Селевка. Розробкою інноваційних технологій навчання займалися також А. Єршов (комп'ютерні (інформаційні) технології), А. Белкін (педагогічна технологія створення ситуацій успіху), Ж. Піаже, Л. Виготський, Ч. Темпл, Д. Стіл, К. Мередіт (технологія розвитку критичного мислення), В. Коваленко, Б. Нікітін, П. Підкасистий, М. Стронінта (ігрові технології), О. Пометун, Л. Пироженко (інтерактивні технології), К. Баханов, Д. Дьюї, В. Кілпатрик, В. Гузеєв, І. Єрмаков, О. Пехота, І. Чечель (технології проектного навчання). Дослідженню проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх закладах присвячені праці В. Авілова, В. Бондара, І. Демченко, О. Євтухової, В. Зарецького, І. Іванової, Н. Козлова, А. Колупаєвої, І. Купрієвої, В. Ляшенко, О. Мартинчук, Ю. Найди, В. Синьова, О. Столяренко, Н. Судакової, О. Таранченко, Є. Чайковського та ін.

Питанням сучасних форм організації освіти дітей з особливими освітніми проблемами, зокрема питанням супроводу, присвячено наукові праці таких зарубіжних і вітчизняних вчених: педагогічного супроводу - Т.Бут, Ф. Джонс, В. Засенко, А.Колупаєва, Л.Коваль, Л.Фабін, Дж.Лупарт, О.Таранченко, О.Федоренко; комплексного підходу до супроводу (психолого-педагогічного, соціально-педагогічного, медико-психолого-педагогічного тощо), в основі якого командна взаємодія – Е. Данілавічюте, В. Кобильченко, С.Литовченко, Т.Скрипник, О. Федоренко.

Інтеграція осіб з ООП в масові освітні заклади – глобальний освітній процес, адже зараз ця категорія осіб є ресурсом, який приймає суспільство і держава з метою використовувати їх як суб'єкти навчання, працевлаштування і можливості почати самостійне життя або під наглядом (супроводжуюче проживання).

Впровадження європейських принципів та стандартів життя знайшли відображення в освітній реформі, а саме підтримці інклюзивних процесів:

- це реалізація Концепції «Нова українська школа»(2016), складовою якої є побудова індивідуальної освітньої траєкторії розвитку та навчання кожної дитини;

- створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів(12.08.2017 №545) , діяльність яких спрямована на проведення комплексної оцінки, здійснення корекційно-розвиткової, консультативно-психологічної роботи і допомоги педагогам, батькам;

- виділення субвенції для підтримки дітей в закладах освіти (з 14.02. 2017 №88);

- створення обласних ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти в структурі інститутів післядипломної педагогічної освіти;

- робота над введенням Міністерством охорони здоров'я України Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків [1,2].

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року підкреслюється необхідність розширення практики інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами у системі загальної освіти. Для практичного здійснення інклюзивної освіти необхідно розв'язати ряд проблем, пов'язаних не лише з матеріальною базою школи і з неготовністю вчителів здійснювати свою професійну діяльність у нових умовах. Нова парадигма навчання в освіті – інклюзивне навчання, як інноваційна форма, потребують визначення наукового-методичного апарату її забезпечення та реалізації [2]. Інновації в освітній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами – це

використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю. Вивчення інноваційного досвіду показує, що більшість нововведень присвячені розробці технологій [2].

Педагогічна технологія - це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу навчання та засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання трактують як галузь застосування наукових принципів до програмування процесу навчання і використання їх в освітній практиці з орієнтацією їх на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання(ЮНЕСКО).

Інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І. Дичківська) [5, с. 57].

Технології інклюзивної освіти – технології, які створюють умови для якісної доступної освіти усіх дітей без винятку.

Технології інклюзивного навчання поділяють на організаційні та педагогічні (за А.Колупаєвою, О.Таранченко).

Організаційні технології пов'язані з етапами організації інклюзивного процесу: проектування, програмування, технології командної взаємодії вчителя і фахівців, технології організації структурованого, адаптованого та доступного середовища. Основна ідея інклюзивної освіти – постійний моніторинг умов навчання щодо врахування потреб і можливостей учасників навчального процесу[4].

До організаторських технологій віднесемо управлінську технологію створення стратегічного плану школи для впровадження інклюзивного навчання, програмного забезпечення (програма роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, програма роботи мультидисциплінарних груп, психолого-

педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, робота по створенню ІНП (індивідуального навчального плану); управлінського моніторингу: моніторинг адаптацій і модифікацій планів і програм, змісту навчання; моніторинг педагогічної майстерності; моніторинг динаміки успішності учнів; моніторинг корекційного супроводу[6].

Серед педагогічних технологій, які застосовують в інклюзивній діяльності вчителя: технології диференційованого навчання; технології індивідуалізації освітнього процесу; технології коригування навчальних і поведінкових труднощів, що виникають у дітей в освітньому процесі технології, спрямовані на формування соціальних(життєвих) компетенцій, а саме прийняття, толерантності, технології оцінювання досягнень за інклюзивного підходу [3].

Для дітей з поведінковими труднощами (за Т.В. Скрипник) використовуємо технології: виявлення особливостей розвитку дитини, визначення потреб, розроблення корекційно-розвивальної стратегії; системної корекційно-розвивальної роботи з дитиною з опорою на базові структури психічної організації; проведення засідань команди супроводу (154іле покла, стратегію супроводу, ІПР); формулювання актуальних цілей за принципами 154іле покладання SMART; командної взаємодії учасників супроводу; самооцінки професійного розвитку педагогів (ІССА) [3].

Диференційоване викладання – це концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу, оснований на **концепції навчання, орієнтованого на потреби дітей, теорії множинного інтелекту, концепції універсального дизайну..**

Шляхами впровадження диференційованого викладання є: модифікація і адаптація змісту, процесу, продукту навчальної діяльності; варіювання вимог щодо ступеня виконання завдань учнями на окремому уроці або впродовж вивчення більш широкої теми; застосування багатьох форм і методів організації навчальної діяльності та виділення 4 факторів диференційованого викладання: зосередження на головних поняттях, ідеях та вміннях по кожному предмету, урахування індивідуальних особливостей учнів, поєднання оцінювання та

викладання; постійна адаптація, модифікація змісту, процесу (методів і форм) та продукту навчальної діяльності.

Приклади **адаптацій матеріалів та ресурсів**: використання ресурсів іншого виду складності, друкованих зошитів, відео- та аудіо записів, сценок-замальовок, використання диктофону, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютера, калькулятора, диктовка іншою особою, використання адаптаційних пристроїв : тримача для крейди, адаптованих ножиць, олівців збільшеного діаметру, маркерів, ручок з можливістю стирання, кутового дірокола; використання вказівників рядків, міліметрівки або паперу з рельєфними рядками; підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати одне слово або рядок. Адаптаціями є відведення більшого простору на аркуші для відповіді, виділення маркерами, функція перевірки орфографії в текстовому редакторі, позначки різних кольорів в підручнику(зелений – лексика, рожевий – означення, жовтий – факти, власні назви, дати, тематичні речення). Адаптацією форм є кабінки для занять, аби зменшити вплив чинників, що відвертають увагу, допомога товаришів, парне виконання і перевірка завдань, написання під копірку (якщо дитина погано себе почуває тощо)[4]. Розглядають адаптацію і модифікацію форм і методів викладання, адаптацію і модифікацію завдань та оцінки [4, 35].

Технології навчання в інклюзивному освітньому просторі поділяють на групи: технології індивідуалізації освітнього процесу; технології спільного викладання в освітньому процесі; технології подолання навчальних і поведінкових труднощів; технології адаптації освітнього середовища.

Кооперативне навчання створює природні умови для інтеграції учнів з особливими потребами. Цей підхід сприяє налагодженню позитивних стосунків в учнівському колективі та допомагає виховувати в дітей почуття відповідальності за своїх однокласників. Також і як методика інтеграції, воно є корисним для всіх учнів, а не лише для дітей з особливими потребами. Гнучкість кооперативного навчання пояснюємо великою кількістю його форм і методів. Організовані спеціальні групи дають змогу залучити всіх учнів до

роботи з матеріалом, відповідати на запитання та виконувати ті чи інші навчальні дії. Ця методика корисна для дитини, яка рідко висловлюється на уроці, або для дитини, якій складно активно слухати. Усі учні мають активно слухати й брати участь у діяльності групи або всього колективу. Також, під час спілкування в групах «слабші» діти мають перед собою приклад гарного мовлення та соціальної поведінки в особі товаришів. Тобто ми говоримо про використання таких методик, як: «кутки»; «вертушка»; «вісім квадратів»; «карусель»; «обміркуйте – об'єднайтеся в пари – поділіться думками»; та «три до одного». Учителям інклюзивних класів необхідно враховувати численні стратегії для підкріплення таких когнітивних процесів як організація, розуміння та запам'ятовування інформації. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами особливого значення набуває використання технології «Створення ситуації успіху» (за А. Белкіним). В основі даної технології лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху розглядається як психічний стан задоволення від наслідків фізичної або моральної напруги від виконання справи. Такого цілеспрямованого поєднання умов та можливостей досягти значних результатів у діяльності прагнуть вчителі та батьки. Базовими завданнями педагога при запровадженні даної технології є: співтворчість, визнання самоцінності особистості, створення педагогічних ситуацій, заохочення, пошук, саморегуляція. Педагогічна технологія «Створення ситуації успіху» включає створення різноманітних видів радості, використання прийомів, за допомогою яких розгортають роботу з різними категоріями учнів. Цінність та ефективність цієї технології полягає у застосуванні педагогічних прийомів, таких як: «Емоційний сплеск», «Даю шанс», «Навмисна помилка», «Радість пізнання» та інших у роботі з різними категоріями учнів [5].

Особливу роль у навчальному процесі відіграє оцінювання діяльності дитини. Замість кількісної оцінки в інклюзивній освіті пріоритет надається якісному оцінюванню навчання учнів, умінню здійснювати самоаналіз та самооцінку. З цією метою використовується інноваційна форма оцінювання та

накопичення інформації – портфоліо [1,2].

Формувальне оцінювання дає можливість вчителю відстежити процес поступу учня до навчальних цілей, корегування освітнього процесу на ранніх етапах, а учневі – усвідомлення відповідальності за самоосвіту.

Формувальне оцінювання (за НУШ) можна забезпечити використанням мовного портфоліо, основна суть якого полягає в тому, щоб показати все, на що здібні учні. Через твердження «Я знаю», «Я вмю» акцентуються навчальні досягнення учнів, розвивається здатність до самооцінювання, поступово збільшується відповідальність за власне навчання, діти отримують свідоцтво досягнень.

Отже, інновації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами передбачають розробку та впровадження нових форм, методів та засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічно-розвивального та абілітаційного процесів і сприятимуть оптимізації використання особистісно-орієнтованих, нейропсихологічних, арттерапевтичних, інформаційних технологій. Для успішної інклюзії в умовах загальноосвітньої школи необхідно враховувати наступні чинники: командний підхід; задоволення індивідуальних освітніх потреб дітей; співпрацю з батьками; створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі. Ефективність навчання дітей з особливими потребами в інклюзивному класі забезпечать: диференційоване викладання, врахування стартових рівнів успішності учнів, використання особливої системи оцінювання навчальних досягнень та науково-обґрунтовані методи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Концепція НУШ від 27.10. 16
2. Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року від 25 червня 25 червня 2013 року
3. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укладач – Скрипник Т., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М Педагогічні технології інклюзивного навчання/А.А

Колупаєва, О.М. Таранченко. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018.-160с.-
(Інклюзивна освіта)

5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.:
Академвидав, 2004. – С. 56-72.

6. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: [монографія] / А.А.
Колупаєва. – К.: «СамітКнига», 2009. – 272 с.

УДК 37.091.12:005.745

Тетяна Янковська,

вчитель-логопед

КЗО "Навчально-реабілітаційний центр "Горлиця"

Дніпропетровської обласної ради"

**ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ, ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ
МОВЛЕННЄВИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Один з видів роботи, що захоплює дітей і сприяє подоланню фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення – театралізована діяльність. Дуже доцільно у своїй практиці використовувати пальчиковий театр, а також деякі іграшки. Подібні засоби можуть бути використані навіть під час дистанційного навчання, бо дитина завжди звертає увагу на яскраві, незвичайні об'єкти тощо. Дітям цікаво, щоб вони були присутні на заняттях за різних мовних режимів. За допомогою ляльок учасники освітнього процесу самостійно коригують власну вимову, її темп, ритм.

Мета логопедичних занять - подолання затримки мовного розвитку і соціалізація дітей з обмеженими пізнавальними можливостями. Для дітей-логопатів дуже важливий власний чуттєвий досвід, тому що у таких дітей обмежений запас знань і уявлень про навколишній, низький рівень пізнавальної

активності, недостатня регуляція довільності і більш низька здатність до прийому і переробки інформації.

Дітям із системним недорозвиненням мовлення найчастіше потрібна допомога не тільки логопеда, який працює над загальним розвитком і звуковою стороною мови, але і педагога - психолога, який допомагає дітям впоратися з їх внутрішніми труднощами. Розвиваються з допомогою театру універсальні навчальні дії регулятивні, особистісні, пізнавальні та комунікативні. Дитина вчиться співпрацювати, задавати питання, вирішувати конфлікти, управляти поведінкою партнера, у неї формується вміння висловлювати свою позицію.

Для багатьох дітей персонажі пальчикового театру стають справжніми помічниками: допомагають знімати психічне напруження, дозволяють виконувати разом щось важливе, їм легше розповісти що-небудь про себе, ніж дорослому або іншим дітям. Крім того, дорослі від імені ляльки можуть проводити різні розвиваючі заняття, ігри. Робота дітей з лялькою дозволяє удосконалювати моторні навички, координувати рухи правої і лівої рук, сприяє розвитку міжпівкульних зв'язків. Таким чином, істотно поліпшується взаємодія інтелекту дитини з її тілом. За допомогою такої ляльки є можливість «програвати» різні емоційні стани, розвиваючи емоційно-вольову та комунікативну сфери. «Програючи» стан через ляльку, дитина моторно закріплює психоемоційний досвід, відпрацьовує механізм саморегуляції, навчається адекватно висловлювати свої почуття. У процесі роботи над виразністю реплік персонажів, власних висловлювань активізується словник дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, її інтонаційний лад, поліпшується діалогічна мова, її граматичний лад.

Основними завданнями логопедичної та психологічної корекційної роботи є:

- удосконалення дрібної моторики руки та координації рухів;
- збагачення і активізація словника дитини, розвиток звукової культури мовлення, граматичного ладу мовлення, діалогічної та монологічної мови;
- розвиток способів вираження емоцій, почуттів, станів, рухів, які в

звичайному житті з якихось причин дитина не може або не дозволяє собі проявляти.

Театралізовані ігри проходять поетапно.

На першому етапі систематично виконуються ігрові вправи, спрямовані на вироблення міміки і пантоміміки. Завдяки таким вправам, рухи набувають більшу впевненість. Діти починають легше переключатися з одного руху на інше, розуміти нюанси виразу обличчя, жестів і рухів іншої людини.

На другому етапі вводяться ігри та вправи на розвиток дихання і свободи мовного апарату, правильної артикуляції, чіткої дикції, різноманітної інтонації.

На третьому етапі переходимо до драматизації віршів, примовок, потішок. Діти заздалегідь заучують тексти, потім розігрують їх, використовуючи ляльок.

На четвертому етапі переходимо до більш складного виду діяльності - драматизації оповідань і казок.

Театралізована гра завжди приносить дитині велику радість і здивування.

Грати в такому театрі дуже легко. Діти самі обирають свого «актора», беруть у руки і починається вистава, без громіздких атрибутів. В залежності від відтвореної ситуації, виразу обличчя героя, його намірів, діти змінюють тембр голосу, вираз обличчя, очей, емоційно реагують на зміну настрою, стану. Маленькі актори не просто самостійно пропонують свій вихід з будь-якої ситуації, але і реально розігрують її за допомогою фігурок пальчикового театру, виявляють творчу активність. А це, в свою чергу, сприяє розвитку мови, довільної уваги і пам'яті.

Тема того чи іншого логопедичного заняття, може, в дещо видозміненому вигляді, повторюватися і на занятті педагога-психолога.

Через ляльку одні і ті ж персонажі пальчикового театру задіюються в корекційній роботі як логопедом, так і психологом. Кожен педагог при цьому вирішує свої завдання. Наприклад, вчитель-логопед за допомогою ляльки проводить з дітьми артикуляційну гімнастику, а педагог-психолог, використовуючи цей же персонаж, який проводить заняття з розвитку

емоційної сфери.

Театралізовані ігри для дитини, це не просто гра, а ще й відмінний засіб для всебічного розвитку та виховання. З його допомогою дитина:

- інтенсивніше розвивається,
- у нього краще розвивається мова,
- збагачується словниковий запас дитини,
- розвивається сенсомоторика, мислення, уява та розвитку почуттів, творчі здібності.

А найголовніше-це розвиток емпатії-вміння розпізнавати емоційний стан людини по міміці, виразним рухам і мови, ставити себе на його місце в різних ситуаціях, знаходити адекватні способи сприяння. Театралізована діяльність дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки, дозволяє дитині вирішувати багато проблемні ситуації опосередковано – від особи якого-небудь персонажа. Це допомагає подолати боязкість, пов'язану з труднощами спілкування, невпевненістю в собі.

Рекомендації для вихователів:

1. Створювати умови для розвитку творчої активності дітей в театралізованій життя (заохочувати виконавську творчість),розвивати здатність вільно і розкуто триматися при виступі, спонукати до імпровізації засобами міміки, виразних рухів та інтонацій.
2. Вислуховувати відповіді та пропозиції дітей, якщо діти не відповідають, тоді перейти до дій з персонажем.
3. При зустрічі дітей з героями творів виділяти час на те, щоб вони могли подіяти або поговорити з ними, спільна участь вихователів у постановці.
4. У висновку різними способами викликати у дітей радість.

Рекомендації для батьків:

Розвиток театралізованої діяльності дітей та накопичення їх емоційно-чуттєвого досвіду-тривала робота, яка вимагає участі батьків. Потрібно активізувати інтерес до даної проблеми, домашнє відтворення казок та різних історій, розігрування їх, спільне виготовлення атрибутів в домашніх умовах.

Театралізовані заняття розвивають емоційну сферу дитини, примушують його співчувати персонажам, співпереживати розігруються події. Допомагають долати боязкість, невпевненість у собі, сором'язливість.

Таким чином, нетрадиційні методи в роботі логопеда та психолога сприяють підвищенню фізичної і розумової працездатності дітей, стабілізують увагу, створюють функціональну базу для забезпечення порівняно швидкого переходу на більш високий рівень рухової та мовленнєвої активності та можливість для оптимального цілеспрямованої мовної роботи з дитиною. Всі ці методи прості у використанні, не вимагають використання дорогого обладнання, апаратури, практично не мають протипоказань. Застосування цих методів дозволяє значно підвищити ефективність психологічних і логопедичних занять.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Антипина Е.А. Театралізована діяльність в дитячому саду: Ігри, вправи, сценарії. - М: ТЦ Сфера, 2006. - 128с.
2. Артемова Л.В. Театральні ігри дошкільнят. М., 1983.
3. Бачина О.В. Інтегративний підхід до корекційно-розвиваючої діяльності вчителя-логопеда ДНЗ // Логопед. - 2009. - № 1. - с. 12-17.
4. Довгаль Н.В. Застосування лялькотерапії у логопедичній практиці // Логопед. - 2009. - № 3. - с. 34-37
5. Жога Л.М., Саяпова П.Р., Овчинникова Є.В., Рукосуєва Л.А. Театралізована діяльність як засіб корекції мовленнєвих порушень в умовах спеціального дитячого садка // Логопед. - 2007. - № 4. - с. 46-75
6. Жулина Є.В., Голубєва І.В. Значення театралізованої діяльності і середовища в психічному розвитку дошкільнят з вадами мовлення // Логопед. - 2008. - № 5. - с. 111-116
7. Косенкова О.С. Інтегрований підхід до проведення логопедичних занять // Логопед. - 2008. - № 7. - с. 76-81
8. Лінчук Л.А. Театрально-ігрова діяльність в системі логопедичної роботи // Логопед. - 2007. - № 6. - с. 84-93
9. Маханєва М.Д. Театралізовані заняття в дитячому саду: Посібник для працівників дошкільних установ. - М: ТЦ Сфера, 2004. - 128с.

Риба Світлана,

учитель - дефектолог

КУ «Царичанський інклюзивно-ресурсний центр»

Царичанської селищної ради

КІНЕЗІОЛОГІЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА ТЕХНОЛОГІЯ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

Сьогодення вимагає від суспільства в цілому та від кожного його члена, зокрема, швидких реакцій на нові виклики, успішної адаптації до швидкозмінних умов буття.

Одним із першочергових завдань української спільноти – є забезпечення повноцінного розвитку всіх членів суспільства.

За останні роки на порядок збільшилась кількість дітей із системними порушеннями здоров'я серед яких: порушення мовлення, розлади сенсорної, інтелектуальної, афективно-вольові сфери, незрілість психічних процесів, просторових уявлень, розлади в емоційно-вольовій, особистісній сферах, зниження працездатності, загальна соматична слабкість, відставання в розвитку рухової сфери, яка характеризується недостатньою координацією рухів. В наслідок чого, у таких дітей виникають труднощі в процесі засвоєння шкільних програм та загальної адаптації до шкільного життя, вони підпадають під категорію дітей з особливими освітніми потребами (далі ООП).

Дана проблема не втрачає своєї актуальності тому, що так, як сучасний світ, стрімко змінюючись, пред'являє нові запити до сучасної дитини з боку школи і суспільства, вона повинна бути готовою сприймати великий обсяг інформації, орієнтуватися в ній, старатися бути успішною та конкурентоспроможною.

Першопричиною багатьох порушень розвитку дитини є порушення функціональної асиметрії кори великих півкуль головного мозку та міжпівкульної взаємодії. В наслідок чого виникає координаційна нездатність до навчання,

нездатність правої та лівої півкуль до інтеграції.

Однією з простих і доступних технологій корекції вказаних порушень розвитку є кінезіологічні вправи.

Кінезіологія — наука про розвиток головного мозку через рух. Вона налічує вже 2000 років свого існування, кінезіологічними вправами користувались, у свій час, ще Аристотель та Гіпократ.

Розвиток історії кінезіології як науки про рух офіційно розпочався з 30-х років ХХ ст. в СРСР з досліджень професора М.О. Бернштейна роботою «Нариси з фізіології руху та фізіологічної активності». Дослідження вітчизняних вчених-фізіологів з цього питання продовжувалися і в 40-х роках ХХ століття.

У 1964 році американець Джордж Гудхарт, хіропрактик, розробив свій метод діагностики під назвою «Прикладна кінезіологія» на основі праці «М'язи: Тестування та функція», написаного двома фізіотерапевтами братами Кендал.

Дослідженнями вчених російського Інституту фізіології дітей та підлітків АПН (М.М. Кольцова, Е.І. Ісеніна, Л.В. Антакова-Фоміна) був підтверджений зв'язок інтелектуального розвитку та пальцевої моторики [1, с. 3].

Вчені-фізіологи показали, що права півкуля головного мозку відповідає загуманітарне, образне, творче спрямування, соматичну регуляцію, координацію рухів, просторове, зорове та кінестетичне сприйняття. Ліва півкуля головного мозку відповідає за математичне, логічне, знакове, аналітичне спрямування, за сприйняття слухової інформації, постановку цілей і побудову програм.

Єдність мозку складається із діяльності двох півкуль, тісно пов'язаних між собою системою нервових волокон мозолистого тіла.

Мозолисте тіло (міжпівкульні зв'язки) знаходиться між півкулями головного мозку втім'яно-потилечній частині і складається із двохсот мільйонів нервових волокон. Воно необхідне для координації роботи мозку та передачі інформації із однієї півкулі в іншу. Порушення мозолистого тіла спотворює пізнавальну активність дитини. Якщо порушується провідність через мозолисте тіло, то ведуча півкуля бере на себе велике навантаження, а інша блокується. Обидві півкулі починають працювати без зв'язку. Порушується просторова орієнтація, адекватне

емоційне реагування, координація роботи зорового і аудіального сприйняття з роботою руки, яка пише. У такому стані дитина має змоги читати й писати, сприймати вербальну та наочну інформацію.

Значну частину коривеликих півкуль мозку людини займають клітини, пов'язані з діяльністю кисті рук, особливо великого пальця, який супротивно поставлений до інших пальців руки. Під час підготовки дитини до школи та проведення корекційної роботи з дітьми з ООП необхідно приділяти велику увагу розвитку мозолистого тіла. Основний розвиток міжпівкульних зв'язків формується у дівчаток до 7-ми років, у хлопчиків до 8-8,5 років. Удосконалення інтелектуальних і мислительних процесів необхідно починати з розвитку рухів пальців рук і тіла.

Основна ідея, на якій побудована гімнастика мозку — це зв'язок і вплив у процесі навчання один на одного трьох елементів: мозку, тіла та емоцій.

Корекційно-розвиткова робота повинна бути спрямована від рухів до мислення, а не навпаки. Для успішного навчання та розвитку дитини в шкільні роки, однією з основних умов є повноцінний розвиток в дошкільному дитинстві мозолистого тіла. Для подолання наявних порушень необхідно проведення спеціалізованої комплексної корекційно-розвиткової роботи.

Одним із найбільш результативних методів корекційного впливу на дітей з ООП є розвиток міжпівкульної взаємодії, яка й носить назву кінезіологія.

Кінезіологічні вправи впливають не тільки на розвиток розумових здібностей та фізичного здоров'я, вони допомагають виявити і розвинути приховані здібності дитини з особливостями в розвитку й розширити межі можливостей її мозку, активізувати різноманітні відділи кори великих півкуль, що сприяє корекції проблем в різних областях психіки. Серед психологічних характеристик дітей з особливими освітніми потребами мають місце: швидка втомлюваність, уповільнений темп розвитку, низька продуктивність та мимовільна регуляція.

За допомогою «Гімнастики мозку» можна покращити ефективність навчання, як нормотипових дітей, так і дітей з особливими освітніми потребами. Такі вправи дозволяють створити нові нейронні зв'язки, покращити міжпівкульну взаємодію.

Всі вправи розділені на декілька блоків.

Блок «Енергетичні вправи» компенсують негативний вплив статичних поз, покращують моторні навички, формують базу для розвитку когнітивних функцій.

Блок вправ «Заглиблення положення» спрямований на компенсацію наслідків стресів: імпульсивність, розгубленість; допомагають розвитку самоконтролю, продуктивної взаємодії з оточуючими.

Блок «Розтягуючих вправ» використовують для розслаблення м'язів, збільшення ступеню їх рухливості.

Під впливом кінезіологічних тренувань в організмі виникають позитивні структурні зміни. Чим більше навантаження, тим значніший вплив.

Дані методи дозволяють виявити приховані здібності дитини, розширити кордони можливостей її мозку. Заняття сприяють ліквідації дезадаптації в процесі навчання, гармонізації роботи головного мозку.

Всі вправи виконуються педагогом разом з дітьми, поступово збільшуючи час виконання та складність вправ тарозподіляються за складністю виконання відповідно до вікових можливостей дітей.

Пальчикові вправи для малюків (ранній вік).

Вправи з молодшими дошкільниками рекомендовано виконувати у повільному темпі від трьох до п'яти разів, спочатку однією рукою, потім іншою, після чого двома руками одночасно. Вказівки малюкові потрібно давати спокійно, доброзичливим тоном і чітко. Використовують наступні вправи: «Пароплав», «Окуляри», «Стільчик», «Стіл», «Ланцюжок», «Граблі», «Шпаківня», образи тварин і т. п.

Психогімнастичні вправи для дітей середнього дошкільного віку.

Використовуються спеціальні вправи для систематизованого, цілеспрямованого розвитку психіки дитини. Вплив здійснюється в трьох напрямках: зміна ступеню складності вправ від заняття до заняття; почерговий перенос впливу з одного психічного процесу на інший; поетапне виконання дій на рівні гучного промовляння.

До даних вправ відносять різноманітні лічилки, народні забавлянки, так звані

«зміни». Вправи виконуються у багато варіативних підходах з використанням віршованих текстів з синхронним виконанням дії та промовлянням: «Кільця», «Млинок», «Тягни-штовхай», «Ланцюжок», «Будиночок», «М'ячик», «Гачки», «Квітка», «Слоненя», вправи з п'яти, шести кроковими змінами положень пальців і т. п.

Спеціальні вправи для підготовки руки дитини до письма.

Спеціальні вправи з самомасажу, як вид пасивної гімнастики.

Кінезіологічні вправи для розвитку інтелекту старших дошкільників та молодших школярів: «Кільця», «Кулак-ребро-долоня», «Дзеркальне малювання», «Лезгинка»; спеціальні комплекси вправ у їх різноманітних поєднаннях.

З метою запобігання нерівномірного розвитку півкуль головного мозку потрібно з обережністю підходити до використання методик раннього розвитку дитини, стимуляції розвитку лівої півкулі на шкоду правій. Букви, цифри, ноти, схеми витісняють образи, пригнічують образне мислення. Крім того, раннє навчання провокує неврози.

Кінезіологічні вправи при поміркованому та грамотному їх використанні на практиці можуть стати незамінним елементом здоров'язберігаючих технологій у благородній справі навчання та розвитку дитини з ООП.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ:

1. Волкова І. Пальчикові вправи. Для всіх вікових груп. Х.: Вид-во «Ранок», 2017. – 64 с.
2. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники. Ростов н/Дону.: «Феникс», 2007. – 349 с.
3. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. — М.: ТЦ Сфера, 2001.—48 с.
4. <https://kinesioprofi.ru/o-prikladnoj-kineziologii/kritika-i-argumenty/> Васильєва Л.Ф. «Міфи про прикладну кінезіологію»

СЕКЦІЯ 3.
ДІЯЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ НА ЕТАПІ
РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ

УДК 376

Яна Полупанова,
завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР

ПРОВІДНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНКЛЮЗИВНО-
РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ НА ЕТАПІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ
СИСТЕМИ УКРАЇНИ

На сьогодні пріоритетним в теорії і практиці освіти стає впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого та інклюзивного підходів у процес виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація інклюзивних програм потребує ґрунтовну методичну базу психолого-педагогічної просвіти педагогів і батьків, забезпечення системного підходу, створення оптимальних умов для включення дітей з особливими освітніми потребами в усі сфери життєдіяльності і суспільних відносин.

Діти з особливими освітніми потребами все більше визнаються потенційними активними членами суспільства за умови надання їм необхідної сервісної підтримки. Її реалізація є важливою умовою успішності інклюзивної форми освіти у діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Вони постають спільним майданчиком для дітей, батьків, установ, педагогів і органів влади для забезпечення і практикування інклюзивного навчання.

Вітчизняні науковці, зокрема А. Бугайчук, Т. Євтухова, В. Ляшенко, Л. Кашуба, О. Столяренко, А. Шевчук та інші досліджують проблеми нормативного забезпечення підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Д. Білова, Л. Даниленко, Л. Ковригіна, К. Моїсєєвко, О. Ткачук та інші вивчають особливості організації процесу надання підтримки інклюзивної освіти окремими фахівцями та установами. Порівняльний аналіз вітчизняного

та зарубіжного досвіду діяльності інклюзивних ресурсних центрів здійснено Н. Софій.

Актуальною проблемою постає комплексне дослідження сучасних напрямків функціонування інклюзивно-ресурсних центрів в Україні.

Вперше модель інклюзивно-ресурсного центру набула свого розвитку в рамках реалізації українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України спільно з Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» і Національною асамблеєю інвалідів України протягом 2008 – 2013 рр.

У Канаді інклюзивно-ресурсні центри сприяють включенню дітей з особливими потребами в суспільство шляхом розвитку:

– потенціалу батьків, педагогів, соціальних працівників та інших фахівців з метою надання їм можливості задовольнити фізичні, емоційні, комунікативні й інші потреби дитини з особливими потребами;

– навичок і вмінь самої дитини з особливими потребами для покращення її фізичного, емоційного, соціального потенціалу і навичок самодопомоги [7, с. 36].

Загалом, можна виділити дві провідні моделі інклюзивно-ресурсних центрів у Канаді за географічним чинником. Перша модель передбачає надання ряду послуг фахівцями центру за місцем розташування закладу, який відвідує дитина тощо. В межах другої моделі діти з особливими потребами та їх батьки, працівники навчальних закладів, інші спеціалісти відвідують інклюзивно-ресурсний центр для отримання необхідної сервісної підтримки. За широкого користування мережею Інтернет у віддалених районах ряд послуг здійснюється он-лайн.

На сьогодні інклюзивно-ресурсний центр є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення

комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [1].

Натомість А. Бугайчук стверджує, що інклюзивний ресурсний центр має бути державно-громадським утворенням, в органах правління його представлені всі зацікавлені сторони, у тому числі освітні заклади і батьківська громадськість. На думку науковця, лише тоді інклюзивний ресурсний центр постане компетентним посередником між усіма зацікавленими особами процесу надання освіти дитині з особливими потребами в оптимальній формі [3, с. 7]. В основі діяльності інклюзивно-ресурсного центру лежить забезпечення права дитини на освіту. Тому він здійснює свою діяльність з урахуванням таких принципів, як: повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей, дотримання найкращих інтересів дитини, недопущення дискримінації та порушення прав дитини, конфіденційність, доступність освітніх послуг з раннього віку і міжвідомча співпраця.

Л. Кашуба узагальнила напрямки роботи інклюзивного ресурсного центру:

- створення фонду ресурсних матеріалів (нормативно-правових, програмно-методичних, дидактичних, інформаційно-комунікаційних технологій тощо);
- створення та постійне оновлення електронної бази наявних у регіоні освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами;
- вивчення позитивного досвіду роботи щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні і за кордоном;
- аналіз, відбір, розробка та апробація практико-орієнтованих технологій психолого-педагогічного супроводу дітей, що навчаються за інклюзивною формою;
- залучення соціальних партнерів для ефективного просування впровадження інклюзивної освіти в освітніх закладах області;
- інформування представників батьківської громадськості про існуючі форми надання освіти дітям з особливими освітніми потребами, допомога їм у

вивченні нормативно-правової бази з цього питання;

- консультативна допомога (навігація) батькам дітей з особливими освітніми потребами щодо обрання оптимальної форми освіти з урахуванням наявності транспорту, обладнання, асистування тощо;

- координація дій освітніх закладів та установ – партнерів інклюзивно-ресурсного центру з метою надання повного спектру освітніх послуг кожній дитині з особливими освітніми потребами з урахуванням її індивідуальних особливостей;

- координація дій освітніх закладів та установ – партнерів інклюзивно-ресурсного центру з метою надання кожному педагогічному працівнику, який безпосередньо впроваджує інклюзивну освіту в навчальному закладі, методичної допомоги шляхом поглиблення їх знань та компетенцій в області інклюзивної освіти;

- участь у розробці та реалізації програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо питань впровадження інклюзивної освіти;

- обстоювання інтересів дитини з особливими освітніми потребами на отримання нею якісної освіти відповідно до її індивідуального розвитку;

- здійснення просвітницької роботи в суспільстві з метою поширення інформації про розвиток інклюзивної освіти шляхом проведення інформаційних кампаній, друку інформаційних бюлетенів, флаєрів тощо, розміщення відповідної інформації на сайтах департаменту освіти і науки територіальних громад, в засобах масової інформації, організації семінарів, майстер-класів, тренінгів, круглих столів, конференцій із залученням зацікавленої батьківської громадськості [4, с. 2].

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини з особливими потребами є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує фахівців інклюзивно-ресурсних центрів на визначення оптимального індивідуального освітнього маршруту. Її завданнями є:

- визначення наявності особливих освітніх потреб у дитини;

- встановлення стану розвитку дитини, його сильних та слабких сторін;
- розробка рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині, а також рекомендацій щодо освітньої програми, особливостей організації освітнього середовища, потреби в індивідуальній програмі розвитку;
- розробка рекомендацій з організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини [8, с. 10].

Аналіз існуючих методик оцінювання психолого-педагогічного розвитку дитини засвідчує доцільність використання не окремих методик, які оцінюють певні аспекти психічного процесу дитини (пам'ять, уява, увага, мислення тощо), а цілісної комплексної системи оцінювання. Тому перспективою є створення банку методик для комплексної оцінки різних сфер розвитку дитини від 2 до 18 років, серед яких методики WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, CASD.

Організація надання ефективної допомоги дітям з особливими освітніми потребами в межах територіальної громади залежить від об'єднання зусиль інклюзивно-ресурсних центрів і органів влади, закладів (установ) освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, які надають освітні, соціальні та медичні послуги, а також громадськості. Взаємовідносини інклюзивно-ресурсних центрів з іншими закладами та установами оформлюються шляхом укладання угод про співпрацю, в рамках яких визначаються предмет, права, обов'язки сторін та інші умови договору [9, с. 6].

Від взаємодії інклюзивно-ресурсного центру та команди психолого-педагогічного супроводу дитини у закладі загальної середньої та дошкільної освіти залежить ефективність організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг.

Інклюзивно-ресурсний центр має право залучати науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти до надання консультацій педагогічним працівникам закладів дошкільної, загальної середньої освіти, в тому числі

зкладами професійної (професійно-технічної освіти), які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми організації інклюзивного навчання; залучати за попередньо погодженим графіком студентів закладу вищої освіти до проходження практики в інклюзивно-ресурсному центрі.

Заклад вищої освіти може організовувати спільно зі спеціалістами інклюзивно-ресурсного центру круглі столи, тренінги, семінари, конференції з питань організації інклюзивного навчання; впроваджувати курс «Основи інклюзивного навчання» для майбутніх вчителів із залученням до проведення практичних занять педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру; проводити «Дні відкритих дверей» для дітей і молоді з особливими освітніми потребами, а також відповідну профорієнтаційну роботу із залученням фахівців інклюзивно-ресурсного центру та ін. [6, с. 63].

На особливу увагу заслуговує взаємодія інклюзивно-ресурсного центру і ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. Останній, відповідно до покладених на нього завдань, здійснює підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру, закладів освіти щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації та проведення тренінгів, семінарів, вебінарів;

надає в межах компетенції пропозиції щодо удосконалення законодавства з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідному структурному підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсного центру органів управління освітою тощо [5, с. 14].

Важливим результатом діяльності інклюзивно-ресурсних центрів стає налагодження міжвідомчої координації з профільними управліннями, департаментами та громадськими організаціями, які займаються розв'язанням різного роду проблем дітей з особливими освітніми потребами. Просвітницька робота реалізується і у взаємодії із ЗМІ через оприлюднення інформації про функціонування окремих інклюзивно-ресурсних центрів, висвітлення успішних історій навчання і виховання дітей з особливими освітніми

потребами.

Модель функціонування інклюзивно-ресурсних центрів в Україні враховує кращі зарубіжні та вітчизняні напрацювання і максимально залучає матеріальний та кадровий потенціал системи освіти. Вона задовольняє як інтереси батьків і дітей з особливими освітніми потребами, так і колективи педагогів, що безпосередньо працюють в інклюзивних класах. Фахівці інклюзивно-ресурсних центрів надають комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини з метою визначення особливих освітніх потреб, розроблення рекомендацій щодо програми навчання надання психолого-педагогічної допомоги. А як частина запланованого єдиного регіонального інформаційного ресурсного простору інклюзивно-ресурсний центр забезпечує інформаційно-координаційний супровід педагогічних працівників дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання і консультативно-психологічну допомогу батькам.

Перспективами досліджень у даному напрямку є вивчення міжнародного та вітчизняного досвіду організації системи психолого-педагогічної діагностики та супроводу дітей з особливими освітніми потребами, а також нових компетенцій фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.
2. Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 р. № 617. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP180617.html.
3. Бугайчук А. Інклюзивна освіта в Україні: крок за кроком. *Директор школи. Шкільний світ* : журн. 2019. № 3. С. 4-13.
4. Кашуба Л. В. Інклюзивна модель навчання: компетентнісний підхід. *Завучу. Усе для роботи*. 2019. № 13-14. Вкладка.
5. Коврігіна Л. М. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими

освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 11. С. 10-16.

6. Моїсєєвко К. Соціально-психологічний супровід інклюзивної освіти. *Соціальний педагог*. 2019. № 11. С. 62-64.

7. Софій Н. Інклюзивні ресурсні центри: канадський досвід та українські реалії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1. С. 34-40.

8. Ткачук О. Діти з особливими освітніми потребами: діагностика і шляхи розвитку. *Завуч*. 2018. № 16. С. 8-12.

9. Чайко В. Ще раз про інклюзію. Думки та спостереження фахівців-практиків. *Дефектолог*. 2019. квіт. (№ 4). С. 4-8.

УДК 376

Вікторія Губіна,

директор КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»

Магдалинівської районної ради

ПРО РЕАЛІЗАЦІЮ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Демократичне суспільство прагне виключити дискримінацію дітей в будь-яких її проявах. На сьогодні українське суспільство досягло такого рівня соціального розвитку, коли не може собі дозволити втратити жодну підростаючу людину. Визнання Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилили увагу батьків, держави і громадськості до їхніх проблем. Безумовно, діти з особливими освітніми потребами теж не повинні залишатися без належної уваги. Їм необхідно дати можливість розвивати свої вміння, отримувати освіту, ставати членами суспільства. Адже історично так склалося, що діти з ООП були позбавлені можливості отримувати освіту поруч зі своїми однолітками з нормальним розвитком, їх навчали у спеціальних закладах.

Тому сьогодні всі ці проблеми вирішує інклюзія. Інклюзія потрібна нашій державі як засіб досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з ООП. Інклюзивна освіта – розвиток сфери освіти, яка відкриває всім рівний доступ до навчання. Вона має на увазі створення адаптованих програм, навчальних методик, враховуючи особливі потреби дітей. Системи інклюзивної освіти включають навчальні заклади різного рівня – середнього, професійного та вищого. Таким чином, кожна людина стає частиною суспільства, може зробити свій внесок, отримує спілкування і допомогу.

Наш освітній заклад у 2019 році приєднався до проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище, бо саме інклюзивна освіта дає можливість дітям з особливими потребами стати активними членами суспільства. Професійна робота доводить, що така система освітніх послуг дає дітям право навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Ми переконані в тому, що інклюзивна освіта вчить усіх дітей працювати в команді й того, як потрібно спілкуватися й функціонувати разом з іншими дітьми, у яких інші можливості. Вони вчаться цінувати різноманіття, бачити спроможність інших бути корисними, і це дає їм відчуття єдності.

У нашій школі дитина з ООП має можливість здобути освіту відповідно до своїх індивідуальних здібностей і вільно спілкуватися та займатися спільними справами зі своїми однолітками.

Власний досвід дає можливість говорити про перевагу інклюзивної освіти в загальноосвітньому середовищі:

- сприяє максимальному рівню розвитку навичок – підготовка оточення дітей з особливостями розвитку до прийняття та створення спеціальних умов, які стимулюють до розвитку різних навичок;

- сприяє соціалізації особистості – спілкуючись з однолітками в інклюзивному середовищі, діти з обмеженими можливостями показують кращі результати соціальної взаємодії, ніж в спеціальних інтернатах.

- особливі діти відчувають себе частиною суспільства – у них з`являються можливості товаришувати з однолітками, переймати суспільні моделі поведінки;

- соціальне прийняття – здорові діти, працюючи з дітьми з ООП, вчаться приймати їх, дружити з ними. Так молоде покоління стає толерантним та терпимим в суспільстві.

- адаптація навчального середовища – забезпечуються умови для задоволення освітніх потреб дітей конкретного навчального закладу.

Говорячи про переваги інклюзивної освіти, потрібно виділити технології.

Технології в інклюзії – методики, за якими створюють комфортні умови для навчання дітей з різними можливостями. З впевненістю можу сказати, що їхня основна ідея – постійний моніторинг за взаємодією створених умов, своєчасне усунення бар`єрів за допомогою всіх учасників. Я б розділила такі технології на дві групи:

- організаційні – спрямовані на створення плану. Умов і процесу навчання, постановка бажаних результатів.

- педагогічні – готові до впровадження в навчальний процес, використання на практиці.

Окрім технологій, успіх інклюзивного навчання, я вважаю, залежить від психолого-педагогічного супроводу, який здійснюється командою спеціалістів. Без кваліфікованої допомоги учням з психофізичними вадами надзвичайно важко розкрити свої потенційні можливості, навчатися без підтримки. Не дивлячись на те, що фахівці, які входять до складу команди, виконують різні функції, але залежні один від одного, координують спільну діяльність, та розглядають себе як складові одного цілого.

Психолого-педагогічний супровід – це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення в дітей з ООП дестабілізаційних чинників, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу.

Досвід показує, що злагоджена робота спеціалістів створює для дітей з особливими потребами атмосферу найбільшого сприяння їхньому особистісному ставленню і захищеності. Злагоджена і цілеспрямована діяльність кожного з учасників групи супроводу (завуч школи, вчитель, педагог супроводу, вчитель-дефектолог, логопед, психолог та інші спеціалісти) в навчальному закладі має своє коло завдань, а також – спільні актуальні цілі щодо розвитку дитини, над якими працює на кожному занятті з метою корекції недоліків та розвитку збережених можливостей дитини, становленню її соціальної адаптації та отриманню нею якісної освіти в навчальному закладі.

Навчання дітей з психофізичними вадами в інклюзивному класі забезпечується реалізацією принципу корекційної спрямованості навчального процесу, диференційованого та індивідуального підходів.

Практика організації корекційно спрямованого навчання у вузькому її розумінні передбачає підготовку та створення умов, потрібних не лише для роботи над засвоєнням учнями програмового матеріалу, а й для подолання в них недоліків розвитку відповідно до попередньо поставленої мети заняття і предмета корекції (вада мовлення чи учбово-практичної діяльності, інтелекту, особистості тощо).

Учителі, які працюють в інклюзивних класах відмічають те, що найефективнішим у навчанні є парні та групові форми освітньої діяльності. Для дітей з особливостями розвитку парна та групова діяльність допомагають зменшити рівень стресу й тривожності, пасивності внаслідок невпевненості своїх сил, що сприяє формуванню позитивного ставлення до навчального матеріалу і навчального досвіду загалом.

Говорячи про інклюзивну освіту, про її успіхи не можна не сказати про роль батьків у цьому процесі. Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку поряд з традиційними функціями має виконувати і низку специфічних. У нашій школі ефективно налаштоване співробітництво батьків з учителями інклюзивних класів. Адже від наявності цього часто залежить психічний, емоційний і фізичний розвиток дитини з особливими

освітніми потребами, доброзичлива атмосфера в класі і дружелюбне ставлення батьківської спільноти.

Таким чином, інклюзивне навчання може бути ефективним при створенні відповідних організаційно-педагогічних умов: сприятливий позитивно налаштований клімат у школі, прийняття дитини з ООП, розуміння її особливостей, надання кваліфікованої допомоги з боку команди спеціалістів.

Реалізація інклюзивної освіти в нашій школі вже дає певні результати. Перш за все вона відкрила можливість перетворити життя поза суспільством на повноцінне життя в соціумі для дітей з ООП, відкрити для них сторінки нового якісного життя. І сьогодні можливість якісно жити дітям з ООП забезпечує інклюзивна освіта.

Отже, перехід до інклюзивної освіти, як найбільш сучасної форми соціально-педагогічної реабілітації дітей з особливими потребами, - має стати пріоритетом у розвитку національної освіти.

І хочеться висловити впевненість у тому, що процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в ЗНЗ набудуть значного поширення і стануть успішними за умови зміни ставлення суспільства до цих дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: б.наук.праць. — № 6(8). — К. : Університет «Україна», 2009. — С. 17–18.

2. Алексеєнко С.Д., Кроленко Н.П. Зміст підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 8(62)272. URL: http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogica/51741.doc.htm

3. Іноземцева С.В. Використання педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu/TtMNiV/2008_21/11.html.

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

5. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка НОВА, 2007. 304 с.

6. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.

7. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. Таранченко// Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. №1. – С. 19.

УДК 376

Світлана Толошна,

методист ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР

РОЛЬ БАТЬКІВ В ПРОЦЕС ІНТЕГРУВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні набуває актуальності новий підхід як до спеціальної, так і загальної освіти, обумовлений зміною у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами. З метою реалізації прав дитини на гідне виховання та навчання, незалежно від її психофізіологічних особливостей в нашій державі розпочато реорганізацію всієї системи освіти в інклюзивну, тобто доступну для всіх дітей.

Одним з найважливіших сучасних завдань педагогів, які працюють в інклюзивних класах, є організація взаємодії з батьками учнів (вихованців), продуктивної співпраці, взаємної підтримки і розподіл відповідальності в процесі навчання (виховання) їх дитини в освітньому закладі. Батьки – це головні партнери педагогів в процесі навчання і виховання, а зрештою – соціалізації дитини, вони мають повне право бути включеними в процес ухвалення важливих рішень стосовно розвитку та адаптації їх дитини. Батьки є першими та основними вихователями дітей. При відсутності співпраці батьків, педагогів, суспільства процес включення дитини в життя громади, шкільну

спільноту та навчання стає неможливим [4].

Важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім'ї, яка в ідеалі виступає одним із основних факторів її «входження» в систему суспільних відносин. Особливості сім'ї, її активності у процесі розвитку й освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус в майбутньому, ступінь готовності до інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

Науковці Д. А. Петровської, Т. М. Мішина, А. І. Захарова, Д. М. Ісаєва, Т. Пироженко, зазначають, що, вирішальним фактором, який впливає на формування та розвиток особистості, поведінку дітей з особливими освітніми потребами є тісна співпраця між родиною і педагогами, психологами, лікарями.

В свою чергу американський дослідник проблем сім'ї Торнбал визначив п'ять періодів, пов'язаних із стресом на стадіях і переходах життєвого циклу сімей, які мають дітей з особливими освітніми потребами: народження дитини, шкільний вік, підлітковий, період «випуску», постбатьківський період [2, 3]. Всі вони потребують об'єктивного вивчення внутрішніх сімейних відносин. Для сім'ї, яка виховує особливу дитину, за висновками В. І. Гарбузова, важливими є такі функції, як: корекційно-розвивальна, компенсуюча та реабілітаційна. Метою їх стає встановлення психофізичного та соціального статусу дитини, досягнення нею матеріальної незалежності та соціальної адаптації.

Таким чином, вищезазначена сім'я має бути відкритою для інших сімей з подібними проблемами, груп підтримки, соціальних інститутів.

Батьки дітей з особливими освітніми потребами стикаються з явищем неприйняття своєї дитини класом та відповідно важким емоційним станом дитини, яка виборює своє право на навчання. В таких випадках батьки почуваються невпевнено, але завдяки деяким інструментам та терплячому відношенню, розумінню стану дитини можливо створити умови для формування почуття гідності і віри в успіх [8].

Самі батьки потребують значної підтримки. Для них важливо

спілкуватися з іншими батьками, які мають подібні проблеми та інтереси, їм потрібні допомога фахівців, інформація про інші додаткові послуги тощо.

Одним із закладів, який може надавати батькам додаткову інформацію про індивідуальні особливості розвитку дитини; консультативно-психологічну та методичну допомогу являється – інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ).

Родини дітей з особливими освітніми потребами відповідальні за них упродовж усього життя. Тому, одне з найважливіших завдань педагогів - допомогти батькам повірити в себе, у власні сили, аби вони могли подолати всі проблеми [5]. До кожної родини слід віднайти індивідуальний підхід, оскільки в кожній є свої потреби, можливості та пріоритети; одні потребують більшої підтримки, інші - меншої.

Саме завдяки підтримці батьки отримують необхідний досвід і стають менш залежними від фахівців, коли приймають рішення стосовно догляду за дітьми з особливими потребами та визначення їхнього майбутнього

Коли ж мова йде про навчання дитини в школі, то першим помічником в процесі формування впевненої життєвої позиції дитини повинен стати вчитель інклюзивного класу (вихователь інклюзивної групи). Регулярні зустрічі з вчителем (вихователем) вдома та (або) у класі (групі) з обговоренням поведінки та особливостей розвитку дитини вдома або у шкільному просторі, розробка єдиної лінії спілкування та роботи з дитиною зроблять процес адаптації в інклюзивному класі (групі) поступовим і успішним.

Батькам дітей з особливими освітніми потребами при першій необхідності треба звертатися за кваліфікованою допомогою профільних спеціалістів (логопед, психолог, соціальний педагог, спеціаліст ЛФК, лікар, тощо) у шкільних та дошкільних закладах, або ж у медичних закладах за місцем проживання. Розуміння масштабів проблем дитини, її потреб і реального стану її здоров'я – запорука успішної адаптації дитини в освітньому просторі [6].

У спілкуванні з дитиною треба використовувати конструктивну критику (тобто не ганебну та зневажливу, а таку, що відстежує причину та наслідки). Тобто якщо дитина щось скоїла, то треба говорити про дію та проступок, а не

про дитину як особистість. Дитина повинна зрозуміти, що батьки або вчителі (вихователі) на її боці та підтримують її, але проступок, що дитина скоїла треба розібрати та зробити висновки.

З метою розвитку особистості дитини педагогам та батькам потрібно створювати умови, в яких би дитина бачила всю різноманітність можливостей оточуючого світу. Стимулювання дитини до постановки високих цілей та їх досягнення є невід'ємною частиною процесу відбудови успішної особистості. Важливо навчити дитину вірно і швидко ставити цілі, розподіляючи їх на найближчі та далекоглядні, ті, що формують вірні життєві установки та стимулюють розвиток особистості [1,7].

Якісна освіта та соціалізація дитини з особливими освітніми потребами, в першу чергу, залежить від готовності її батьків (чи законних представників) включити дитину в освітній процес, бути поруч у важливі та важкі моменти, направляти дитину у вірне русло, заохочувати її до навчання і здобуття найважливіших соціальних навичок.

Процес адаптації дитини з особливими потребами в освітньому просторі дуже важкий і довгий. Результативність і якість цього процесу залежить не тільки від держави та вчителів, але й від готовності батьків, родичів, друзів та оточення дитини стати повноцінними партнерами у тандемі дитина – освітній заклад - сім'я.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами : соціальнопедагогічна діяльність як спосіб супроводження процесу соціалізації / Л. Дивнич // Соціальний педагог. – 2018. – №12. – С. 7–10.

2. Заміщак М. Психологічні проблеми сім'ї, що виховує дитину з особливими потребами / М. Заміщак // Вісник соціально-гуманітарного факультету : зб. наук. праць / [за ред. Л. І. Смеречак, А. В. Федорович]. – Дрогобич, 2016. – Вип. 4. – С. 83–88.

3. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі

Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.

4. Колупасва А.А., Таранченко О.М. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі:

початкова ланка. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 112 с. – (Інклюзивна освіта).

5. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 160 с. – (Інклюзивна освіта).

6. Організаційно – методичні засади діяльності інклюзивно – ресурсних центрів: навчально – методичний посібник/ За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ: 2018. – 252 с.

7. Попова О. Діти з особливими освітніми потребами : розвиток інклюзивної освіти в Україні / О. Попова, С. Киричок // Психолог. – 2018. –№ 13-14. – С. 90–96.

8. Працюємо разом: дитина з особливими потребами в школі. Довідник для батьків. Досвід Канади: посіб. – К.: Паливода А.В., 2012. – 50 с.

УДК 37.091.12:005.745

Надія Симонова,
Директор Комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр»
Нікопольської районної ради

ШЛЯХИ СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОДЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю визначає головну роль сім'ї в забезпеченні права дітей з особливими освітніми потребами (далі – дітей з ООП) на навчання, підкреслюючи, *що сім'я є природним і основним осередком суспільства та має право на захист з боку суспільства і держави. Особи з особливими освітніми потребами й члени їх сімей повинні отримувати необхідний захист і допомогу, що дають змогу сім'ям робити внесок у справу повного й рівного користування правами осіб з особливими освітніми потребами.*

Безумовно, залучення батьків дітей з ООП є важливим чинником забезпечення якості процесу інклюзивного навчання. Співпраця педагогічних працівників ІРЦ з батьками має переваги не лише для дітей з ООП, а і для вчителів та батьків, зокрема:

- Фахівці ІРЦ отримують додаткову інформацію про індивідуальні особливості розвитку дитини, що сприяє ефективності досягненню освітніх цілей.

- Батьки отримують консультативно-психологічну допомогу у формуванні позитивної мотивації розвитку і навчання дитини, краще розуміють освітні потреби своїх дітей.

- Батьки отримують методичну допомогу щодо організації надання окремих психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять, які вони можуть додатково проводити вдома з дітьми.

- Участь батьків у освітньому процесі збільшує їхню повагу до роботи фахівців ІРЦ, в тому числі і до роботи ІРЦ.

Шляхи співпраці:

• Налагодження ефективних відносин

Запорукою добрих взаємовідносин між ІРЦ і сім'єю є повага, некритичне ставлення і співчуття. Фахівці ІРЦ можуть почати розмови на теми, про які сім'я говорити не наважується. Наприклад, чимало батьків «особливих» дітей спочатку приховують свій гнів, образу, розпач. Коли ж бачать, що фахівець, який працює з ними, розуміє їхні почуття, вони охоче йдуть з ним на контакт.

• Некритичне ставлення

Фахівці ІРЦ мають позитивно та відкрито ставитися до батьків дітей з ООП, незалежно від їх людських якостей. Фахівець ІРЦ повинен не давати оцінку, не критикувати батьків, а делікатно, без будь-якого тиску заохочувати родину до прийняття власних рішень щодо освітнього маршруту дитини. Якщо ж фахівець ІРЦ не схвалює дії батьків щодо дитини, це може викликати відчуженість і опір з їхнього боку.

•Співчуття та мотивація батьків

Фахівці ІРЦ повинні враховувати сімейні обставини, співчувати родинам і відповідним чином демонструвати це під час спілкування, водночас мотивуючи на позитивний розвиток дитини.

•Комунікативні вміння

Для цього можна використати такі прийоми:

- **застосовувати активне слухання.** Фахівець ІРЦ має уважно вислухати членів сімей, з повагою ставитися до їх точки зору і пропонувати допомогу. За такого підходу є можливість зрозуміти, як дивляться на себе, своїх дітей та ситуацію члени родини.

- **ставити запитання.** Фахівець ІРЦ має заохочувати батьків до розмови, розпитувати їх, з'ясовувати незрозумілі моменти. Треба ставити і конкретні запитання, і запитання, що спонукають до розгорнутих відповідей, дискусій. Наприклад, запитання «Які труднощі є у Вашої дитини?» або «Що полюбляє Ваш малюк?» заохочують батьків до розповіді.

- **реагувати на почуте та з'ясовувати незрозуміле.** Під час бесіди фахівець ІРЦ має відповідним чином коментувати почуте. Це дає змогу батькам зрозуміти, що їх слухають і розуміють. На завершення треба знову коротко змалювати ситуацію і з'ясувати незрозумілі питання.

- **підходити до проблеми з різних точок зору.** Фахівець ІРЦ повинен пропонувати батькам дивитися на ситуації з різних боків і розглядати різні шляхи розв'язання проблеми. Наприклад, коли батьки скаржаться на погану поведінку дитини, можна допомогти їм зрозуміти, що проблема не в дитині, оскільки в цьому випадку вона просто не здатна виконати поставлене перед нею завдання.

•Стратегія ефективного спілкування

Родини часто хвилюються щодо успіхів своїх дітей. Для цього можна застосовувати наступні стратегії спілкування з батьками:

Бесіди на початку/наприкінці надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг. Фахівець ІРЦ – важливе джерело інформації

для родин, тому він має відверто розповідати про проблеми дітей, а також навчати батьків працювати і взаємодіяти з дітьми.

Записки і записники. Записки, які передають додому через дитину, можуть розповідати про конкретні досягнення дитини, її нові вміння чи поведінку. В них може висловлюватися подяка батькам за допомогу.

Для регулярного спілкування доцільно передавати додому і повертати записник. Такий записник гарантує безперервність спілкування та поінформованість батьків про успіхи дитини та зміни у її поведінці.

Дошка оголошень. З інформацією на дошках оголошень родини дітей дізнаються про заняття, які відбуваються в ІРЦ. На них можна розмістити відомості загального характеру, наприклад, статті про розвиток дитини. На дошках оголошень можуть бути вивішені зразки дитячих малюнків, фотокартки досягнень дітей.

Важливо, щоб дошки оголошень були яскравими і привабливими. Інформацію на них треба регулярно поновлювати.

Рекомендації щодо облаштування дошки оголошень:

- Розміщення інформації на висоті очей дорослих людей.
- Регулярно змінюйте на ній хоча б деяку інформацію.
- Вивішуйте дитячі роботи.
- Інформація має бути короткою.
- Запрошуйте сім'ї брати участь в оформленні.
- Призначте двох людей відповідальних за оформлення.

•Залучення громадських організацій.

Сім'ї дітей з ООП потребують навчання, підтримки та інформування щодо їх прав, щоб подолати «особливу парадигму освіти». Організації громадського суспільства відіграють важливу роль у досягненні цієї мети і сприяють формуванню обізнаності батьків щодо можливості реалізації права на навчання дітей. Шляхом організації семінарів, тренінгів та поширення інформації ГО можуть підтримати батьків і дітей:

- інформацію про їх законні права – як зобов'язання прийняті Урядом відповідно до міжнародного права, так і відповідно до національного законодавства;

- інформацію про те, які послуги надаються, і як отримати до них доступ;

- інформацію про те, де і яким чином приймаються рішення, що впливають на їхню освіту, і як виступити на підтримку рішень, здійснювати вплив на місцеву владу і національну політику.

•Поширення інформації через мережу Інтернет

Все частіше сім'ї можуть отримувати інформацію про інклюзивну освіту через Інтернет. Тому, ІРЦ можуть:

- створити свій веб-сайт або блог і регулярно надавати інформацію про заходи і повідомляти новини;

- збирати пропозиції від фахівців та експертів, закликаючи їх надсилати свої коментарі та відгуки;

- створити форуми та дискусійні групи для батьків з метою обміну думками з іншими батьками.

Коли батьки стають активними членами команди разом з фахівцями, то психолого-педагогічні і корекційно-розвиткові послуги для дитини з ООП стають більш насиченими та ефективними. При пасивній позиції батьків послуги для дітей з ООП, здебільшого, набувають компромісний характер.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Прошенко М.А. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник/ за заг.ред. Порошенко М.А., Колупаєва А.А., Ярошук М.В. та інші. – Київ: 2018. – 252 с.

Товстуха О.М.,

канд. пед. наук, доцент кафедри психології
Державного закладу «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ УКРАЇНИ

Формування життєвої компетентності дітей з функціональними обмеженнями відбувається під впливом різних чинників, серед яких найбільш вагомим є здійснення реабілітаційних заходів. Надання реабілітаційних послуг таким дітям – це складний, довгостроковий процес, якісне виконання якого є проблематичним без цілеспрямованого професійного впливу фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) – це установа, яка створена з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти[1]. Вони покликані забезпечити зв'язок між суспільною громадою місцевого рівня та професійним впливом спеціалізованих державних установ національного рівня. Впровадження системи ранньої соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами на основі роботи ІРЦ дає змогу отримати довгострокову, широкомасштабну програму реабілітації практично кожної дитини та сім'ї, які цього потребують.

На сьогоднішній день в Україні діє мережа спеціалізованих центрів для реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Створення таких центрів дозволяє:

- забезпечити гуманнішу для дитини та сім'ї, доступнішу для суспільства систему соціальної педагогічної реабілітації як нову структуру, альтернативну існуючій спеціалізованим;

- готувати і повертати у здорові дитячі колективи дітей, які раніше були приречені на інтернування або навчання дома;

- дати можливість дітям з фізичними та інтелектуальними вадами подолати труднощі розвитку, засвоїти побутові та соціальні навички, розвивати свої здібності, повністю або частково інтегруватися в суспільстві;

- дати можливість батькам усвідомити проблеми дітей, допомогти оволодіти методикою індивідуального її навчання; навчити батьків працювати з дитиною вдома, а також довести, що діти з функціональними обмеженнями можуть подолати або зменшити свої вади, можуть жити і навчатися у колективі ровесників;

- запалити вогник надії для тисячі сімей, які в образі ІРЦ тепер мають надійного помічника і порадирика [3].

Мета діяльності ІРЦ – надання можливості дітям з фізичними та розумовими вадами подолати труднощі розвитку, опанувати побутові та соціальні навички, розвинути свої здібності, інтегруватись у життя суспільства. Основними його завданнями є:

- комплексна медична, соціально-педагогічна, психологічна та правова допомога дітям та молоді з обмеженими функціональними можливостями та їх сім'ям; забезпечення реабілітаційних занять щодо соціально-побутової, розвитку самостійності у різних сферах життя людини; медичне лікування, консультативна допомога;

- створення умов для актуалізації власних здібностей дітей з функціональними обмеженнями, розвитку особистісних рис, задоволення потреби у спілкуванні;

- залучення сімей, в яких виховуються діти-інваліди, до активного реабілітаційного процесу [4].

Провідними принципами роботи є:

- 1) збереження сім'ї;
- 2) партнерство з батьками у навчанні;
- 3) виховання в реабілітації та інтеграції дитини.

Важливим аспектом діяльності ІРЦ є рання соціальна реабілітація дітей з

обмеженими можливостями – це система реабілітаційних та корекційно-відновлювальних заходів, які застосовуються для дітей раннього віку (до 7 років) з метою зменшення або подолання фізичних та інтелектуальних вад, опанування базовим компонентом дошкільної освіти, що дає можливість дитині інтегруватись у дитячі колективи і не перебувати в інтернатних установах.

Контингент клієнтів, яких обслуговує ІРЦ – це діти віком від 2 до 18 років, яких можна поділити на такі групи:

1) група інтенсивної корекції – діти, які потребують інтенсивного втручання й постійного нагляду спеціалістів. Вони систематично відвідують ІРЦ (3 рази на тиждень) протягом тривалого часу. З ними проводяться індивідуальні та групові заняття корекційної та реабілітаційної спрямованості;

2) група амбулаторного відвідування – діти, яким не так часто потрібно відвідувати ІРЦ, адже процес їхньої реабілітації може успішно здійснюватися вдома за допомогою батьків, без постійного втручання спеціалістів;

3) група соціального обслуговування – діти, які вже успішно пройшли курс соціальної реабілітації і на даний момент навчаються у звичайній школі. Час від часу вони приходять до ІРЦ, беруть участь у різних культурно-дозвільних заходах, конкурсах, концертах, розповідають про свої захоплення, досягнення, успіхи у навчанні.

Серед важливих особливостей реабілітаційної роботи ІРЦ: наявність міждисциплінарної команди спеціалістів, що позбавляє батьків необхідності відвідувати різні установи; участь батьків у процесі реабілітації; спрямованість уваги спеціалістів не тільки на дітей, а й на батьків; налагодження партнерства у реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями.

У діяльності ІРЦ використовуються наступні форми роботи.

Фізична реабілітація;

- залучення до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби - інструкторів активної реабілітації та реабілітологів;
- створення індивідуальних програм реабілітації;
- проведення спортивних занять.

Соціально-медична реабілітація

- проведення для батьків занять з профілактики різних форм захворювання.

Надання психолого-педагогічної допомоги:

- робота фахівців різного профілю (психолога, соціального педагога, логопеда, дефектолога) як з дітьми з функціональними обмеженнями, так і з їхніми сім'ями;

- проведення круглих столів, тренінгових занять з метою подолання психологічних проблем дітей з функціональними обмеженнями та їх рідних, підвищення педагогічної культури батьків таких дітей;

- надання консультацій (як індивідуальних так і групових).

Творча реабілітація (з використанням засобів арттерапії)

- святкові культурно-масові заходи;

- участь у творчих виставках, фестивалях, конкурсах, спартакіада;

- діяльність гуртків за інтересами (малювання, ліплення, спів);

- організація роботи театральної студії [1; 4: 6].

Як тільки дитина потрапляє до ІРЦ, то з перших днів починає відчувати певні переваги: вона потрапляє у доброзичливе оточення, безбар'єрне середовище, поряд із нею чуйні фахівці, які розуміють її проблеми і можуть своєчасно надати кваліфіковану допомогу. Під впливом реабілітаційного середовища здійснюється послідовне розширення оточення дитини. Як тільки вона входить до дитячого колективу, її власний розвиток нерозривно поєднується з іншими дітьми і його неможливо аналізувати та оцінювати поза спілкуванням з іншими членами колективу.

Проаналізувавши роботу ІРЦ України, можна стверджувати, що діяльність цих закладів спрямована на забезпечення для дітей з функціональними обмеженнями можливості вести спосіб життя, відповідний їхньому віку; на максимальне пристосування їх до оточуючого середовища та суспільства через навчання навичкам самообслуговування, залучення до участі у творчій діяльності. Крім того, велике значення спеціалісти приділяють роботі з батьками дітей з особливими освітніми потребами, вихованню в них ставлення до таких дітей як до рівноправних

членів родини та суспільства.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 р. № 617. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 14.10.2020).
2. Кузава І.Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03.Київ, 2015. 40 с.
3. Семко. О. Участь батьків у організації інклюзивного навчання. URL: ed-era.com/inclusia-batky
4. Смеречак Л. Особливості професійної діяльності соціальних педагогів у центрах соціально-психологічної реабілітації дітей із вадами психофізичного розвитку. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2014. № 29(2). С. 188-196.
5. Татьянчикова І. В. Соціалізація дитини з вадами розвитку: теорія, досвід, технології: монографія. Слов'янськ: Б. І. Маторіна, 2017. 457 с.
6. Шляхи співпраці інклюзивно-ресурсних центрів та батьків дітей з особливими освітніми потребами / за заг. ред.: В. В. Сиченко та ін.]. Дніпро: КЗВО "ДАНО" ДОР, 2019. 47 с.

УДК-37.03

Мазур Марина,

практичний психолог

КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»

Солонянської селищної ради

ВПРОВАДЖЕННЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ ДЛЯ УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА РОЗВИТКУ ВИКОНАВЧИХ ФУНКЦІЙ

На сучасному етапі, інклюзивна освіта забезпечує навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому закладі разом з їх

нормотиповими однолітками і має на меті інтеграцію та соціальну адаптацію їх у соціумі. Таким чином реалізовується право кожної людини на освіту в доступній для неї формі.

Діти з порушеннями інтелектуальної сфери, з когнітивними розладами в наш час є досить чисельною категорією дітей, які мають у своєму розвитку відхилення від норми та є найбільш складною категорією для інтеграції в академічному просторі. Це пов'язано зі складностями в оволодінні шкільними навичками та незрілістю соціальних взаємодій, нерідко, до того ж, діти з ООП мають проблеми з емоційною саморегуляцією, розладами поведінки.

На думку вітчизняних науковців (В. Синьов, О. Хохліна), до осіб з інтелектуальними порушеннями належать особи зі стійкими незворотними порушеннями переважно пізнавальної сфери, які виникають у наслідок органічних уражень головного мозку та мають дифузний характер.

Оскільки актуальність проблеми психічного здоров'я дітей останніми роками значно зросла, (особливо вражає зростання нервово-психічних і соматичних захворювань та функціональних розладів) – така ситуація корелює із загальним зниженням успішності, особливо на початкових етапах навчання. І саме на початкових етапах, доцільно застосовувати корекційний вплив для розвитку адаптивного функціонування у дітей, які мають інтелектуальні порушення.

Інтелектуальна недостатність зі слабо вираженою тяжкістю проявів – це легкий ступінь психічного недорозвинення, який характеризується нездатністю до розуміння і продукування складних понять, узагальнень, аналізу і переваженням конкретно-описового типу мислення, спрощеністю поглядів. Характерними проявами цих станів є:

- а) тенденція до затримки розуміння і мовлення;
- б) з різною частотою зустрічаються супутні стани: аутизм, розлади поведінки, епілепсія;
- в) труднощі навчання в загальноосвітній школі;
- г) висока сугестивність, потрапляння під чужий вплив;

г) обов'язкова недостатність понятійного мислення;

д) наявність мікроорганічної неврологічної симптоматики.

Діти з інтелектуальною недостатністю різняться за станом інтелектуального функціонування і потенційних можливостей. Встановлення ступеня тяжкості проявів інтелектуальної недостатності має важливе практичне значення, адже визначення можливостей сприймання навчального матеріалу дітьми впливає на підбір корекційних та розвивальних вправ, форм роботи та методик, організації відповідних умов навчання. Тож, успішність виховання, навчання, соціальної адаптації дитини з порушеннями у розвитку залежить від правильної оцінки її сильних та слабких сторін, її особливостей, відзнання фахівцями, які працюють з дитиною й батьками психологічних особливостей дитини, та від інтенсивності застосування відповідних методів психокорекційної роботи. І, навпаки, без адекватних корекційно–розвивальних заходів, потенційні можливості цих дітей не можуть бути реалізовані в повній мірі, адже завдяки постійній стимуляції когнітивних процесів, корекції емоційно-вольової сфери зменшується різниця між відхиленнями та нормою розвитку, що дає можливість їм адаптуватися всупільстві.

Виходячи з цього, практичним психологам загальноосвітніх закладів, які працюють з дітьми з ООПта практичним психологам інклюзивно-ресурсних центрів, доцільніше обрати за основний вид корекційно-розвиткових занять індивідуальну форму, тоді як групові форми роботи і втручання у педагогічний процес використовувати епізодично, з метою моніторингу взаємодії дитини з однолітками та вчителем та ефективності психокорекції.

У дітей з інтелектуальною недостатністю в основному збережене конкретне мислення, вони здатні розбиратися в практичних ситуаціях, орієнтуватися на дорослих. Рівень їхнього інтелекту достатній для розвитку побутового мислення, для опанування модифікованих програм, що базуються переважно на конкретно-наочному навчанні, яке проводиться в повільнішому темпі, а також для оволодіння побутовими та професійними навичками. Крім того, для таких дітей здебільшого властива відносна адекватність й

самостійність поведінки у звичних для них умовах. Здебільшого, легкий ступінь інтелектуальної недостатності дозволяє людині адаптуватися до звичайних умов життя та особистого догляду.

Корекційно-психологічні задачі щодо вирішення проблеми навчання дітей із легким ступенем важкості інтелектуальної недостатності такі:

- допомагати в організації послідовних дій для виконання завдань;
- аналізувати разом з дитиною використовувані способи діяльності;
- навчити продуктивним видам діяльності (через моделювання за зразком, самостійне малювання, вправи на розвиток уваги, дидактичні ігри),
- контролю у процесі та за результатами і способами діяльності;
- сприяти розвитку позитивного міжособистісного спілкування;
- стимулювання активності дитини на заняттях;
- формувати навички самоконтролю та рефлексії.

Мета даної програми – сприяти розвитку розумової діяльності та пізнавальної активності, розвитку емоційно-вольової сфери та емоційного інтелекту, набуття комунікативних навичок.

Цільова група: діти з особливими освітніми потребами, які мають інтелектуальні порушення легкого ступеню тяжкості.

Завдання програми:

1. Корекція, розвиток та активізація когнітивних процесів.
2. Розвиток комунікативних умінь і навичок.
3. Розвиток загальної та дрібної моторики.
4. Розвиток здатності виражати свої емоції, зняття емоційної напруженості, врегулюванні рівню тривожності.

Структура занять:

1. **Привітання** (Для дітей з інтелектуальними порушеннями важливо, щоб такі елементи занять, як вітання і прощання були традиційними. Оскільки ритуальні (повторювальні) дії створюють спокійну дружню

атмосферу та налаштовуюють дитину на виконання запропонованих завдань).

2. Вправи на розвиток когнітивних процесів (сприймання, увага, пам'ять, мовлення тощо)

У дітей з ООП відбувається затримка або недорозвинення здатності до запам'ятовування й відтворення. Пам'ять у такому має, в основному, мимовільний характер. Мимоволі запам'ятовується той матеріал, що вміщений у гру. Запам'ятовування та пригадування відбуваються не залежно від волі та свідомості дитини і залежать від характеру її діяльності. Саме тому нові знання повинні мати для дитини певне значення – чим більше ця інформація стосується її інтересів, тим легше вона її запам'ятає.

3. Психогімнастика або кінезіологічні вправи

Психогімнастика включає спеціальні заняття (етюди, вправи, ігри), спрямовані на розвиток і корекцію різних аспектів психіки дитини, її пізнавальну, емоційну, особистісну сфери.

Психогімнастичні вправи можна використовувати як для загального розвитку дитини, так і для корекції різних психічних станів, наприклад надмірної рухливості, слабкої концентрації уваги, істеричності, боязкості, замкнутості тощо.

4. Арт-терапевтичні вправи або вправи на релаксацію

Арт-терапія є сучасною технологією корекційно-виховної роботи. Вона виходить за межі традиційного освітнього та корекційного процесу, гармонійно поєднуючи психолого-педагогічний, корекційно-розвивальний, медичний і соціальний аспекти. Арт-терапію доцільно застосовувати в комплексі реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Використання цього напрямку дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію дитини. Це дає можливість здійснення одночасного корекційного впливу як на первинні, так і на вторинні порушення.

5. Ритуал прощання.

Прогнозований результат: корекційно-розвивальна програма має спричинити динаміку у розвитку пізнавальних процесів дітей з ООП, які мають інтелектуальні порушення: допоможе підвищити рівень практичних умінь, навчити продуктивним видам діяльності, покращити загальну та дрібну моторику, а також сприятиме розвитку комунікативних навичок та вмінь, в тому числі емпатії, довільній саморегуляції поведінки. Завдяки постійному моніторингу емоційного стану дітей, надання підтримки під час корекційних занять та створенню ситуацій успіху під час виконання завдань, має стабілізуватися рівень тривожності та сформуватися впевненість у власних силах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Учні з особливими потребами. Корекційно-розвивальна робота психолога//Психолог.- № 15-16. – 2012.
2. Туріщева Л.В. Психокорекційні ігри в роботі педагога/ Туріщева Л.В. Харків: Видавнича група „Основа”, 2007. – 152с.
3. Практичний посібник «Психолого-педагогічне вивчення дітей з помірною таважкою розумовою відсталістю, складання індивідуальної програми розвитку»/За загальною редакцією кандидата медичних наук М.Л.Авраменка– Всеукраїнський центр професійної реабілітації інвалідів – Л.: 2008. – 118 с.
4. Перспективи розумово відсталих дітей <http://gladkeeh.boom.ru/Interviews/Nikolaeva6.htm>. Електронна версія інтерв'ю зпроблеми дитячої розумової відсталості з професором О.І.Ніколаєвою: відповіді на запитання батьків дітей з діагнозом "розумова відсталість", огляд перспектив і ролі родини в їх розвитку.
5. Дисертація ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ/ Укладач Боряк О.В./Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова МОН України; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка МОН України, - 456 с.
6. ХайдіКед'юсон, ЧарлзШефер. Практикум з ігрової психотерапії/СПб.; Пітер, 2001. – 416 с.

СЕКЦІЯ 4.
ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.

УДК 37.091.12:005.745

Світлана Лебідь,
директор
Ірина Черепенько,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Комунального закладу освіти
«Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця»
Дніпропетровської обласної ради»

ФАКТОРИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
СОЦІАЛІЗУЮЧОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІТЬ ДИТИНИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

На сьогодні для працівників галузі спеціальної освіти є цілком очевидним, що кінцевою метою надання освітніх послуг дітям з порушеннями інтелектуального розвитку є не тільки і не стільки накопичення ними окремих знань, і навіть не напрацювання окремих умінь і навичок, скільки загальний рівень адаптованості дітей до вимог сучасного соціуму – максимально можливий рівень, з урахуванням збережених сторін та компенсаторних механізмів психіки дитини. Іншими словами, їхня здатність до інтеграції у соціум. У свою чергу, важливою складовою соціалізації таких дітей є їхня підготовка до самостійного життя. Подібна робота, в якому б закладі вона не реалізовувалася – чи то в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл, чи то у закладах спеціальної освіти – як вбачається нам, повинна брати свій початок у перших класах, в яких навчаються діти з порушеннями пізнавальної діяльності,

і тривати на протязі всього їхнього перебування у закладі освіти. Стрімкі сучасні зміни в економічній, політичній, соціальній сферах функціонування суспільства вимагають від майбутніх своїх членів, нинішніх школярів, доволі високого рівня розвитку адаптивних здібностей, уміння швидко пристосовуватись до змінюваних умов життєдіяльності. Нерідко навіть для школярів з нормотипічним розвитком ці вимоги є значним, іноді – надмірним викликом; тим більше це може стосуватися дітей зі специфічним перебігом психічних процесів.

Враховуючи наш практичний досвід, можна виокремити декілька факторів, що полегшують процес входження дитини з особливими освітніми потребами до так званого «широкого соціуму», роблять його органічним, послідовним та ефективним:

- соціалізація особистості має бути наскрізним завданням, що пронизує весь освітній процес у закладі, у кожній його ланці – від початкових класів до випускних. Чим більш раннім є початок соціалізуючого впливу на особистість, тим більшою є вірогідність розвитку у неї адаптивних якостей, завдяки яким вона швидко та безболісно зможе пристосовуватись до вимог сьогодення;
- до вирішення питання соціалізації повинні активно залучатися абсолютно всі учасники освітнього процесу – і педагоги, і учні, їхні батьки та інші представники їхніх родин;
- успішне виконання поставлених педагогами завдань, спрямованих на підготовку учнів до життя у соціумі, стимулює вчителів та вихователів до постійного творчого пошуку нових шляхів розвитку потенціалу учня, його самостійності, готовності вирішувати повсякденні завдання, що поставляє перед ним життя;
- життєві компетентності у осіб з інтелектуальними порушеннями, що є необхідними для їхньої соціалізації, напрацьовуються завдяки багаторазовому та різноманітному повторенню у різних ситуаціях та варіантах;

- соціалізації вихованців сприяє переважне використання в освітньому процесі інтерактивних технологій, завдяки яким хлопці та дівчата навчаються без боязкості висловлювати власну думку, відстоювати її, аргументувати свою точку зору, виявляти індивідуальність, а також набувати навичок ефективної та злагодженої командної роботи;
- перебування дитини у загальноосвітньому або спеціальному закладі освіти саме по собі не чинить ні позитивного, ні деструктивного впливу на готовність учнів до взаємодії із соціумом; а лише при грамотній організації освітньої, позаурочної, дозвіллевої діяльності соціальний досвід вихованців стрімко збагачується новими дружніми знайомствами, тривалими теплими відносинами як з однолітками, так і з небайдужими дорослими, які становлять собою могутній ресурс для подолання випускниками загальноосвітніх закладів або навчально-реабілітаційних центрів майбутніх життєвих перешкод.

Ми щиро сподіваємось, що позитивний досвід, отриманий учнями під час здобуття освіти у відповідних закладах, стане міцним і надійним підґрунтям для їхньої подальшої успішної соціалізації в умовах сучасної дійсності.

Коршенко Н.І.,

вчитель-дефектолог

КУ «ІРЦ» м. Жовті Води

«РЕБУС-МЕТОД В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ППР»

Тільки креативний та мобільний вчитель-дефектолог може стимулювати інтерес до читання у будь-якої дитини , не зважаючи на її інтелектуальний розвиток.

Л. Виготський

Кожна чотирирічна дитина мріє навчитися читати. Книги, журнали, реклами, написи на вулицях і в телевізорі, на обгортках цукерок і на упаковках з іграшками.

Письмова мова оточує дитину скрізь, вона така бажана і на жаль, така незрозуміла! Маля з ентузіазмом відгукується на пропозицію дорослого навчитися читати, але! .. Але тут його чекає перешкода.

Виявляється, перш ніж хоч щось прочитати, потрібно довгий час вчити букви, вчити правила їх з'єднання, вчитися багато днів, тижнів, місяців, а читати так і не виходить!

Багато років працюючи з дітьми, у яких є порушення мови та порушення психологічного розвитку, я зрозуміла, що тільки в комплексі з різноманітними ігровими технологіями, спираючись на ці принципи можна досягти найбільших результатів і в корекції мовлення, і в корекції психічних процесів дошкільнят та підготувати їх до школи.

Спостереження за дітьми показали, що рівень їх розвитку і інтересів різний, як за віковими особливостями, так і психологічними.

Постійно вивчаючи методичну літературу, дослідницькі роботи педагогів, я накопичила великий досвід роботи з дітьми з розвитку мовлення в дошкільному закладі. Але особливо мене зацікавили інноваційна технологія Л. Штернберга.

Познайомившись з його технологією навчання читання, я протягом кількох років збирала і створювала дидактичні ігри. Ігрова технологія «Ребус-метод» містить ігри - вправи на розвиток уваги, мовного слуху, пам'яті, допомагає закріплювати правильну вимову звуків на корекційних логопедичних заняттях. Як додаток до «Ребус-методу» використовуються звуко-артикуляційні таблиці, ребуси, слоґофони-розмовлялки. Правила гри не складні, не вимагають підготовки і доступні будь-кому. Ігрова розвивальна методика навчання читання дозволяє навчати грамоті дошкільнят: По-перше, дитина читає. По-друге, дитина читає відразу. По-третє, дитина читає сама. По-четверте, дитині читати подобається.

Ця технологія дозволяє знайомити спочатку зі звуками, а потім з буквами, що дозволяє більш ретельно опрацювати добукварний звуковий етап навчання грамоті. Кожне заняття розраховане на 10-20 хвилин, можна проводити як в індивідуальній, так і в груповій формі. Можна використовувати як окремі ігри-вправи на будь-яких заняттях. Етапи послідовного освоєння «Ребус-методу»:

I етап. Знайомство з предметами і їх назвами. II етап. Знайомство з принципами виділення першого складу. III етап. Читання ребусів по картинках. IV етап. Складання слів з картинок і букв, карточки-складу. V етап. Розвиток навичок читання і постановки наголосу. VI етап. Написання букв за пунктирним зразком, поділ складу на окремі звуки і букви. VII етап. Вивчення граматики.

Основним принципом ігрової методики є механізм «зворотного зв'язку».

Процес обробки інформації: а) усно створюються відразу декілька звукових моделей (розрізнення наголосу, різне редукування звуків, різна ритміка); б) з глибини пам'яті піднімаються кілька асоціативних образів; в) йде процес порівняння (ототожнення) піднятих образів побудованими моделями.

Цей же процес йде при впізнаванні складу. Якщо дитина бачить поруч дві літери, вона повинна шукати в пам'яті звучання складу і порівняти з моделлю. Тому спочатку ми знайомимося зі складами, а потім поділяємо їх на літери.

Ігри починаються з пояснення правила гри. Не вдаючись у пояснення просто вимовте дитині вголос наступні рядки. Читайте швидко, злегка інтригуючи, немов загадуєте загадки. Для виділення складів використовується таблиця картинок. Потім розбираються усно ребуси і завдання, після чого діти самі читають ребуси, обводять їх олівцем і з'єднують лінією з відповідним малюнком.

У цих іграх поєднуються 4 етапи роботи. Діти знайомляться з предметами і їх назвами, виділяють з слів (картинок) перші склади. Вчать складати слова і далі замальовувати ребуси самі.

На п'ятому етапі роботи діти вже читають по картинках, але вчать постановці наголосу. Ребуси завдання стають все більш насиченими, потрібно не тільки прочитати і поставити наголос, але і обвести, наприклад (живий предмет і т.д.), використовується багато контрольних завдань.

Поступово вводяться «картинки - склади» і читання по картинках відбувається із заміною одним з цих складів, спільно проводиться робота зі словом (словникова робота). Після того, як дитина навчилася читати картинки-слова, а також картинки зі складами, можна приступати до читання тексту спочатку по картинках, а потім і за допомогою картинок і складів. Незважаючи на те, що дитина читає слова,

читання тексту викликає у неї деякі складності. Допоможіть дитині зрозуміти зміст тексту. Поставте наголос.

Паралельно 5 етапам використовуються і 6-7 етапи. Це написання букв по пунктирним зразком, поділ на звуки і букви. Ці мовні тренінги корисні не тільки дошкільнятам з порушенням мови, але й дітям, у яких мова в нормі у якості профілактики. Дітям ці ігри допомагають стати уважнішими, вчать міркувати, аналізувати й порівнювати, розвивають пізнавальну активність.

І як стає на душі світло і радісно, коли я бачу що світяться від радості очі дитини, яка може прочитати назву казки, своє прізвище у списку на ліжка, рушнички.

Інноваційна технологія “Ребус - метод”, яку я застосовую у своїй роботі містить підбірку складових піктограм, які безвідмовно і в найкоротші терміни дають якісний результат по навчанню дітей читанню віком від 4 до 7 років з діагнозом ЗПР , легкою розумовою відсталістю , туговухістю II, III рівня та ЗМР різного ступеню.

«Ребус – метод» - це перш за все гра, причому гра усна Для того, щоб зрозуміти звуковий принцип цієї гри, необхідно всі зазначені правила виконувати обов`язково вголос, голосно і ритмічно. Ваша дитина ще не знає букв, ще не вміє читати , і тому здатна орієнтуватися тільки на голосно сказані слова і звуки.

Наша гра має всього два правила.

Перше правило - як з цілого слова виділити на слух його перший звуковий склад (в слові МАСКА не першу букву М не перший склад МАС, а саме перший склад МА). Для чотирирічної дитини це не становить проблем, і вже через дві-три хвилини малюк опановує нашим першим правилом.

Друге правило - як з декількох цілих слів, голосно і ритмічно виголошених вголос одне за іншим, виділити їх перші склади і зрозуміти нове слово.

Вже з перших хвилин першого ж заняття дітей захоплюють дивовижні перетворення одних слів до інших. Завдання педагога в ці хвилини - продемонструвати правила гри і утримати себе від непотрібних пояснень. Не потрібно пояснювати дитині, що таке звук, склад або звуковий склад. Не потрібно

розповідати, якими і скількома буквами склад записується. Не потрібно навіть показувати картинки або предмети. Потрібно всього лише чітко й ритмічно, наче віршик, вимовити:

маска – МА, пальма – ПА, тут рекомендується зробити маленьку питальну паузу. Нехай дитина зрозуміє, що його запрошують взяти участь у цій грі. Але чекати відповіді не треба, продовжуйте далі: м'ячик –М`Я ,чайник – ЧА..

Дітям дуже подобається в цій усній грі грати з іменами: Коля – КО, Маша – МА (Імена, зрозуміло, повинні бути знайомі дитині). Єдине, що необхідно враховувати: кожне слово повинне обов'язково починатися з наголосу, бо ненаголошені склади змінюють своє звучання (Денис, Діана і т.д.).

Як тільки дитина зрозуміла правило "маска - МА", можна переходити до наступного кроку. Знову ж таки не потрібно зайвих пояснень, потрібно лише чітко й ритмічно вимовити: маска-маска - МА-МА ,туфлі-чайник - ТУ-ЧА. Два слова - це зовсім легко. Складніше утримати в увазі три слова: маска-шишка, наволочка - МА-... - ...

Як правило, діти 4-5 років досить легко з першого заняття вирішують на слух завдання з трьох слів. А ось завдання з чотирьох слів викликають труднощі навіть у шести річок.

Отже, використання ігрової технології робить навчальний процес цікавим, захопливим, сприяє появі активного пізнавального інтересу. На таких заняттях складається особлива атмосфера - з елементами творчості та вільного вибору. Розвивається уміння працювати, перемагати.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Граючи вчимося читати. Використання інноваційної ігрової технології «Ребус-метод» з навчання читання дітей дошкільного віку/ Калабська Р.В. – м. Нетішин: 2017. – 96 с.
2. Ребус-метод. Початкове навчання читання за допомогою складових піктограм Л.В. Штернберг. – Видавництво Штернберг, Санкт-Петербург, 2009. – 71с.

Інтернет-ресурси

<http://www.rebus-metod.net>

<http://referat.niv.ru/view/referat-pedagogics/138/137364.htm>

Гульнара Жовтяк,
вчитель географії
Комунального закладу
«Запорізька спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Джерело»
Запорізької обласної ради

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЗАСОБАМИ СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНИХ СХЕМ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Перед сучасними педагогами постає питання розвитку учнів з порушеннями слуху через вдосконалення наступних складових освітнього процесу: система організації навчання та виховання глухих та слабочуючих дітей; корекційні підходи, що базуються на компенсаторних механізмах; перспективи розвитку можливостей дітей на основі максимального залучення полісенсорики, особливо розвитку слухового відчуття та сприймання; специфіка розвитку мови та мовлення й педагогічні шляхи ефективного впливу з метою її формування.

Розробкою методики використання наочності у вигляді схем на уроках займалися М. Аппарович, П. Гора, Д. Никифоров, Д. Полторак, С. Скляренко, О. Стражев та інші науковці. До питання формування компетентностей учнів з порушеннями слуху на уроках географії звертався О. Бурлака. Особливості використання структурно-логічних схем при навчанні старшокласників розкрито Л. Коханом.

Сучасний учень з порушеннями слуху повинен уміти: самостійно та творчо мислити, використовувати ці вміння і навички на практиці; розвивати увагу, пам'ять, логічне мислення, самостійність при роботі з текстовим матеріалом; бути наполегливим, раціональним, емоційно стійким, адаптуватися в різних життєвих ситуаціях; формулювати свою думку та відстоювати її; володіти комунікативними

компетенціями; регулювати свою соціальну поведінку; мислити критично; намічувати шляхи розв'язання проблеми; саморозвиватися [3, с. 33].

Широке застосування належить структурно-логічним технологіям, що здійснюють кодування інформації, полегшують процес опанування сучасними компетентностями за допомогою використання схем, таблиць і малюнків. Це найбільш ефективний спосіб засвоєння учнями з порушеннями слуху реальної дійсності від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного. Принцип наочності набуває особливого значення. Позбавлений слуху, можливості самостійно опанувати словесним мовленням, сформуванню словесно-логічне мислення, учень з порушеннями слуху без спеціального навчання засвоює лише спосіб наочно-дієвого і наочно-образного відображення навколишнього життя.

Розробка технології творчого навчання учнів, послідовного та поетапного засвоєння учнями знань на репродуктивному, репродуктивно-продуктивному та творчому рівнях сприяє досягненню учнями високого рівня навченості. Все це зумовлено завданнями сучасної шкільної освіти, інтеграції елементів змісту освіти, розвитку творчого потенціалу особистості, формування в учнів з порушеною слуховою функцією досвіду творчої діяльності, реалізації діяльнісного підходу у навчанні [3, с. 15].

Відповідно до завдань Нової української школи змінюється роль вчителя. Він з основного джерела інформації перетворюється на організатора активної пізнавальної діяльності учня з порушеннями слуху, як компетентний консультант. Діяльність педагога спрямована не тільки на контроль знань, умінь, навичок учня, але й на діагностику його розвитку та творчості.

Завдяки забезпеченню дослідницько-пошукового характеру освітнього процесу, учень з порушеннями слуху легше сприймає нове, що зумовлює кращі результати в навчанні та сприяє формуванню учня як особистості.

Умови розвитку пізнавальної сфери дітей з порушенням слуху виявляються надзвичайно складними. Взаємодія первинного і вторинних порушень у психофізичному розвитку змінює структуру пізнавальної сфери. Центральне місце при цьому займають труднощі становлення вищих психічних функцій, формування

таких якостей, як довільність, опосередкованість, усвідомленість. Вищі психічні функції, як системи, володіють великою пластичністю, що дозволяє компенсувати відхилення в психічному розвитку нечуючих дітей. Результати досліджень сурдопедагогів і сурдопсихологів свідчать, що позитивні результати досягаються тільки в умовах цілеспрямованого адекватного надання освіти, що неможливо без використання наочності.

Опанування учнями з як предметних, так і міжпредметних загальноосвітніх навчальних умінь вимагає індивідуального і диференційованого підходу, предметно-наочного і практичного характеру навчання. Через використання наочності під час уроку нечуючий школяр може опанувати мовленням як засобом спілкування, пізнання і мислення; збагатити словниковий запас, розвинути навички слухо-зорового сприймання та підвищити свій загальний інтелектуальний розвиток. Для цього використовуються схеми, малюнки, ілюстрації. Інформаційно-комунікативні технології дають можливість перейти від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, щоб навчити здобувати інформацію самостійно.

Розробка та застосування спеціальних схем, таблиць, підбір карт, ілюстрацій, сигнальних карток на уроках географії, що здійснюється з урахуванням особливостей загального та мовленнєвого розвитку дітей, дає можливість учням з порушеннями слуху краще опановувати загально географічними знаннями та підвищувати свої навчальні досягнення.

В умовах інформаційної перенасиченості учням стає складніше засвоїти максимальну кількість знань. Я. А. Коменський відзначав, що «все, що тільки можна представляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме для сприйняття зором, те, що можна почути – слухом, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо які-небудь предмети відразу можна сприйняти кількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються кількома почуттями».

Застосування наочності у навчанні дітей з порушеннями слуху сприяє розумовому розвитку учнів, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життям, полегшує процес засвоєння навчального матеріалу та розвиває інтерес до

знань, допомагає сприймати об'єкти, стимулює розвиток емоційно-вольової сфери [5].

Більшість об'єктів, що вивчаються в шкільному курсі географії, в силу їх віддаленості, великих чи малих розмірів, унікальності, не можуть спостерігатися учнями. Більша ефективність у навчанні географії може бути досягнута тоді, коли безпосереднє сприйняття географічного об'єкта буде доповнюватися розглядом плану, карти, креслення, таблиці, словесно-логічної схеми [1, с. 46]. Для полегшення засвоєння нових знань учнями з порушенням слуху необхідно використання методичних прийомів, які вимагають роботи компенсаторних функцій аналізаторів, особливо зорового і тактильного.

У Запорізькій спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті «Джерело» педагоги на уроках географії використовують засоби наочності: предметно-образної (колекції «Нафта і продукти її переробки», «Кам'яне вугілля», «Гірські породи і мінерали», «Види промислової сировини» тощо); прилади, за допомогою яких вивчають явища погоди (термометр, барометр, гігрометр), гербарії, фотографічні альбоми. Така наочність дозволяє учням побачити об'єкти вивчення географії, зіставити предмет і його назву, звернути увагу на особливості об'єкта, потримати вимірювальний прилад, предмет в руках, переконатися в певних властивостях. Наочність слугує джерелом первинних географічних уявлень та формуванню мовленнєвих компетенцій.

За допомогою структурно-логічних схем органічно можливе поєднання структурних елементів наукового знання при визначенні причинно-наслідкових зв'язків. Умовні позначення, що застосовуються в змісті структурно-логічних схем, систематизовані у групи: умовні знаки тематичних карт; схематичні малюнки; символи; скорочення; формули; розділові знаки; виноски та посилання на додаткові навчальні джерела.

Запроваджуючи у роботу структурно-логічні схеми, педагоги школи-інтернату дотримуються наступної стратегії. По-перше, ознайомлення учнів з призначенням і будовою схем. По-друге, викладенні не можна пропускати жодного опорного слова, що є в схемі. По-третє, стисле пояснення конспективних слів опорних схем

(особливості словникової роботи в учнів з ураженою слуховою функцією). По-четверте, запис схеми у зошити. По-п'яте, відтворення по пам'яті опорної схеми вдома та на наступному уроці. По-шосте, усне відтворення матеріалу біля карти [4, с. 438-439].

На уроках географії доречно застосовувати засоби знакової наочності – це посібники, що зображують географічні об'єкти умовними знаками (словесно-логічні схеми, топографічні плани, карти, глобуси, діаграми, картограми, картосхеми, креслення тощо). Наочність може допомогти учневі в порівнянні, поглибленні й систематизації географічних понять, суджень, розвитку географічного мислення.

Засоби динамічної наочності – це фрагменти відеофільмів, он-лайн сервіси, практичні роботи, інтернет-ресурси. Вони дозволяють побачити процеси, що протікають в природі, спостерігати за протіканням явищ, які не можна побачити безпосередньо.

Інформація, яка трансформується через засоби наочності, повинна бути високої якості та відповідати віку нечуючих учнів. Демонстративний матеріал має бути узгоджений зі змістом уроку. Потрібно залучати учнів до знаходження бажаної інформації в наочному посібнику, мережі Інтернет. При використанні засобів наочності завжди необхідно враховувати діалектичний взаємозв'язок чуттєвого і логічного пізнання, спрямованого на формування мовленнєвих засобів сприйняття наукових понять учнів з порушеннями слуху, на розвиток вміння пов'язувати засвоєнні поняття з практикою життя.

Структурно-логічні схеми можна використовуватися на уроках географії, історії, літератури, мови, біології та в позакласних заходах, що буде сприяти розвитку мовленнєвого потенціалу, творчої ініціативи, та самовдосконаленню особистості.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлака О. Формування географічних понять як чинник підвищення природничо-наукової компетентності в учнів із порушеннями слуху / О. Бурлака // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. – 2016. – № 11. – С. 43-49.

2. Кобернік С. Географія України 8-9 класи: дид. компл. до вивч. шк. курсу / С. Кобернік, Р. Коваленко. – К.: Стафед-2; Харків: Веста: «Ранок», 2003. – 216 с.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

4. Кохан Л. Особливості використання структурно-логічних схем навчально-пізнавальної діяльності старшокласників / Л. Кохан // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – №29 (82). – С. 436-440.

5. Матюшкіна Т. Методика використання логічних схем-конспектів (ЛСК) на уроках // Географія. – 2003. – № 21-24.

УДК 376.353

Тетяна Васильєва,

вчитель історії

Комунального закладу

«Запорізька спеціальна загальноосвітня

школа-інтернат «Джерело»

Запорізької обласної ради

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ, АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ
ЗДІБНОСТЕЙ ТА ІСТОРИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ З
ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ШЛЯХОМ
ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ**

Вивчення історії у кінцевому результаті має сформувати достатній рівень компетенцій, тому складовими навчальних досягнень учнів з курсу історії є не лише володіння навчальним матеріалом та здатність його відтворювати, а й розвиток умінь та навичок знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та застосовувати у стандартних ситуаціях. У цьому процесі допоможуть заздалегідь опрацьовані та засвоєні схеми, таблиці, алгоритми розсуду, карти, ілюстрації тощо. Саме за допомогою алгоритму дій та наочних матеріалів відбувається розвиток

самостійності пізнавальної діяльності, учні здобувають досвід висловлювання власних суджень [5, с. 5].

Історія, як навчальний предмет, відіграє значну роль у розвитку особистості, розвиває учнівську уяву, надихає на допитливість та зацікавленість минулим рідного краю, держави, Європи та світу вцілому. Історія допомагає школярам ідентифікувати себе як громадян України, усвідомлювати складність зв'язку сьогодення з минулим, сприймати культурне розмаїття суспільств, підготуватися до життя у складному сучасному світі. Значною проблемою сучасності є духовне збідніння підростаючого покоління, байдужість, відсутність ідеалів. Тож проблема формування світогляду молодого покоління сьогодні є надзвичайно актуальною. І в процесі формування світогляду нам допомагає саме історія як наука та шкільний предмет.

У системі історичної освіти дітей, які мають розлади слуху, недостатньо уваги приділено розвитку мовленнєвих навичок на уроках історії, поповненню словникового запасу, а, отже – і розвитку творчого потенціалу нечуючого школяра.

Вирішенням проблеми формування мовлення у глухих дітей займалися такі видатні сурдопедагоги як: Р. Боскіс, Г. Вигодська, Л. Виготський, С. Зиков, Ф. Рау та інші. Але чимало її аспектів так і не було розкрито повністю. Зокрема не були враховані всі можливості використання наочності при вивченні предметів суспільно-гуманітарного циклу (особливо історії) для розвитку мовленнєвих навичок нечуючих учнів.

Метою публікації є визначення шляхів та методів активізації мовленнєвої діяльності старших школярів з порушеннями слуху, а також формування мовленнєвої компетентності на уроках історії.

Психоемоційна сфера нечуючих учнів характеризується наступними особливостями: уповільнюється процес зорово-просторового аналізу та синтезу; виникає ряд вторинних порушень – у них занижені пізнавальні процеси (сприйняття, уявлення, наочно-образне мислення); проявляється незрілість емоційно-особистісної сфери.

У процесі навчання дітей з порушеннями слуху учитель-дефектолог має враховувати низький рівень пізнавальної активності учнів, а саме переважання репродуктивної діяльності. Учні зазнають певних труднощів у подоланні перешкод, які виникають на шляху вирішення тієї чи іншої проблеми, у процесі пошуку відповіді на запитання тощо [6].

Уповільнене, обмежене сприйняття характерне для дітей з психофізичними порушеннями, у тому числі слабчочуючих та глухих, і має великий вплив на подальший хід їхнього розвитку. Тому учням потрібно якомога більш наочності для того, щоб опанувати матеріал. Для цього використовуються схеми, картинки тощо.

Важливу роль у цьому процесі відіграють інформаційно-комп'ютерні технології, які дають можливість перейти від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, навчити здобувати інформацію самостійно.

Розробка та застосування спеціальних схем, таблиць, підбір карт, ілюстрацій, сигнальних карток на уроках історії надає можливість учням з порушеннями слуху ефективно опановувати історичні знання та підвищувати свої навчальні досягнення й загальний рівень розвитку.

Л. Виготський, який досліджував особливості розумового розвитку глухої дитини, наголошував на тісному зв'язку мислення та мовлення [1]. Отже, процес опанування історичними знаннями ускладнюється тим, що діти з порушеннями слуху не мають живого мовленнєвого спілкування. Тому першочерговим завданням педагога має стати розвиток словесного мовлення як засоба спілкування, пізнання і мислення [4].

Однак не менш важливим за розвиток мовленнєвих здібностей є розвиток критичного мислення. Саме з цією метою запропоновано наступні вимоги до уроку в школі, де навчаються діти з порушеннями слухової функції:

- виявлення завдань уроку та побудова навчального процесу відповідно до поставленої мети;
- планування ходу уроку у відповідності з потребами шкільної програми і з можливостями школярів;
- використання оптимально подібних методів і прийомів навчання;

- визначення об'єму і рівня складності навчальних завдань, виходячи із вікових та індивідуальних особливостей учнів з порушеннями слуху;

- вибір наочних методів навчання;

- увага на уроці до виховних завдань;

- забезпечення можливості проводити фронтальну, групову та індивідуальну роботу зі школярами.

Зважаючи на особливості викладання історії нечуючим школярам, виділено специфічні вимоги до уроків історії, а саме:

- використання на уроці різних форм мовлення: усного, писемного, дактильного. Вибір форми мовлення залежить від віку, рівня слухового і мовленнєвого розвитку, цілей, змісту уроку;

- збагачення мовлення новими словами, словосполученнями;

- організація на уроці мовленнєвого спілкування школярів;

- включення в урок завдань, що потребують від школярів зчитувати з губ і сприймати матеріал на слухо-зоровій основі;

- використання на уроці завдань які розвивають мислення, привчають до самостійності, коригують недоліки пізнавальної сфери;

- використання звукопідсилюючої апаратури;

- знання вчителем індивідуальних особливостей кожного учня;

- доброзичливе ставлення вчителя до учнів;

- обов'язкове надання індивідуальну допомогу кожному учневі.

Використання наочності у навчанні сприяє розумовому розвитку нечуючих учнів, допомагає виявити зв'язок між науковими знаннями і життям, між теорією і практикою, полегшує процес засвоєння і сприяє розвитку інтересу до знань, допомагає сприймати об'єкт у розмаїтті його сторін і зв'язків, стимулює розвиток мотиваційної сфери учнів. При цьому наочний об'єкт не повинен містити нічого зайвого, щоб не викликати в учнів побічних асоціацій (не варто, наприклад, для створення уявлення про війну, використовувати картину, на передньому плані якої зображено гармату) [2]. Працюючи зі зображенням чи картиною, учні описують побачене, дізнаються, як у минулому одягалися люди, вели господарство, побут

тощо. А найважливіше те, що відбувається розвиток мовлення та поповнення історичного словникового запасу нечуючими учнями [3].

Учень з порушеннями слуху повинен володіти історичною інформацією, виокремлювати головні події, порівнювати, аналізувати, приймати або відкидати певні твердження. І саме суспільні дисципліни, зокрема історія, є благодатним підґрунтям для вирішення завдання розвитку історичного кругозору, творчого мислення, формування історичних компетентностей та світогляду учнів.

Таким чином, основними завданнями для розв'язання історичної проблеми та визначення стратегічних шляхів виокремлено наступні: розвиток мовленнєвої діяльності учнів з порушеннями слуху на уроках історії, збагачення словникового запасу; усвідомлення учнями причинно-наслідкових зв'язків подій та явищ в історії; розвиток логічного мислення; формування в учнів системи поглядів на оточуючий світ та події світової історії шляхом впровадження схем, таблиць, карт тощо.

В умовах спеціальної школи, де навчаються діти з порушеннями слуху, один метод не може бути провідним протягом усього уроку історії; методи і прийоми навчання, поєднуючись один з одним, мають змінюватись, забезпечуючи різноманітність видів навчальної діяльності нечуючих учнів. За такого підходу здійснюється реалізація словесних, наочних і практичних методів навчання історії, що дає можливість школярам краще засвоювати навчальний матеріал [3].

За допомогою алгоритму дій та наочних матеріалів відбувається розвиток самостійності у пізнавальній діяльності, формування мовлення у школяра з порушеннями слуху та здобувається досвід висловлювання власних суджень.

Проаналізувавши підходи до навчання, систематично аналізуючи результативність педагогічної діяльності, відпрацювавши прийоми та методи, знаходячись у постійному пошуку раціональніших форм роботи, можна зробити висновок про формування системи навчання дітей з порушеннями слуху. Використовуючи схеми, таблиці, карти, ілюстрації, картки, алгоритми у роботі над історичними поняттями та постійно звертаючись до них, формувати у нечуючих учнів міцну базу історичних знань, вмінь та навичок, розширювати їхній

словниковий запас, формувати зв'язне мовлення та вміння будувати грамотні мовленнєві конструкції, збагачувати їхній світогляд та поступово розвивати критичне мислення. Але найголовніше – вчити дітей з ураженою слуховою функцією висловлювати власну думку, обґрунтовувати її та відстоювати, розвиваючи, таким чином, творчу особистість.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Гора П. В. Методические приёмы и средства наглядного обучения в средней школе / П. В. Гора. – М. : Просвещение, 1971. – 211 с.
3. Деніщич Л. С. Викладання історії України в допоміжній школі / Л. С. Деніщич // Дефектолог. – 2015. – № 6. – С.11-12; №9. – С. 21.
4. Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку / С. А. Зыков. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.
5. Меренич Л. П. Организация самостоятельной познавательной деятельности на уроках истории в специальной школе для глухих детей / Л. П. Меренич // Дитина з особливими потребами. – 2015. – № 3 – С. 5-9.
6. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: ТОВ «Поліпром», 2007. – 171 с.

УДК 37.111.11

Л.Г.Тарабасова,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунального
закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Важливим показником розвитку суспільства є гуманне, турботливе і милосердне ставлення до дітей з особливостями у розвитку, які мають право на

повноцінне життя. Прийнявши Саламанську декларацію про політику, принципи і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (Саламанка, Іспанія, 1994 р., ЮНЕСКО), усі країни світу постали перед проблемою вдосконалення системи навчання, виховання та соціальної адаптації дітей із порушенням психофізичного розвитку, бо саме їх, аби уникнути словесної дискримінації, стали називати такими, що мають особливі освітні потреби.

Процес інтеграції може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три умови:

- навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб і потенційного розвитку;
- можливість дитини відвідувати навчальний заклад, живучи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину;
- розширення кола спілкування дитини з особливостями психофізичного розвитку та підвищення якості її соціалізації.

Поняття «соціалізація», «соціальна адаптація» в нашій країні почали широко використовуватися з середини 60-х років минулого століття, проте саме ці терміни розуміються різними авторами неоднаково.

Соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – процес становлення особистості, навчання та засвоєння індивідом цінностей, норм установок, зразків поведінки, властивих певному суспільству, соціальній спільноті, групі.

Соціалізація – від лат. *socialis* – суспільний – історично обумовлений, що здійснюється в діяльності і спілкуванні процес та результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду.

Термін соціалізація в сучасній психології означає «процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин». В процесі соціалізації людина отримує переконання, суспільно схвалювальні норми поведінки необхідні їй для нормального життя в суспільстві. Як наслідок люди оволодівають нормами спільного проживання та праці, навчаються ефективно взаємодіяти один з одним. Поняття соціалізації стосується якостей,

які людина отримує засвоюючи культуру людських стосунків, в процесі формування певних соціальних норм, ролей, функцій. Провідне значення для процесу соціалізації відіграє суспільне виховання.

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. Важливим є досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки.

До початку кожного вікового періоду складаються своєрідні, специфічні для даного віку, єдині та неповторні відносини між дитиною та навколишньою дійсністю, перш за все соціальною. Ці відносини Л.С.Виготський назвав «соціальною ситуацією розвитку».

Соціальна ситуація розвитку є вихідним моментом для всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку упродовж даного періоду. Вона визначає повністю ті форми, той шлях, йдучи по якому, дитина отримує все нові властивості особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як з основного джерела розвитку, це шлях, по якому соціальне стає індивідуальним.

Соціальна ситуація розвитку, специфічна для кожного віку, визначає суворо закономірно увесь образ життя дитини, або його соціальне буття. З'ясувавши соціальну ситуацію розвитку, яка складається на початку певного віку, що визначається відносинами між дитиною та середовищем, ми визначаємо, як в житті дитини виникають та розвиваються новоутворення, властиві цьому віку. Новоутворення свідомої особистості дитини призводить до того, що змінюється сама ця особистість. Якщо спочатку дитина проходила шлях від соціального буття до зміненої структури свідомості, то тепер – шлях зворотного руху, від зміненої структури свідомості до перебудови її буття. Дитина, яка змінила будову особистості, це вже інша дитина, соціальне буття якої не може суттєво не відрізнятися від буття дитини більш раннього віку.

Розглядаючи реальні форми соціальної поведінки, Л.С.Виготський

підкреслює, що характер виховання людини повністю визначається тим суспільним середовищем, у якому вона росте й розвивається. Але середовище не завжди впливає на неї безпосередньо й прямо, але й опосередковано, через свою ідеологію, яку вчений розуміє як соціальні подразники, які в процесі історичного розвитку закріпились як моральні правила, художні смаки, юридичні норми тощо.

Л.С.Виготський вказує на антипедагогічність правила, згідно якого ми для зручності підбираємо однорідні колективи відсталих дітей. Роблячи це, ми не лише йдемо проти природної тенденції в розвитку дітей, але, що значно більш важливо, ми позбавляючи розумово відсталу дитину колективної співпраці та спілкування з іншими, які стоять вище у своєму розвитку, ускладнюємо, а не полегшуємо найбільшу причину, що спричинює недорозвиток його вищих функцій. Надана сама собі, дитина з вадами у розвитку тягнеться до дитини, яка стоїть вище за своїм розвитком. Ця різниця інтелектуальних рівнів – важлива умова колективної діяльності. Дитина з проблемами у розвитку, яка знаходиться серед собі подібних, позбавлена такого животворного джерела розвитку.

Внаслідок вікового розвитку новоутворення, що з'являються в кінці певного віку приводять до перебудови всієї структури свідомості дитини і тим самим змінюють всю систему її ставлення до навколишньої дійсності та до самої себе. Дитина на кінець цього віку стає зовсім іншою істотою, ніж та, якою вона була на початку віку.

Л.С.Виготський вказує на великий виховний фактор перебування дітей в колективі з різним інтелектуальним рівнем та співпрацю з дітьми, що створюють цей колектив. У вільному колективі, на думку Красуського, де кожна дитина ніби розчиняється в чомусь цілому, набуває нових якостей та особливостей, особистість розумово відсталих дітей бачиться в зовсім іншому світлі. Вивчення вільного соціального життя відсталих дітей розкриває можливості їх розвитку. Л.С.Виготський вказує, що питання соціальної компетенції дефекту може бути в кожному випадку розкрито та деталізоване

при наявності всебічного розуміння вільного соціального життя дітей, яких вивчають.

Сучасна теорія і практика виховання відсталої дитини підходить практично до вирішення тих проблем, які нечітко відчували основоположники цієї справи. Сеген майже сто років тому говорив вихователю про відсталу дитину: «Якщо вона постійно лежить, посадить її; якщо вона сидить, поставте її; якщо вона не їсть сама, тримайте її пальці, а не ложку під час їди; якщо вона зовсім не діє, спонукайте всі її м'язи до дії; якщо вона не дивиться і не говорить, кажіть їй і дивіться на неї, годуйте її як людину, котра працює та змушуйте її працювати, працюючи разом з нею; будьте її волею, розумом, діяльністю...». [Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей. СПб, 1903]

Шлях розвитку відсталої дитини лежить через співпрацю, соціальну допомогу іншої людини, яка спочатку є її розумом, її волею, її діяльністю. Це положення цілком співпадає із нормальним шляхом розвитку дитини. Отже, шлях розвитку відсталої дитини лежить через спілкування та співпрацю, через іншу людину. [Л.С.Виготський Т. 5. – М., «Педагогіка», 1983. – с. 226-229].

Інтеграція дітей з особливими потребами в колективи повносправних ровесників навчає їх виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у вирішенні проблем, приймати самостійні рішення.

Ставлення до такої дитини, як до особистості, а не як патологічного суб'єкта передбачає визнання в ній особистості, прийняття її індивідуальних особливостей, поваги її честі та гідності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. - С. 258-259.
2. Выготский Л.С. Реальные формы социального поведения «Психология личности в трудах отечественных психологов». – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
3. Козлова С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью. – М., 1998.
4. Кон И.С. Социология личности.- М., 1967. – 383 с.
5. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. - М., 1985.

Орел О.В.,
вчитель-реабілітолог
КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»
Жовтоводської міської ради

ЗАСТОСУВАННЯ ЗС – ТЕРАПІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

На сьогоднішній день залишається багато не вивчених питань у сфері навчання та розвитку дітей з аутизмом. Одним із важливих питань є фізичний розвиток та методика навчання фізичним вправам відповідного контингенту дітей. Дитячий аутизм обумовлений високим відсотком інвалідності дітей. Причиною цього є відсутність вчасної і правильно поставленої лікувально-корекційної роботи серед хворих і, як наслідок, - соціальна дезадаптація дітей з аутизмом. Тому дуже важливо надавати комплексну терапію разом з фізичною реабілітацією.

У аутистів зустрічаються досить часті порушення м'язового тону. *Гіпертонус* - стан, що характеризується аномальною напругою м'язів і зниженою здатністю м'язів до розтягування. Гіпертонус спостерігається вже на 1.5 – 2 році життя, у більшості випадків при затримці розвитку ходьби. *Гіпотонус* - порушення робочого та загального стану м'язів людини, за якого їхній тонус частково чи повністю знижується. Гіпертонус частіше виявляється при затримці розвитку сидіння або стояння. У таких випадках порушення рухових функцій помилково можуть розцінювати, як прояви дитячого церебрального паралічу. Загальною характеристикою фізичного розвитку дітей з аутизмом є моторний інфантилізм різних ступенів. Моторний інфантилізм виявляється у надмірності рухів, безпосередності образотворчої та ігрової моторики. Відмічається слабкість довільної уваги, непосидючість, гіперактивність, які є свідченням пірамідальної, екстрапірамідальної та мозжечкової недостатності. При корковій недостатності виявляється погана

координованість рухів, нездатність до тонких, ізольованих рухових актів, ускладнення виконання комбінованих рухів, сприймання і відображення ритмів, порушення просторової орієнтації [3].

ЗС - Терапія (Concentration. Coordination. Awareness – Концентрація. Координація. Усвідомлення.) - це інноваційний метод відновлення дітей з аутизмом, розроблений тренером бойових мистецтв Полом Кожокару. Це перша психомоторна терапія для осіб з аутизмом, винайдена румуном і офіційно зареєстрована у всьому світі. Цей метод застосовується для відновлення психомоторних навичок дітей з розладами аутичного спектру, використовуючи адаптовані фізичні вправи і складається із серії вправ, спрямованих на приведення людини з РАС до точки, де виникає бажання та здатність ініціювати самостійний рух. Психомоторний дефіцит при аутизмі можна визначити як нездатність особистості свідомо та добровільно розпоряджатися власним тілом та своїм психофізичним потенціалом [4].

Координація (от лат. *coordinario* - взаємовпорядкування) — процес узгодження активності м'язів тіла, спрямований на успішне виконання рухового завдання. При формуванні рухової навички відбувається видозміна координації рухів, в тому числі оволодіння інерційними характеристиками рухливих органів. Коли м'язи дитини взаємодіють злагоджено і ефективно, можна казати про хорошу координацію рухів.

Концентрація – зосередження. Здатність дитини відволікатися від усього другорядного, те, що лежить за межами його основної діяльності, здатність зосередитися на головному. Утримання уваги на будь якому об'єкті.

Усвідомлення – це присутність тут і зараз. Усвідомлення власної «схеми тіла» і навколишньої середовища, в якому дитина знаходиться в даний проміжок часу [1].

Конкретні цілі та задачі

1. Допомогти дітям з РАС набути стану усвідомлення власного тіла.
2. Створення або відновлення деяких базових і психомоторних автоматизмів.

3. Побудова адаптивної психомоторної поведінки.

4. Комплекси фізичних вправ, направлені на те, щоб у дитини з РАС виникло бажання і здатність ініціювати незалежні моторні дії та рухові акти.

5. Використання адаптованих фізичних вправ.

Під час використання ЗС – терапії застосовується метод латералізації кінцівок – тобто перевага правої або лівої частини тіла. Для розвитку сенсомоторної координації важливо по чергово використовувати праву та ліву сторону. Фізичні вправи забезпечують рухливість уваги у трьох просторових напрямках: вгору-вниз, попереду-позаду, праворуч-ліворуч. Важливо навчити дитину знати власну «схему тіла». Вона передбачає знання структури власного тіла і його сегментів, а також деяких положень тіла і можливих його рухів. Від рівня розвитку «схеми тіла» залежить розвиток інших компонентів психомоторики, а саме просторово-часова структура і координація рухів [2].

Розвиток і закріплення схеми тіла здійснюється шляхом реалізації наступних етапів:

Етап – 1

- Усвідомлення власного тіла.
- Пізнання (усвідомлення можливостей рухів тіла).
- Розвиток статичної та динамічної рівноваги.
- Розвиток моторики.
- Пізнання сегментів тіла в межах психомоторної діяльності.

Етап – 2

➤ Розвиток сенсорних систем – слухової, тактильної, пропріоцептивної чутливості.

- Вивчення положення тіла і його сегментів.

Етап – 3

➤ Розвиток правильного сприйняття, точного відтворення рухів, розвиток координації і рівноваги.

➤ Психомоторне відновлення з використанням фізичних вправ є необхідною умовою для загального відновлення дітей з РАС.

- Психомоторне відновлення оптимізує результати когнітивно-поведінкової терапії, і не виключає їх.
- Особливість ЗС – терапії полягає в тому, що вона була розроблена спеціально для людей з РАС.
- Ціль психомоторного відновлення для людей з РАС не напружена на досягнення показників.

Кожне заняття складається з трьох частин:

I частина - Розвиток координації в просторі, узгодженості руху тіла і кінцівок і, як наслідок, поліпшення візуального сприйняття дитини. Це досягається проходженням спеціальної смуги перешкод: діти за завданням тренера обходять всі перешкоди, переступають через них, змінюють напрямок руху.

II частина - Розвиток координації в обмеженому просторі, поліпшення усвідомленості виконуваних дій, планування руху, розвиток механізмів моторного мислення. Вправи виконуються із спеціальним обладнанням за столом і повторюють задану тренером комбінацію дій.

III частина - Розвиток комунікативних навичок дитини. Виконується набір вправ з предметами, що вимагає взаємодії з іншими учасниками групи.

Отже ми теоретично проаналізували застосування ЗС – терапії для дітей з розладами аутичного спектру. Обґрунтовано виходячи із специфіки розвитку дітей, особливості щодо їх навчання фізичними вправами. Виділено алгоритм ефективного навчання дітей фізичному вихованню.

СПИСОК БІБЛЮГРАФІЧНИХ ПОСИЛАНЬ

1. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию / Т. Питерс. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
2. Орес О. Використання засобів фізичного виховання для корекції рухових порушень у дітей з раннім дитячим аутизмом // Молода спортивна наука України: Зб. наук. пр. – Львів, 2003. – Вип. 7, Т. 1. – С. 364 – 366.
3. Тимофеева Т.Н. Опыт проведения физкультурных занятий с детьми, страдающими аутизмом / Т.Н. Тимофеева // Адаптивная физическая культура. – 2003. - №3(15). – С. 27-28.

4. Лавренюк А. Корекція легких ступенів вираження аутизму засобами фізичного виховання / А. Лавренюк // Молода спортивна наука України: Зб. наук. ст. – Львів, 2001. – Вип. 5. Т.2. – С. 140-142.

Ганієва Ю.С.,
вчитель-дефектолог
КУ «ІРЦ» м. Жовті Води

КАМІНЦІ МАРБЛС У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ООП

«Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку.

Гра-це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять.

Гра-це іскра, що запалює вогник допитливості»

Все життя дитини – гра, тому процес навчання не може проходити без неї. Тактильні відчуття, дрібна моторика розвиваються в дитячій грі. Робота з дитиною повинна бути динамічною, емоційно приємною, невтомною і різноманітною. І це підштовхує мене до пошуків як традиційних, так і нетрадиційних ігрових прийомів і засобів в роботі з дітьми. Із розцвітом сучасного виготовлення іграшок, комп'ютерних технологій педагогам стає тяжче чимось зацікавити дитину, а тим паче зацікавити дитину до корекційно-розвивальних занять.

Камінці Марблс з'явилися вперше за часів Індійської цивілізації на території сучасного Пакистану, недалеко від річки Інд. Марблс також часто згадуються в римській літературі, і є багато прикладів цих камінців з Стародавнього Єгипту. Вони, як правило, були зроблені з глини, каменю або скла. У Римі кам'яні марблс робилися, в основному, з мармуру, звідки і пішла англійська назва («марблс» з англ. означає «мармур»). У різних країнах існують тисячі різних варіантів гри в марблс. Наприклад, гра «ginger» має на увазі

викреслювання кола на піску, приміщення туди декількох камінців і спроби різними гравцями вибити своїми камінцями, що знаходяться в колі. В сучасному світі у педагогічній діяльності, нам педагогам доводиться придумувати, а іноді навіть переробляти, реформувати вже готові ігри або по новому використовувати різні предмети, що знаходяться у всіх перед очима.

В своїй роботі використовую камінці «Марблс» – це один із нетрадиційних прийомів навчання дітей, для підготовки руки до письма, орієнтації на площині, подоланні дискалькулії та дисграфії. Ігри з ними активізують сенсорні рецептори дітей з ООП, сприяють розвитку дрібної моторики, пам'яті, уваги, уяви, мислення, а головне – дарують позитивний настрій. Різноманітні кольори камінців пробуджують у дитини почуття прекрасного. Їх починаю використовувати на корекційних заняттях з дітьми дошкільного віку. Головне їхнє призначення – це веселі, корисні й прості ігри, адже для розвитку пізнавальних здібностей.

Краса камінців заворожує настільки, що і дорослим і дітям хочеться до них доторкнутися, потримати їх в руках, пограти з ними. Естетична привабливість камінців посилює інтерес до цієї гри.

Під час роботи користуюся такими вимогами до підбору вправ з камінцями марблс:

- ✓ при виконанні вправ **здієюю пальці обох рук;**
- ✓ підбір вправ здійснюю з **урахуванням вікових та індивідуальних** пізнавальних можливостей дітей;
- ✓ наявність **корекційної та пізнавальної спрямованості** завдань;
- ✓ ігри та ігрові прийоми з даним матеріалом використовуюю в залежності **від поставлених цілей і завдань**, від **віку** дитини, його розумової та моторної здатності;
- ✓ включаю одну або кілька видів вправ, кожну вправу проводжу **кілька разів**, поступово **ускладнюючи** їх комплектування
- ✓ тривалість заняття з камінцями **від 15-25 хв.**, залежить від віку дитини і **особливостей розвитку;**

✓ ігри проводжу на індивідуально корекційно-розвиткових заняттях і в малих групах (**максимум 3 - 5 чоловік**, якщо вік дітей від 3 до 7 років);

✓ **безпека та обережність** слідкую щоб дитина не брала до рота, підбір за розміром камінці;

✓ **гігієна рук**, та обробка камінців після занять.

Камінці Марблс допомагають вирішити такі завдання на заняттях:

✓ розвиток дрібної моторики рук (гра «Виклади доріжку», «Виклади візерунок», «Килимок» та ін.); розвиток зорово-рухової координації («Вгорі-внизу», «Хто в будинку»);

✓ розвиток навичок орієнтування в просторі (гра «Кольоровий килимок», «Парканчик» ін.);

✓ розвиток сенсорного сприйняття, формує вміння порівнювати предмети за основними властивостями (кольором, формою, розміром), (гра «Якого кольору фрукти», «Поклади та назви»); тренувати в рахунку (гра «Порахуй та виклади» та ін.);

✓ розвиток тактильних відчуттів;

✓ розвиток зорової уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення (гра «Якого кольору були квіти» та ін.);

✓ формування вміння узгоджувати прикметники і числівники з іменниками: (гра «Дії», «Виклади за зразком» та ін.);

✓ збагачення словникового запасу (вправа у вживанні прийменників, прислівників, прикметників, дієслів);

✓ відпрацьовувати навички правильної вимови звуків, чіткої вимови окремих слів і фраз.;

✓ знайомити та розрізняти голосні та приголосні, місце заданого звуку у слові (гра «Скільки складів у слові», «Який звук у слові?»);

✓ автоматизація звуків в складах, словах, реченнях (гра « Допоможи жучку долетіти додому» та ін.);

✓ склад числа, рахунок, поняття більше-менше;

✓ розвиток зв'язного, фразового мовлення, емоційної лексики;

- ✓ розвивати фантазію і творче мислення у дітей.

Під час корекційно - розвиткових заняттях можу використовувати замітники:

- ✓ кульки Марблс;
- ✓ камінчики-кабошони, що мають плоску основу (зручні в застосуванні, вони не перекочуються);
- ✓ декоративні камінчики;
- ✓ кольорову крупну гальку;
- ✓ дерев'яні плоскі фішки;
- ✓ помпони.

Допомагають у :

- ✓ розвитку дрібної моторики, зорово-рухову координацію;
- ✓ підвищені гостроті зору та цілісного зорового сприйняття;
- ✓ розвиваються навички орієнтування у просторі;
- ✓ розвиваються сенсорно сприйняття, тактильні відчуття, зорова

увага, пам'ять, мислення, увага;

- ✓ розширюються уявлення про навколишню дійсність і словниковий

запас;

- ✓ формуються елементарні математичні уявлення;
- ✓ збагачується мова, автоматизуються поставлені звуки;
- ✓ формується звуковий аналіз і синтез, аналіз складового змісту слова,

проводиться профілактика дисграфії;

- ✓ розвивається зв'язна, фразова мова, емоційна лексика;
- ✓ формується вміння узгоджувати прикметники і числівники з

іменниками;

- ✓ розвиваються почуття ритму, кольору, композиції, фантазія і творче мислення;
- ✓ розвивається самостійність та ініціативність дитини;
- ✓ зняття втоми, напруги, вирішення негативних емоційних

переживань.

Робота з різнокольоровими каменями так само за силою впливу на дитину викликає позитивну реакцію: радість, посмішку, позитивні емоції.

Перелік ігор з марблс і їх короткий опис.

"Порахуй і відклади"

Викласти стільки камінчиків на столі, скільки:

- У людини носів?
- Скільки пальців на одній руці? на двох?
- Скільки вух у собаки?
- Скільки очей у кішки?
- Скільки крил у птиці?
- Скільки ніжок у стола? і т.д.

"Знайди той самий"

Мета: розвиток вміння розрізняти кольори, знаходити колір за зразком і по словесному позначенню; стимулювання зорово-пошукової діяльності. Засвоєння назв квітів.

«Продовж» Продовжити візерунок або ряд.

«Чарівний мішечок»

Дитина дістає камінчик будь-якого кольору з мішечка і співвідносить колір з предметом, навчаючись при цьому правильно узгоджувати слово-предмет і слово-ознака: зелений камінчик - зелений огірок, цибуля, крокодил ... Жовтий камінець – жовтий помідор, жовте сонце, і т. д.

«Допоможи Дюймовочку»

Допоможи Дюймовочку вибратися з болота, побудувавши доріжку з камінчиків, називаючи при цьому слова зі зменшено-пестливих суфіксом ІК. Наприклад: м'ячик, столик, фантик і т. Д.

«Дзеркало»

Дітям розповідається історія про літери - модниць, які так любили дивитися в дзеркало, що, врешті-решт, заплуталися; де вони і де їх відображення. Дітям пропонується допомогти буквам, прибрати їх неправильні відображення.

«Техніки»

Відновлюємо зламані склади (*АП, КІ, УХ*).

«Знайомство з буквою»

Мета: закріпити зоровий образ досліджуваної літери, розвиток дрібної моторики рук.

Матеріал: камінчики «Марблс», картки із зразками букв для накладення камінчиків. Для дітей з низькими моторними навичками спеціально підготовлені камінчики і зразки.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

- 1.Акименко В. М. Нові логопедичні технології: навчально-метод. посібник / В. М. Акименко. - Ростов н / Д: Фенікс, 2008. - 105 с. : іл. - (*Серце віддаю дітям*).
2. Дудьев В. П. Засоби розвитку дрібної моторики у дітей з порушеннями мови // Дефектологія. 1999. № 4. С. 50-
3. Семіхатская С. В. Особливості формування дрібної моторики пальців рук при корекції звуковимови у дизартриков // Логопед. 2009. № 6. с. 53.
- 4.Комарова Л.А. Автоматизация звука Ш в игровых упражнениях. Альбом для дошкольника / Л.А.Комарова. – М.: Издательство ГНОМ, 2012. – 32с.
5. Степанова М. А. Система роботи з розвитку дрібної моторики кистей і пальців рук дітей // Логопед. 2009. № 7. с. 62.

УДК 376. 112. 4

Оксана Шевчишена,

к.п.н., старший викладач кафедри педагогіки та психології
Хмельницького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

ВІДПРАЦЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДАТНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Збагачення професійної діяльності педагога потребує систематичного оновлення теоретичних знань, його готовності сприймати нові освітні виклики, а

відтак, здатності демонструвати різноманітність практичних навичок, необхідних для забезпечення конструктивної взаємодії з різними категоріями школярів.

Однією з категорій дітей, яка потребує окремої уваги, є діти з особливими освітніми потребами. Інклюзивні підходи до навчання і виховання даної категорії дітей, за переконаннями В.Бондаря, можуть забезпечити їм досягнення успіху та можливість кращого життя [1]. Однак, як неодноразово доводить практика, чимало вчителів в силу певних обставин не завжди відзначається гнучкістю у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами, а відтак, готовністю до співпраці з даною категорією школярів в умовах інклюзивного навчання.

За переконаннями А.Колупаєвої ефективність навчально-виховної чи корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному середовищі значною мірою залежить від скоординованих дій педагога та різнопрофільних фахівців (соціального педагога, психолога, медичного працівника, логопеда та ін.) [2].

Окрему роль у посиленні професійних потенціалів педагогів, необхідних їм для конструктивної взаємодії з даною категорією школярів, відіграє психологічна служба закладів загальної середньої освіти. Тому головною умовою вирішення вище згаданих питань є поступове введення вчителя у світ знань про психологію дитини з особливими освітніми потребами. Щоб подібні знання були конструктивними, то необхідно забезпечувати систематизацію педагогічних проблем не тільки за логікою збагачення теорії, але й за логікою практичних дій вчителя в контексті роботи з дітьми з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Тому розгляд тих чи інших аспектів в руслі даної тематики потребує, в першу чергу, виявлення психологічної сутності проблем, а вже потім на цій основі розкриття дидактичного забезпечення роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Психологу в роботі з вчителями, які викладають в інклюзивних класах, доцільно наголошувати на наступному: *взаємодія педагога з дітьми з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах, потребує від нього*

усвідомлення важливості такого напрямку роботи, як спостереження за когнітивними та особистісними можливостями даної категорії школярів.

Тому вважаємо за доцільне запропонувати схему спостереження за когнітивними та внутрішніми можливостями школярів, які навчаються в умовах інклюзивного навчання, і яку психолог, безумовно, може пропонувати педагогам.

Подібна **схема спостереження** буде виглядати наступним чином, зокрема:

1) Спостереження за динамікою прояву нервово-фізичного напруження дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах. Перевантаження для даної категорії школярів, як відомо, є доволі небезпечним явищем. Відповідно, первинне ускладнення вище згаданої категорії учнів може призводити до втоми, морального та емоційного виснаження, невпевненості тощо.

2) Спостереження за динамікою прояву особистісних можливостей школярів з особливостями психофізичного розвитку (пізнавальні потреби школярів, їхні емоційні реакції, особливості взаємодії з ровесниками, усвідомлення сильних сторін власної особистості тощо).

Результатом подібного спостереження має стати напрацювання педагогом спільно з психологом алгоритму психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Аналіз психологом запитів, які надходять від вчителя стосовно проблем, пов'язаних із його взаємодією з даною категорією школярів, має переходити у площину розширення арсеналу надання вчителем допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які перебувають в інклюзивному просторі.

В якості окремих видів допомоги дітям з особливими освітніми потребами, які перебувають в інклюзивному середовищі, можуть виступати: систематичне створення вчителем ситуацій успіху для дітей; допомога їм в опануванні системи відносин зі світом і самим собою; визнання вчителем різноманітності та специфіки потреб дітей з особливими освітніми потребами, а відтак, створення та забезпечення умов для їх задоволення через узгодження різних форм та методів навчання. Окрім того важливо, щоб в інклюзивних класах педагогом наголос робився на внутрішніх

можливостях дитини, а не на її фізичних чи розумових особливостях. Як неодноразово доводять дослідження, взаємодія з іншими дітьми має сприяти когнітивному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Вчителю важливо усвідомити і збагнути, що дана категорія школярів потребує не жалю, а турботи, створення таких умов, за яких вона могла б реалізувати свій особистісний та когнітивний потенціали.

Що стосується взаємодії дитини з особливими освітніми потребами з ровесниками, то, як відомо, сам факт її навчання в інклюзивному класі для неї може уже виступати в якості своєрідного стресу (дитина відчуває значні хвилювання з приводу того, наскільки ровесники її будуть сприймати (в який спосіб буде здійснюватися взаємодія з ними)). Тому від педагога значною мірою залежить те, яка атмосфера буде забезпечена в класному інклюзивному середовищі (яким чином буде відбуватися взаємодія різних категорій дітей).

Звідси слідує, що супроводу потребує як дитина з особливими освітніми потребами, так і середовище, в якому вона перебуває (виховні заходи педагогів мають бути націлені на розширення в учнів уявлень про людську індивідуальність, про зміст понять, пов'язаних із людською дружбою, підтримкою та взаєморозумінням, з людською повагою, а відтак, здатністю розуміти та цінувати один одного тощо).

Окрім того психологу важливо пропрацювати з педагогами, які викладають в інклюзивних класах, таке питання, як *сприйняття учня з особливими освітніми потребами з позиції самого вчителя*. Відповідно, інформаційні повідомлення для педагогів мають зводитись до наступного: *«У щоденній розмові в різноманітних типових ситуаціях ми схильні озвучувати фрази, змістовне наповнення яких може іноді заважати учневі з особливостями психофізичного розвитку проявити себе повною мірою. Це не що інше, як прояв у вчителя **установок** по відношенню до навчання та виховання даної категорії школярів. Кожна озвучена фраза може спонукати до прояву в даної категорії дітей різноманітних станів, а відтак, до появи як позитивних, так і негативних наслідків. Наприклад, фрази типу **«Я вірю в***

твої успіхи, однак для тебе виконання подібного завдання може виявитися надто складним...» («Ти налаштуй себе на те, що виконати подібне завдання тобі буде надто складно, тому будь готовий до невдачі...» тощо) можуть призводити до наявності у дитини почуття страху перед помилками, боязнь не відповідати очікуванням дорослих і т.д. Коротко кажучи, так звані «фобії невдач», закріплені у свідомості дитини, можуть поширюватися на інші ситуації, в результаті чого вона стає розгубленою та закомплексованою».

Тому психологу важливо працювати з установками вчителя та відпрацьовувати їх у процесі тренінгової взаємодії. В якості практичних завдань можуть виступати підбір відповідних фраз, які образно кажучи, можуть мати місце під час спілкування та взаємодії вчителя з учнями з особливими освітніми потребами (налаштовувати вчителів на рефлексію стосовно того, які стани можуть у дитини виникати в результаті озвучених педагогом фраз (для прикладу: *«Він (вона) не такий, як інші. Треба допомогти йому (їй) виконати подібне завдання...»*; *«Ти не рівняйся на інших. Кожний демонструє свої результати у відповідності до власних можливостей...» тощо*).

Вище згадане завдання можна переводити у площину моделювання, розігрування різноманітних ситуацій, а відтак, стимулювати вчителів на аналіз позитивних (чи негативних) наслідків подібного стилю взаємодії, який може себе виявляти в контексті взаємодії педагога з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виходячи з вище сказаного можна вважати, що основною вимогою до педагога, який працює з даною категорією школярів, є зміна педагогічної свідомості, а саме: стереотипів у сприйнятті дітей з особливими освітніми потребами, своєї ролі та способів взаємодії з ними в умовах інклюзивного навчання.

Відповідно, суттєвими психолого-педагогічними принципами взаємодії вчителя з даною категорією дітей можна вважати: 1) інклюзивний простір – це організація вчителем освітнього процесу таким чином, який би враховував та задовольняв освітні потреби усіх дітей, які в ньому перебувають; 2) принцип

цілісного розвитку особистості дітей з особливими освітніми потребами (сфера спілкування, готовність до командної конструктивної взаємодії з ровесниками, готовність до рефлексії, а також працювати над власною «Я-концепцією»); 3) стимулювання розвитку в дітей з особливими освітніми потребами цінностей пізнання власної особистості; 4) допомога дітям, які навчаються в інклюзивних класах, у набутті впевненості в собі, а також переконань в тому, що вони є рівноцінними та повнозначними учасниками освітнього процесу.

Таким чином, з вище згаданої інформації напрацьовується висновок, що педагогу важливо володіти вміннями та навичками психолого-педагогічної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Однак компетентність вчителя визначається не лише обізнаністю у проблемах інклюзії, але й і готовністю переосмислювати нові підходи та напрямки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах, а відтак, розширювати арсенал практичних заходів, спрямованих на розвиток особистісного потенціалу даної категорії школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи [Електронний ресурс] / В.Бондар. – Режим доступу: http://WWW.-fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454.

2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство / А.А.Колупаєва // Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання: тематичний збірник праць / упоряд. А.А.Волосюк, Н.А.Басараба; С.С.Козловська; за заг. Редакцією А.О.Лавренчука. – Рівне: РОППО, 2014. – С. 5-14.

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

ОНТОГЕНЕЗ АРТИКУЛЯЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ РАНЬОГО ВІКУ

У сучасній логопедії питання ранньої діагностики та корекції розвитку дітей з порушеннями мовлення є особливо актуальними. Адже загальновідомо, що ранній вік (з народження до трьох років) в житті дитини є найбільш відповідальним періодом, коли розвиваються моторні функції, орієнтовно-пізнавальна діяльність, мовлення, а також формується особистість. Відповідно, якщо організм дитини в цей період зазнав впливу шкідливих факторів різного генезу, це буде мати негативні наслідки для всього подальшого її розвитку. Тому на сьогоднішній день намітилася тенденція до більш раннього і поглибленого обстеження психомоторного розвитку дитини, що дозволяє своєчасно виявити особливості протікання онтогенезу моторних артикуляційних можливостей дитини раннього віку і скоригувати можливі ранні ознаки мовленнєвого недорозвинення.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що даний аспект мовленнєвого онтогенезу частково описується в різних дослідженнях (Л. Беякова, К. Д'якова, 2001; Н. Бернштейн, 2004; М. Бурлакова, 1997; О. Вінарська, 2005; С. Кодзасов, О. Кривнова, 2001; Г. Ляміна, 1958; Пінкер Стівен, 2004; О. Леонт'єв, 2003; Т. Ушакова, 2004; М. Хватцев, 1961; Lieberman, 1975 та ін.) [4; 5].

Поняття артикуляційної моторики досить широке і передбачає артикуляцію звуків мовлення (так зване моторне мовлення), сукупність скоординованих рухів дихального, фонаторного і артикуляційного відділу, що забезпечують одну з умов правильної звуковимови, а також роботу вищих відділів центральної нервової

системи, що відповідають за іннервацію периферичних органів мовлення (Л. Белякова) [5].

Артикуляційний відділ периферичного мовленнєвого апарату представлений порожниною рота, нижньою щелепою, язиком, губами, горлом і м'яким піднебінням.

Основну роль у вимові звуків відіграють м'язи язика. Крім них, в артикуляторному акті приймають участь м'язи губ і щік, м'язи, які піднімають нижню щелепу, і м'язи шиї. Б. Монделасер вказує, що порушення функцій, пов'язаних з названими вище органами ротової порожнини (таких як ковтання, смоктання і жування), може проявитися в ранньому віці. Такі порушення можуть бути незалежними, але можуть бути причиною виникнення мовленнєвих розладів. Ці порушення є ознакою патології сенсомоторної системи, а оскільки мовлення потребує інтенсивного контролю з боку сенсомоторної системи, то ці порушення можуть призводити до розвитку небажаних явищ в мовленні [4; 5].

Так як артикуляція являє собою роботу периферичних органів мовлення, тобто їх моторну діяльність, а її результатом є мовленнєвий акт, можна зробити висновок, що поняття «мовленнєва моторика», «артикуляційна моторика» і «мовленнєва артикуляція» є синонімічними поняттями.

Мовленнєва артикуляція - це довільні рухи, яким дитина навчається в дошкільному віці. Для формування мовленнєвої артикуляції в процесі мовленнєвого онтогенезу необхідні такі найскладніші координаторні механізми центральної нервової системи, які здатні регулювати специфічну точну роботу м'язів артикуляторного апарату та забезпечують усне мовлення [5]. Ці механізми у дитини раннього віку перебувають на стадії становлення.

Дослідженням розвитку артикуляційної моторики в ранньому віці та визначних для неї факторів займалися О. Архіпова, О. Запорожець, А. Салахова. Серед зарубіжних дослідників, як зазначає К. Стока, цю проблему вивчали J.E. Azcoaga, J.A. Bello, J. Citrinovitz, N. Stark, S.E. Blumstein і K.N. Stevens [1; 4; 5].

Початковим етапом мовленнєвого розвитку дитини вважається віковий період

від 9 до 18 місяців («період лепетних псевдослів», за визначенням О. Вінарської), для якого характерне інтенсивне формування артикуляційної моторики.

Умовно послідовність формування мовленнєвої моторики за даними О. Архіпової можна представити у такий спосіб [1]:

- до першого року - з'являються змички органів артикуляції;
- до півтора років - з'являється можливість чергувати позиції (змичка - щілина);
- після трьох років - з'являється можливість підйому кінчика язика вгору і напруження спинки язика;
- до п'яти років - з'являється можливість вібрації кінчика язика.

Отже, артикуляційна моторика в онтогенезі поступово формується до п'яти років.

Під процесом артикуляції розуміється діяльність органів мовлення (губ, язика, м'якого піднебіння, голосових складок), необхідних для вимови окремих звуків мовлення та їх комплексів [4; 5].

У перші місяці життя артикуляційний апарат немовляти ще не пристосований до процесу звукоутворення. Для цього повинні бути сформованими ключові передумови. Насамперед відбувається інтенсивне тренування органів артикуляції в процесі крику, плачу дитини, прийому їжі, емоційного реагування на контакт із оточуючими. Дослідження науковців (Є. Архіпової, О. Вінарської та інших) засвідчили, що в процесі грудного вигодовування у дітей формуються передумови до вимови голосних ([a], [o], [y]), губно-губних ([б], [п], [м]), губно-зубних ([в], [ф]) передньоязикових ([і], [т], [п'], [д']) звуків. Цьому сприяє набуття органами артикуляції певного положення в процесі смоктання, активні рухи при цьому кінчика язика і губ [1, с. 85]. У період формування навички пити рідину із чашки відбувається довільна підготовка органів артикуляції до вимови голосних ([e], [и], [і]) та задньоязикових ([г], [л], [к], [г']) звуків. Це пов'язано із фізіологічними рухами ковтання, розслаблення та активізації м'язів кореня язика і усього піднебінно-глоткового комплексу. В цей період у дітей формується вміння контролювати та узгоджувати діяльність усіх органів, що складають даний

комплекс [2].

Наступним важливим моментом є навчання малюка їсти з ложки – ця складна фізіологічна діяльність можлива лише при узгодженості рухів усіх м'язів язика. В результаті формується готовність артикуляційного апарату до вимови найскладніших фонем ([с], [з], [ц], [дз], [ш], [ж], [ч], [дж], [й], [л], [р]). Всі ці дії є результатом наслідування артикульованого мовлення, жування, міміки дорослих [2].

Таким чином, на основі аналізу теоретичної літератури (В. Бельтюков, Н. Бернштейн, О. Вінарська, Н. Жинкін, Р. Левіна, О. Леонтьєв, І. Павлов, А. Салахова, М. Хватцев та ін.) можна зробити висновок, що онтогенетично артикуляційний праксис у дитини раннього віку формується послідовно від вроджених програм центральної нервової системи (крик, гуління, ранній лепет, які пов'язані з філогенетичною пам'яттю мовленнєвої функціональної системи) через пізній складовий лепет (початок синергетичної взаємодії мовленнєво-рухового і мовленнєво-слухового аналізаторів) до появи перших слів, фраз і подальшої тонкої диференціації артикуляторних укладів і артикуляційних мелодій в різних фонетичних варіантах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова. Москва: АСТ: Астрель, 2006. 222 с.
2. Брушневська І. Механізми становлення мовлення дітей у ранньому віці / І. Брушневська // Педагогічний часопис Волині. 2018. № 4. С. 171-177. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2018_4_32. (дата звернення: 14.10.2020).
3. Стрілець А. В. Артикуляційна гімнастика в роботі з дітьми дошкільного віку / А. В. Стрілець // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 12. С. 103-107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2016_12_18. (дата звернення: 15.10.2020).
4. Шереметьєва Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03

Москва, 2007 285 с.

5. Шереметьева Е.В. Формирование артикуляционной моторики у детей раннего возраста [Текст]: учебно-практическое пособие / Е.В. Шереметьева. Челябинск: Изд-во Юж.- Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. 106 с.

УДК 37.091.12:005.745

Лариса Коваленко,
вчитель - дефектолог
Комунального закладу освіти
«Навчально – реабілітаційний центр «Горлиця»
Дніпропетровської обласної ради»

ГРА ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні ігрові методики інтегрують у шкільні програми та освітні проєкти. Це робить навчання цікавим, захоплюючим, і суттєво полегшує процес запам'ятовування дітьми навчального матеріалу. Багатьом учням математика здається нелегкою і малозрозумілою наукою, відірваною від життя. І саме тут на допомогу вчителю приходять ігрові технології. Іншими словами, за рахунок гри ми робимо «рутинні» завдання – цікавими, а розв'язання «важких» прикладів і задач – простими. Завдяки використанню ігрових технологій на уроці учні активніше засвоюють подані теми та опановують математичні компетентності, оскільки отримані знання емоційно пов'язані із задоволенням, а не тільки з напруженою інтелектуальною роботою. Значна перевага ігрових методик полягає і в тому, що малоактивні учні долучаються до виконання завдань, не переживаючи остраху припуститися помилки. «Це ж гра!» – говорять учні «- А значить, допущені помилки можна виправити!». Позитивним фактором таких уроків є залучення дітей

до надання допомоги один одному, формування вміння вести діалог задля досягнення спільної мети.

Популяризація сучасних освітніх технологій, впровадження інноваційних методів навчання, виховання є надзвичайно прийнятними для роботи зі здобувачами освіти у спеціальному закладі. Ситуаційно-рольові, рольові, ділові ігри дають можливість кожному учаснику освітнього процесу отримати новий досвід, засвоїти нові навички поведінки. Робота в парах і групах, «мозковий штурм», дискусії – ці методи дозволяють учням не тільки отримати знання, а й розвивають комунікативні навички, вчать їх працювати в команді, прислухатися до думки кожного. Зазвичай, в іграх беруть участь всі учні класу (для цього вони поділяються на пари, трійки, команди, - в залежності від правил конкретної гри). Вчитель чітко інструктує, що саме робитиме кожен з учасників, спостерігає за грою, контролює виконання інструкції, надає допомогу тим учням, які її потребують. Коли гру завершено, можна обговорити її здобутки. Успішність цієї частини уроку залежить від чіткості виконання правил гри, активної роботи кожного учня, дотримання обмежень часу гри (зазвичай 3-10 хвилин для простих ігор). Інколи весь урок побудований лише на виконанні ігрових вправ та їх обговоренні, інколи – вони займають відносно небагато часу, і перевага віддається іншим технікам та методам роботи.

Навчання – це праця. Гра ж робить навчання процесом захоплюючим і приємним, щоб учні знову охоче повертались в клас.

Старшокласники теж люблять гру. Вони почувуються більш комфортно у ситуаційно-рольових, в тому числі «проблемних», іграх, «вбудованих» до структури уроку. Так, учні виконують певні ролі, моделюючи реальну життєву ситуацію. Ці ігри відрізняються від інших такими показниками: а) наявністю ситуації з життя; б) створенням варіанту її розв'язання; в) розподілом між учасниками ролей, які реально існують у житті; г) зіткненням різних інтересів та позицій, зумовлених існуючими в ситуації ролями; г) взаємодією учасників, які репрезентують певні ролі у ході гри.

У суто рольових іграх учні класу взаємодіють згідно з розподіленими ролями та обставинами, але вони не обов'язково відображають реальну життєву ситуацію. Ролі й обставини можуть бути як відносно простими, розрахованими на парну взаємодію, так і такими, що охоплюють усю групу учнів. Вчитель на початку рольової гри чітко описує специфіку кожної ролі та вихідні обставини, зумовлює правила гри, допомагає учням обрати «рольове ім'я». Під час гри – спостерігає за виконанням правил, інколи «підкидає» нові обставини та перешкоди, спостерігає за груповою динамікою. Після закінчення гри - організовує обговорення результатів у формі групової дискусії.

Ділова гра відрізняється від інших подібних тим, що вона спрямована на вирішення реальних виробничих питань в ігровій формі. При проведенні ділової гри учні не приймають чужі ролі, а зберігають власні учнівські та соціальні обов'язки та знання, спрямовують свої зусилля на вирішення реальних, а не уявних проблем.

Особливо вдало аналіз ситуацій проходить при вивченні тем економіки та фінансового змісту: задачі на розрахунок сімейного бюджету, комунальні платежів, коштів стипендії. Розв'язуючи такого роду завдання, учні готуються реального життя, в якому обов'язково знадобляться знання з математики.

Освітній процес – це суцільне поєднання успіхів і невдач. А для того, щоб невдачі ставали «плацдармом» для нових досягнень і перемог, треба не боятися експериментувати, апробувати нові технології, залишаючи у своєму творчому доробку ті, які сприяють розвитку інтелектуально-творчих здібностей дітей, їхньому самовияву. Бо найголовніше і найбільше щастя вчителя – бачити, як в очах учня зароджується іскра думки, коли він пізнає незнане, і відбувається його ментальне та особистісне становлення.

Марія Жайворонок,

вчитель - дефектолог

Комунального закладу освіти

«Навчально – реабілітаційний центр «Горлиця»

Дніпропетровської обласної ради»

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Бурхливий розвиток нових технологічних досягнень в області техніки, науки зумовив кардинальні зміни в житті суспільства, зокрема, і в системі освіти. Нова українська школа має дати учням не лише певні знання, уміння та навички, а й виховати соціально адаптовану особистість, здатну сприймати та втілювати нове і прогресивне. Поряд із засвоєнням базових знань, перед сучасною освітою постає завдання навчання підлітків самостійному оволодінню новими знаннями, стимулювати появу потреби у них в навчанні упродовж всього життя.

Одне з основних завдань НУШ – забезпечити розбудову освітнього простору, в якому здобувачі освіти усвідомлювали б свою суспільну значущість і через систему ціннісних ставлень і набували досвіду взаємодії з соціумом. В епоху сьогодення, коли інформація доступна всім, самих лише знань недостатньо для того, щоб стати успішною і щасливою людиною. Потрібно щось більше – вміння спілкуватися, об'єднуватися заради ідеї, співпрацювати, співпереживати, працювати в команді, слухати і прислухатися, чути і бути почутим, жити в суспільстві вільним і в той же час не порушувати меж особистісного простору інших людей, бажання бути корисним.

В сучасній системі освіти широкого масштабу набуває гейміфікація як інноваційний процес навчання. Від інших ігрових форматів гейміфікація відрізняється тим, що її учасники орієнтовані на мету своєї реальної діяльності, а не

на гру як таку. Ігрові елементи інтегруються до реальних ситуацій для мотивації конкретних форм поведінки у певних умовах. Проте використання ігор не замінює традиційні уроки, навпаки, надає їм додаткових можливостей в освітньому процесі. Конфуцій сказав: «Учитель та учень зростають разом». Саме ігрові форми уроків дозволяють зростати як учням, так і учителям. Обговорення в ігровій формі дозволяє уникнути перешкод у вигляді недостатнього запасу знань, невміння аргументовано відстоювати свою думку.

У освітньому просторі доцільно використовувати наступні види ігор: ігри-драматизації, рольові ігри, імітаційні ігри, ділові ігри, організаційно-діяльні, організаційно-розумові, ігри-тренінги, ігри дослідження тощо. Ігри є дієвим засобом виховання розумової активності тих, хто навчається, активізують психічні процеси.

Урок, проведений в ігровій формі, вимагає певних правил та принципів, відсутність примусу будь-якої форми при залученні дітей у гру.

Застосування інноваційних форм проведення занять з української мови та літератури дає вчителю можливість навчити учнів застосовувати свої знання, аналізувати результати своєї діяльності та корегувати їх. А це, в свою чергу, не лише підвищує ефективність навчання, а й допомагає реалізувати весь потенціал особистості, сприяє подальшому розвитку, робить заняття цікавими та яскравими.

Однією з інноваційних форм роботи з учнями в освітньому просторі є квест – інтелектуально-динамічна гра, сутність якої полягає в проходженні командою вказаного маршруту за умови виконання різних завдань. Квест сприяє розвитку творчої уяви учнів, забезпечує самовираження кожного учасника квесту; виховує вміння працювати в команді. Важливою функцією такої роботи є формування ключових компетентностей, таких як: уміння і бажання вчитися, загальнокультурна, соціальна, здоров'язбережувальна компетентності.

Квест у формі захопливих, цікавих завдань дає можливість учням виявити свої знання, творчі здібності, розвиває логічне й образне мислення, спостережливість; формує особливості національної та загальнолюдської культури,

самоорганізовує до пошукової діяльності; розвиває уміння працювати в групах. Актуально застосувати інтерактивні технології, а саме методи «Незакінчене речення», метод «Мозковий штурм», роботу в парах і групах. Одним з основних завдань надавачів освіти - підтримувати партнерські, доброзичливі стосунки з учнями, уважно вислуховувати їх, незалежно від рівня їхньої успішності, проявляти чуйність, доброзичливість до кожного вихованця.

Поширеними методиками, методами і прийомами на нестандартних уроках є ділові, рольові ігри, моделювання, де безпосередньо середовище впливає на учня і оптимізує освітній процес. Нестандартні уроки пов'язані з груповими формами роботи. На уроках, проведених у формі КВК, здобувачі освіти мають змогу показати свої знання з математики, а також вміння плідно працювати у команді. Незвичні завдання викликають в учнів приємне здивування, залишають гарне враження від усвідомлення того, що математика конче необхідна в сучасному житті.

Оволодіння інформацією, способами її отримання, обробки і використання за допомогою сучасних комп'ютерних засобів — необхідна умова успішного входження людини в інформаційне суспільство. Веб-квест є одним з популярних і сучасних видів освітніх Інтернет-технологій.

Веб-квест (webquest) в педагогіці — це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси мережі Інтернет.

Технологія веб-квест, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет і інтегруючи їх у освітній процес, допомагає ефективно вирішувати цілу низку завдань з розвитку компетенцій:

- самонавчання і самоорганізація;
- робота в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль), тобто навички командного вирішення проблем;
- уміння знаходити декілька способів вирішення проблемної ситуації, визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтовувати свій вибір;

- навички публічних виступів;
- використання ІКТ для вирішення професійних завдань (в т.ч. для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді комп'ютерних презентацій, тощо).

Так, на уроках інформатики здобувачі освіти навчаються створювати презентації за допомогою програми PowerPoint та матеріалів освітніх сайтів, удосконалюючи свої знання з різних навчальних дисциплін.

Освітні веб-квести – це сторінки освітньої тематики на сайтах у мережі Інтернет, які мають гіперпосилання на інші сторінки у мережі з даної тематики. Таким чином, вони слугують додатковим стимулом для індивідуалізації навчання учнів, розширюючи світогляд та збагачуючи його додатковими знаннями. Сьогодні ця технологія використовується як найбільш ефективний спосіб використання мережі Інтернет на уроках.

Отже, підбиваючи підсумки, можна зазначити, що використання ігрових технологій у спеціальній освіті, безумовно, є виправданим, навіть більше – необхідним. Подібні засоби навчання дозволяють їм побачити власний прогрес, відчувати ситуацію успіху, набути нових, важливих для подальшого самостійного життя, компетенцій.

УДК 37.091.12:005.745

Наталія Шуба,

вчитель-дефектолог

Комунального закладу освіти

«Навчально – реабілітаційний центр «Горлиця»

Дніпропетровської обласної ради»

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СЮЖЕТНИХ ІГОР ТА ІГОР-ПОСТАНОВ В НАДАННІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Одним з актуальних освітніх питань в Україні є її реформування. Воно передбачає підвищення ефективності процесу в навчальному закладі, в тому числі

навчально-реабілітаційному, провідне місце в якому відводиться підготовці учнів до самостійного життя та трудової діяльності в сучасних соціально-економічних умовах.

Незалежно від стану здоров'я, наявності особливостей розвитку, кожна дитина має право на повноцінне життя та освіту. Особливо це стосується дітей з інвалідизуючими порушеннями, в тому числі інтелектуальними. Ці діти ще зовсім недавно вважалися нездатними до навчання. Метою корекційних педагогів, які працюють з цією категорією учнів, є формування у них позитивного ставлення до навчання. Для здійснення цієї мети необхідно:

- вивчати потенційні здібності кожного здобувача освіти до когнітивної діяльності;
- раціонально обирати прийоми, методи та різноманітні посильні завдання;
- сприяти формуванню зацікавленості у навчанні;
- забезпечити динамічність процесу та використання різноманітної наочності;
- надавати той рівень освіти, який би відповідав когнітивним ресурсам її здобувачів та потребам сьогодення.

Саме ці проблеми роблять актуальним пошук нових, адекватних часу методів психореабілітаційного впливу на дітей з помірними порушеннями інтелектуального розвитку. Не є новиною той факт, що гра становить собою невіддільну частину цього процесу. Застосування різноманітних ігор та ігрових моментів в навчанні дітей з інвалідністю робить процес пізнання емоційним, цікавим, доступним для них.

Умовно ігри можна розподілити дидактичні, рухливі (пальчикові, дихальні, логоритмічні), сюжетно-рольові та ігри-вистави.

Важливість застосування ігрових моментів у справі корекції і реабілітації осіб з порушеннями інтелектуального розвитку не підлягає сумніву. Зосередимось на сюжетно-рольових іграх та іграх-виставах. Вони дуже емоційні, яскраві, творчі. Через них відбувається збагачення емоційних ресурсів і комунікативних функцій, формування здатності адекватно поводити себе в різноманітних життєвих

ситуаціях, виховання вольових якостей, самоконтролю, вміння мобілізувати набутий досвід в потрібний момент, створення творчого інтересу та позитивних емоцій.

Програвання ролі спрямовується на руйнування негативних поведінкових стереотипів. Наприклад, для підвищення навчальної мотивації доцільно використовувати ігрові сюжети на кшталт «В гостях у Весни». Діти можуть брати на себе в процесі участі у сюжетній грі ролі сонячних промінчиків, разом з педагогами надавати оцінку значенню сонця в житті людей. Крім того, вони мають можливість проспівувати веснянки, розповідати вірші, розгадувати загадки, танцювати, аналізувати малюнки на весняну тематику. Або, наприклад, при інсценізації ігрового сюжету «Ріпка» діти в ігровій формі можуть навчатися колективній взаємодії та узгодженню дій багатьох учасників заходу.

Сюжетно-рольові ігри та вистави сприяють інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширенню свідомості, вдосконаленню взаємодії з оточуючим світом. Подібні прийоми дозволяють розширити межі звичайного життя, в доступній формі вивчати світ відчуттів і переживань, ідентифікувати себе з певним персонажем.

Привабливість сюжетно-рольових ігор як засобу корекційно-розвивального впливу дитини з інвалідністю обумовлена з їх властивостями, такими як, наприклад, відсутність прямих повчань, адже події логічно витікають з сюжету, що дає змогу дитині розуміти причинно-наслідкові зв'язки. Також діти мають можливість через образи знайомитись з досвідом поколінь та інтегрувати його у світ своїх внутрішніх цінностей природнім шляхом.

В сюжеті можуть траплятися ситуації і проблеми, з якими стикається кожна людина у житті: боротьба добра зі злом, життєві труднощі та їх подолання, дружба, взаємодопомога. Перемога добра забезпечує дитині почуття психологічного комфорту, захищеності. Головний герой сюжетної гри - це зазвичай герой, з яким дитина сама себе ідентифікує. Сюжет, що може зацікавити дитину, сприяє всебічному засвоєнню інформації, що за його допомогою транслюється. Наприклад

ігрова постанова пісні «Їхав козак за Дунай», якщо її готують діти старшого шкільного віку, може відображувати деякі традиції та звичаї українського народу, дати змогу співпереживати людським почуттям.

Сюжетно-рольові ігри та ігри-постанови містять в собі елементи дидактики, творчості, рухливої діяльності і розвитку мовленнєвих та інших аналізаторів.

Корекційна роль цих ігор полягає в засвоєнні соціальної спрямованості і досвіду попередніх поколінь, психологічній підготовці до емоційних ситуацій в самостійному житті, усвідомленню змісту власної діяльності, профілактиці стресових станів, розвитку вміння висловити свої думки та пояснити дії, подоланні невпевненості в собі і своїх можливостях.

Таким чином, застосування гри в наданні освітніх послуг дітям з помірними порушеннями інтелектуального розвитку, зокрема, сюжетно-рольових ігор та ігор-постанов, дає змогу в доступній формі для дітей формі моделювати побутові ситуації, адекватно взаємодіяти зі своїм соціальним оточенням, що, в свою чергу, сприяє всебічному розвитку дитини та процесу її соціалізації в цілому.

УДК 37.091.12:005.745

Руслана Зоріна,

вчитель-логопед

Комунального закладу освіти

«Навчально – реабілітаційний центр «Горлиця»

Дніпропетровської обласної ради»

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В РОБОТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Останнє десятиріччя ознаменувалися надзвичайно бурхливим розвитком техніки і комп'ютерних мереж. За 20 років Інтернет перетворився в інструмент,

який використовується у всіх сферах життя. В деяких сферах життя суспільства ці зміни прижилися дуже швидко, а в інших, в силу консервативності, досі прищеплюються. І однією такою консервативною сферою є освіта.

У сучасному процесі навчання, в якому приділяється значна увага активізації і підвищенню ефективності освіти, включення в освітній процес ігрової діяльності не є рідкісним. Як правило, ігрова діяльність може використовуватися при засвоєнні нової теми, в якості уроку або його частини, виступати як елемент більш великої технології або навіть як технологія позакласної роботи. Використання ігрових прийомів у роботі з учнями, які мають інтелектуальні порушення, дозволяє в ігровій формі викликати мотивацію і стимулювання їх до навчальної діяльності. У підготовці заняття з використанням ігрових прийомів, елементів і ситуацій необхідно визначитися з напрямком їх використання. Можна реалізувати дидактичну мету в формі ігрової задачі, навчальний матеріал використовувати в якості засобу навчання, навчальну діяльність підпорядкувати правилам гри, а в хід уроку ввести елемент змагання, і перевести дидактичні завдання в розряд ігрових, коли ігровий результат є успішним вирішенням завдання уроку.

Учні сьогодення мають новий профіль. Вони розвиваються за прямої участі цифрових технологій і мають нове ставлення до процесу навчання та вищі вимоги до викладання та навчання. Корекційні педагоги теж стикаються з новими викликами і повинні вирішувати важливі питання, пов'язані з адаптацією навчання до потреб учнів, їх можливостей та потреб. Вчителі повинні використовувати різні методи навчання та підходи, які дозволяли б учням бути активними учасниками з сильною мотивацією та залученням до власного навчання. Сучасні педагогічні парадигми і тенденції в освіті, посилені використанням ІКТ, створюють передумови для використання нових підходів і методик для реалізації активного навчання. Гейміфікація в навчанні є однією з таких тенденцій. Її переваги полягають також в тому, що цю технологію однаково результативно використовують не тільки в початковій і середній

школі, а і в процесі логопедичної корекції учнів, при тому на всіх етапах логокорекційного заняття: на початку, в ході викладу нового матеріалу, при закріпленні знань. Впровадження ігрових елементів в процес корекційного заняття сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, формуванню інтересу до логопедичних занять, розвитку навчальної мотивації та ініціативи.

Особливе місце серед комп'ютерних програм займають спеціалізовані комп'ютерні програми для дітей з різними порушеннями розвитку. Щоб зацікавити дітей, зробити їх навчання усвідомленим і цікавим, потрібні нестандартні підходи, індивідуальні корекційні програми, нові методи і технології. Відповідно, виникає необхідність пошуку найбільш ефективного шляху навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Як демонструє практичний досвід, на заняттях з логопедом діти навчаються із задоволенням брати участь в таких іграх, перевага яких в тому, що під час гри учасники займають активну позицію, що сприяє підвищенню мотивації до навчання і більш ефективному закріпленню знань.

При розробці навчальної комп'ютерної гри можна виділити низку критеріїв її ефективності:

- гра повинна бути динамічною, з чіткою сюжетною лінією;
- у грі повинні бути представлені як навчальні матеріали в різних формах подання (текст, відео, графіка, анімація і т.п.), так і різноманітні форми контролю знань (тести із закритою і відкритою формою відповіді, порівняння, встановлення взаємозв'язку, співвідношень і т.п.);
- гра повинна представляти ієрархічну структуру, тобто складатися з кількох рівнів, пов'язаних між собою;
- у грі повинна бути надана можливість отримання додаткових знань для подальшого стимулу проходження гри.

Очевидні переваги застосування навчальних комп'ютерних ігор на логопедичних заняттях полягають в тому, що вони забезпечують надання різних форм інформації, дозволяють багаторазово повторювати і звертатися до

одного і того ж матеріалу, а також працювати в індивідуальному темпі.

В якості підсумку можна відповісти на таке питання: «Навіщо гейміфікувати навчання?» Для того, щоб зробити навчання більш функціональним, приємним і мотивуючим, емоційним, більш інноваційним. Гейміфікація змінює форму навчання від класичної і передбачуваної до легкої і зрозумілої. Таким чином, це збільшує інтерактивність і робить процес навчання більше автономним.

«Дехто вважає, що гра – це тільки забава, і немає чого тут думати - усе просто. А я впевнений в тому, що це одне з найскладніших педагогічних питань, від правильного розуміння якого залежить весь процес і виховання, і освіти» - сказав В.М. Терський. Саме тому здається доцільним активне впровадження у логокорекційну роботу з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку цієї багатогранної та багатофункціональної технології – гейміфікації.

УДК 376-056.26

Ірина Сасіна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології

Оксана Козлюк,

магістр

Національний педагогічний університет

імені М.П.Драгоманова

РОЗВИТОК ЗОРОВО-МОТОРНОЇ КООРДИНАЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти у дітей дошкільного віку мають бути сформовані основні компетентності: здоров'язбережувальна,

комунікативна, предметно-практична, ігрова, сенсорно-пізнавальна, природничо-екологічна, художньо-продуктивна, мовленнєва, соціальна та особистісно-оцінна. Як зазначають у своїх дослідженнях науковці (Л. Виготський, П. Гальперін, І. Єременко, М. Земцова, Ю. Кулагін, В. Лубовський, О. Литвак, М. Максименко, В. Синьов, Є. Синьова та інші) при порушеннях зору формування основних компетентностей буде здійснюватись за загальними закономірностями розвитку дитини дошкільного віку з урахуванням особливостей розвитку даної категорії дітей: специфікою соціальної ситуації розвитку, дивергенцією біологічного та соціального, первинного порушення та вторинних відхилень у розвитку. При аналізі первинного порушення у зорово депривованих дітей важливо враховувати особливості зорового аналізатору.

І. Нікуліна, Г. Нікуліна, Л. Фомічева [3] та інші визначають, що результативність протікання акту зорового сприймання значною мірою залежить від стану зорових функцій (гостроти зору, поля зору, кольоророзрізнення та ін.). Найбільше на результативність зорового сприймання впливають зорові функції, які називаються базовими, до них відносяться: гострота зору, кольоророзрізнення, поле зору, характер зору, окорухова функція та ін. Порушення будь-якої з функцій зору спричиняє порушення, як ході самого процесу зорового сприймання, так і відбивається на його результаті.

В своїх дослідженнях Є. Синьова зазначає, що поряд зі зниженням кількісного показника (швидкості) зорове сприймання, що реалізовується в умовах порушеного зору, має якісну своєрідність, зумовлену обмеженнями чуттєвого досвіду та неузгодженістю сенсорно-перцептивного та мовленнєво-мислиннєвого рівнів. Це, в свою чергу, призводить до затримки зорового сприймання в онтогенезі та включення в його систему інших психічних функцій.

Також, узагальнюючи результати наукових досліджень О.Литвака, І.Сасіної, Л. Солнцевої, Л.Фомічевої, Є. Синьова визначає, що своєрідність зорового сприймання проявляється, насамперед, в особливостях протікання процесу впізнавання. Хоча при зоровому впізнаванні предметів і об'єктів процесу аналізу та

синтезу в осіб з порушеннями зору протікають так само як і в осіб з нормальним зором (спочатку виділяються окремі ознаки, властивості, що характеризують предмет, потім вони зв'язуються між собою шляхом уявного порівняння безпосереднього чуттєвого образу та образів пам'яті, пізніше виділяються ознаки спільності та відмінності, уточнюється його цілісний образ і називається предмет), але за рахунок несформованості необхідних перцептивних дій (у дітей дошкільного віку), зниження тонкості зорових диференціювань (у дітей шкільного віку та дорослих) виникає така особливість зорового сприймання як неспецифічність зорового впізнання.

Порушення зорового сприймання (сповільненість процесу пізнання та зниження його продуктивності: неспецифічність впізнавання, фрагментарність та ін.), що має місце в осіб з порушеннями зору, проявляється вже в дитячому віці. Це, на думку Є. Синьової, детермінує виникнення у даного контингенту значних труднощів в процесі сприймання предметів і об'єктів навколишнього світу: труднощі у визначенні форми, величини, кольору, просторового розташування предметів і часовій послідовності, тілесності предметів, відстані між ними, глибини простору, в здійсненні візуально-просторового орієнтування, в співвіднесенні предметів, в сприйнятті рухомих об'єктів та інше. Все це зумовлює загальну збідненість предметних уявлень, зниження чуттєвого досвіду через що у дітей з порушеннями зору проявляються вторинні відхилення в руховій сфері, в просторовому орієнтуванні, якісне зниження мовленнєвого розвитку при виконанні завдань щодо опису об'єктів реального світу та інше.

За результатами експериментального психофізіологічного дослідження з оцінки зорового сприймання дітей з косоокістю і амбліопією, проведеного за всіма тестами комплексної методики М. Безруких [3] було виявлено, що:

- у дітей 7-8 років спостерігається недостатньо сформовані стійкість, константність зорово-просторового сприймання;

- переробка сенсорної інформації суттєво уповільнена в порівнянні з дітьми з нормальним зором.

В своїх дослідженнях Т. Волокітіна, Л. Григор'єва, Н.Одинокова, Є. Синьова, Л. Солнцева зазначають, що у дошкільному віці зорове сприймання перетворюється на особливу пізнавальну діяльність, що має свої цілі, завдання, засоби і способи здійснення. Досконалість сприймання, повнота і точність образів залежать від того, наскільки повною системою способів, необхідних для обстеження, володіє дитина. Тому головними завданнями розвитку сприймання дошкільника виступають освоєння нових за змістом, структурою і характером дослідницьких дій і освоєння сенсорних еталонів.

Є. Синьова, С. Риков, С. Федоренко, С. Могілевський, І. Шаргородська [4] зазначають, що засвоєння сенсорних еталонів відбувається на основі сприймання, що передбачає обстеження форми, виділення кольору, відношення за величиною, фактури тощо. Для того, щоб дитина змогла самостійно виділити окремі властивості об'єктів, потрібно використовувати сенсорні еталони, з якими вона порівнює властивості конкретних предметів. Оволодіння сенсорними еталонами відбувається у різних напрямках діяльності під постійним керівництвом педагога.

Н. Малачкова [2], досліджуючи особливості зорового сприймання у дітей 6-7 років, зазначає, що зоровий контроль впливає на якість рухів руки, а з порушеннями зору ця якість знижується, оскільки рука водночас і виконує рух, і контролює його. Таким чином глибокі порушення зору впливають на якість отримання інформації, що надходить через інші аналізатори. Внаслідок компенсаторного пристосування порушена система взаємодії аналізаторів перебудовується і починає більш адекватно відображати зовнішні впливи, що сприяє розвитку зорово-моторної координації.

Своєрідність зорового сприймання, що обумовлює зниження темпу та якості зорової роботи в учнів молодшого шкільного віку з порушеннями зору, свідчить про його несформованість. У свою чергу, несформованість зорового сприймання до кінця дошкільного віку, навіть в умовах нормального зору, негативно впливає на розвиток мислинневих операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та ін.), викликає серйозні труднощі в оволодінні дітьми навчальними навичками,

негативно впливає на мотивацію навчальної. В умовах же порушеного зору несформованість зорового сприймання у першокласників з порушеннями зору, детермінує виникнення серйозних труднощів в процесі реалізації навчально-пізнавальної діяльності (Л. Фомічева [3]). Для молодших школярів з порушеннями зору характерні (Є. Синьова, С. Риков, С. Федоренко, С. Могілевський, І. Шаргородська [4]):

- низький рівень розвитку зорово-моторної координації, що лежить в основі оволодіння навичками письма та читання;
- неможливість розрізнення конфігурації подібних за написанням літер, цифр та їх елементів;
- формування нечітких, неповних або неадекватних зорових образів літер і цифр;
- неадекватне формування зорового образу літери, цифри, графічних елементів, що приводить до змішання схожих за конфігурацією цифр і літер тощо.

Наявність перерахованих труднощів, що виникають у учнів молодшого шкільного віку з порушеннями зору, як правило, призводять до зниження успішності, що, в свою чергу, робить негативний вплив на мотивацію навчальної діяльності. Часті ситуації неуспіху, які особливо проявляються на початковому етапі навчання, стаючи постійним джерелом негативних емоцій, часто переростають в негативні емоційні стани, що знижує позитивну мотивацію навчальної діяльності та може стати причиною формування негативних якостей особистості.

У той же час сучасними тифлологічними дослідженнями доведена можливість і необхідність розвитку та корекції зорового сприймання дітей з порушеннями зору в умовах освітнього процесу (Т. Гребенюк, Г. Нікуліна, І. Нікуліна, І. Сасіна, Є. Синьова, Л. Фомічева, Ю. Тімакова [1, 2, 3, 4] та ін.), що і обумовлює внесення до варіативної складової навчальних планів заняття з розвитку зорового сприймання.

В теоретико-експериментальних дослідженнях з тифлопедагогіки та тифлопсихології (Т. Гребенюк, І. Сасіна, Л. Солнцева, Є. Синьова, Ю. Тімакова,

С. Федоренко) висувається ряд вимог до організації корекційно-педагогічної роботи з розвитку зорового сприймання у дітей зі зниженим зором:

1. Формування зорових уявлень здійснювати спираючись на когнітивну і предметно-практичну діяльність.
2. Сприймання зорових образів здійснювати від простих (одиночні ознаки) до складних (аналізуючи спостереження).
3. Обстежувати один і той самий об'єкт в різних умовах (просторове розташування, колірне забарвлення, різне освітлення) для того, щоб сформувати основні властивості сприймання (предметність, константність, узагальненість).
4. При організації заняття підбирати такі прийоми навчання, щоб вони вимагали від дітей високого рівня творчої активності.
5. Методи і прийоми корекційно-педагогічної роботи повинні передбачати дозоване зорове навантаження на різній відстані від очей задля запобігання втоми.
6. Дотримання режиму зорового навантаження (кількість об'єктів, що пред'являються для сприймання; контраст предмета і його контуру; зміст навчального матеріалу тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребенюк Т.М., Сасіна І.О., Тімакова Ю.В. Медико-педагогічна корекція зорового сприймання дошкільників з вадами зору. К., 2005. 150 с.
2. Малачкова Н.В. Особливості зорового сприйняття у дітей 6-7 років з діагнозом амбліопія // Довкілля та здоров'я. 2013. № 3. С. 66-69.
3. Никулина Г. В., Фомичева Л. В. Охраняем и развиваем зрение. Учителю о работе по охране и развитию зрения учащихся младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие для педагогов образовательных учреждений общего назначения. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2002. 128 с.
4. Синьова Є.П. Медико-психолого-педагогічні основи корекції зорових сприймань у дітей з порушеннями зору / Є.П. Синьова, С.О. Риков, С.В. Федоренко, С.Ю. Могілевський, І.В. Шаргородська. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. Випуск 56. <http://oaji.net/articles/2017/983-1507015729.pdf>

Баранець Я.Ю.,

старший викладач кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
Комунального вищого навчального закладу
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради,
м. Дніпро, Україна

РОЛЬ БАТЬКІВ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРУВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Важлива роль у процесі інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться саме сім'ї, в першу чергу батькам. Розвиток дитини з особливими освітніми потребами багато в чому залежить від сімейного благополуччя, участі батьків у його фізичному і духовному становленні, різноманітності виховних впливів. Така дитина потребує особливого догляду і суспільство має проявляти толерантність. Сім'ї обирають інклюзивні школи для того, щоб їхні діти могли розширити своє спілкування з однолітками, а також отримати можливість спілкуватися з іншими батьками і вчителями. Для цього, перш за все, необхідний емоційний контакт, довіра, повага і прийняття, підтримка батьків.

У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку». І це закономірно, адже побудувати повноцінну національну школу без активної участі й підтримки сім'ї неможливо.

Провідними функціями сім'ї є: відтворююча, виховна, господарсько-побутова:

1. Функція відтворення пов'язана з необхідністю існування людини як

біологічного виду. В багатьох країнах Європи, і в Україні також, ця функція переживає кризу: зменшилась кількість шлюбів, знизилась народжуваність, поглиблюється процес старіння населення. Все це зумовило демографічну кризу в Україні.

2. Функція виховання засвідчує, як відбувається процес виховання, які пріоритети йому надаються. Але в часи змін у суспільстві саме сім'я стає механізмом моральної, психологічної підтримки людини. Збереження сімейних традицій – ось що стає головним у періоди історичних випробувань. Саме в сім'ї з'являються і акумулюються родинні цінності, формується історична самосвідомість людини, її гордість за свою родину, свій народ, віра в його майбутнє. В сім'ї закладаються основи виховання та формування майбутньої особистості, через неї передаються нащадкам духовні надбання, життєвий досвід, трудові навички, національний менталітет.

3. Господарсько-побутова функція безпосередньо пов'язана з попередньою. Зі створенням сім'ї у подружжя виникають зобов'язання одне перед одним. В першу чергу це пов'язано зі спільною трудовою діяльністю у сім'ї. Саме в сім'ї всі починають вчитися відповідальності, й обов'язок кожного члена роботивиконувати певну роботу. Спільне ведення домашнього господарства й економічне забезпечення сім'ї в сучасних умовах обумовлене зміною ролей, які відіграють у ній жінки. Дедалі частіше саме вони перебирають на себе функції годувальника. Незрідка – в сім'ях, які виховують дитину з порушенням психофізичного розвитку.

Діти з особливими потребами, серед яких виокремлюють помірні, середні й значні порушення психофізичного розвитку, потребують спеціальних умов навчання, які відповідають їхнім освітнім потребам. Для встановлення потреб у навчанні вчителі зазвичай застосовують чимало неформальних методів:

- ❖ бесіди з дитиною;
- ❖ спостереження за роботою у класі;
- ❖ аналіз виконання класних завдань; проведення перевірки з окремих предметів;

❖ проведення тестових перевірок тощо.

Починаючи з перших кроків навчання батьків залучають до навчально-виховного процесу, як повноправних партнерів-педагогів дитини.

Важлива роль батьків в процесі оцінювання розвитку своєї дитини. Перед проведенням психолого-педагогічного, мовленнєвого тесту чи тесту оцінки інтелекту [2] слід отримати письмову згоду батьків. Батьки мають право відмовитися від оцінювання.

Для проведення оцінювання інтелектуального, соціального, емоційного, фізичного, сенсорного, комунікативного та поведінкового розвитку дитини можна використати різноманітні способи оцінювання, скажімо, в одній сфері чи в різних їх поєднаннях, залежно від потреб дитини. Оцінювання має три основні завдання: виявити, чи має дитина особливі освітні потреби; встановити сильні та слабкі сторони дитини; встановити відповідну програму та допомогу, які б задовольнили особливі потреби дитини.

Завдання батьків як членів навчальної команди — мати інформацію та бути відповідальним членом навчальної команди дитини:

- брати участь у прийнятті рішень, які впливають на освіту дитини;
- надавати письмовий свідомий дозвіл на проведення будь-якого спеціального оцінювання;
- мати повну інформацію про освітні програми, що існують у школі та районі;
- надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини у школі;
- отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання й успішність дитини;
- мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати спеціального оцінювання та звіти;
- отримувати консультації перед залученням дитини до інклюзивного навчання;
- регулярно отримувати звіти про успіхи дитини впродовж навчального року;

- надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина;

- отримувати консультації й надавати свідомий письмовий дозвіл на затвердження індивідуального навчального плану (ІНП) для дитини;

- оскаржувати рішення, які не найкращим чином задовольнятимуть навчальні потреби дитини й працювати з командою над пошуком кращих рішень.

Батьки можуть по-різному брати участь у житті шкільної громади- від залучення до шкільних засідань до волонтерської діяльності. Участь у шкільних нарадах або шкільних комітетах може дати інформацію про навчальну діяльність, допомогти налагодити стосунки з батьками та персоналом школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колупасва А.А. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник. — К: «А.С.К.», 2012. — 308 с.

2. Колупасва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. — К.: Педагогічна думка, 2007. — 457 с.

УДК 37.091.12:005.745

Ірина Бондаренко,

студентка

Дніпровського Національного університету

імені Олеся Гончара

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Освітнє середовище – психолого-педагогічна реальність, яка містить спеціально створені умови для формування особистості, можливості для розвитку, включені в соціальний і просторово-предметне оточення. Забезпечення психологічної безпеки включає в себе три групи заходів: профілактичні,

безпосередні дії в надзвичайної ситуації, післякризові заходи.

Психологічна профілактика – сприяння повноцінному розвитку особистості всіх учасників навчально-виховного процесу. Її основне завдання полягає в створенні умов для формування стійких позитивних характеристик особистості, розвитку гуманних почуттів, компетентному реагування на дії суб'єктів соціуму. Взаємодія суб'єктів будується на основі сформованих протягом усього періоду цивілізації моральних критеріїв і норм. Етичний розвиток дитини, формування моральних уявлень пов'язано з розвитком емоційної сфери.

Психологи і педагоги підкреслюють, що саме в дошкільному дитинстві починають формуватися почуття, що мають найважливіше значення для розвитку взаємин. Вони можуть проявлятися у відношенні дитини до самого себе (почуття власної гідності, неповноцінності, впевненості, переваги), в ставленні до інших суб'єктів (симпатія, антипатія, гнів, прихильність) [1]. Для забезпечення психологічної комфортності необхідно розвивати у дитини саме емоційно-позитивне ставлення до оточуючих – це основа готовності до спілкування. Негативні емоційні стани можуть послужити причиною озлобленості, страху, відчуження, неадекватних реакцій на те, що відбувається.

Діти дошкільного віку здатні відчувати сильне почуття прихильності у відповідь на турботу і ласку. Французький психолог А. Валлон пише, що у віці від 3 до 7 років прихильність до людей надзвичайно важлива для розвитку особистості дитини. Якщо його позбавити цієї прихильності, він може стати жертвою страхів і тривожних переживань [1]. Емоційні прояви дитини є індикатором навколишнього його середовища. Довіра дорослих, їх постійна турбота, підтримка сприяють позитивному емоційному розвитку дитини, вона легко і охоче спілкується з однолітками, емоційно стійка, адекватна у відповідь на реакції, тобто в наявності психологічна комфортність в міжособистісних стосунках.

У формуванні емоційної сфери та міжособистісних відносин особливу роль займає художньо-естетичне виховання. Його перевага, як засобу виховання почуттів, в емоційній оцінці дійсності. Мистецтво, художня література активно

впливають на почуття і розум дитини, розвивають його сприйнятливість, емоційність. За словами Б.М. Теплова, мистецтво захоплює різні сторони психіки людини, розвиває його самосвідомість, формує світогляд [2].

Дана методика побудована на наступних принципах:

- принцип опори на розвивальне навчання і наукове положення Л.С.Виготського, про те, що правильно організоване навчання веде за собою розвиток;

- принцип синтетичний: виховання і психічний розвиток не можуть виступати як два відокремлених, незалежних один від одного процесу;

- принцип культуровідповідності. Емоційне і психічне розвиток дитини через залучення до основних компонентів людської культури (мораль, етичні уявлення, мистецтво);

- опора на базисну програму навчання та виховання дошкільнят, п/р М.Васильєва;

- креативність;

- творча організація процесу;

- варіативність використання освітнього матеріалу, що дозволяє розвивати творчі здібності кожної дитини.

Для досягнення мети методики важливе значення мають:

• Турбота про здоров'я і емоційне благополуччя кожної дитини окремо і дитячого колективу в цілому;

• Створення атмосфери гуманного і доброзичливого ставлення до всіх вихованців;

• Інтеграція різноманітних видів дитячої діяльності;

• Шанобливе ставлення до результатів дитячої творчості; • Забезпечення співпраці з сім'єю;

• Аналіз соціальної ситуації розвитку дитини;

• Розвиток (корекція) вищих психічних функцій;

• Реалізація особистісно орієнтованого підходу до виховання і навчання дітей

через вдосконалення методів і прийомів роботи;

- Стимулювання емоційного реагування, емпатії та використання їх для розвитку практичної діяльності дітей.

Адаптаційна робота

Дитячий сад є однією з найважливіших ступенів на шляху розвитку дитини, становлення особистості, її включення в соціум. Діти в дитячому саду – це сукупність різних характерів, звичок, нахилів, здібностей, різних інтересів, відмінних систем цінностей, мотивів поведінки, тобто абсолютно різні індивідууми в психосоціальному сенсі.

Саме в дитячому садку починається соціальна взаємодія дитини з дорослими, з однолітками. Відрив від будинку і близьких, зустріч з новими дорослими, незнайомими собі подібними, можуть стати для дитини серйозною психічною травмою. Малюк може сприйняти це як відчуження, позбавлення батьківської любові, уваги і захисту. Дуже важливо, щоб цей перехід був плавним, м'яким, безтравматичним [2].

Традиційно під адаптацією розуміється процес входження людини в нову для нього середовище і пристосування до її умов. Це універсальне явище всього живого, яке можна спостерігати в живій природі. Адаптація є активним процесом, що призводить або до позитивних (адаптованість, тобто сукупність всіх корисних змін організму і психіки) результатами або до негативних (стрес) [3].

При цьому виділяються два основних критерії успішної адаптації: внутрішній комфорт – емоційна задоволеність і зовнішня адекватність поведінки – здатність легко і точно виконувати нові вимоги. З приходом в дитячий сад у дитини починається новий етап в його житті.

Основною метою проведеної адаптаційної роботи є створення зони найближчого оточення, що сприяє психічному і особистісному зростанню дитини, що забезпечує гармонійне включення в соціум і відповідає вимогам психологічно безпечного освітнього середовища. Дана робота ведеться в суворій відповідності з результатами діагностики дітей за рівнями адаптації. Завдання даної роботи:

сформувати почуття приналежності до групи, допомогти дитині пристосуватися до постійно мінливих умов оточення і ситуації, створити позитивний емоційний настрій як в конкретний момент часу, так і в передбачуваній проєкції, відчутти себе більш захищеним [2].

Спілкування має бути адекватним для дитини, погодившись з провідною діяльністю дошкільного віку. Саме на ці види діяльності треба спиратися, стимулюючи розвиток дитини на певній віковій ступені. Провідна діяльність для дитини дошкільного віку – це гра [3].

Таким чином, саме гра визначає все подальше психічний розвиток дитини. У створенні психологічно комфортного середовища для дітей можна і потрібно використовувати ігри, ігрові моменти, іграшки, що полегшують період адаптації дитини. Адаптаційні заходи не повинні проводитися у формі занять, а малими підгрупами з їх поступовим збільшенням у вигляді ігор або ігрових вправ протягом дня, при наявності необхідності. Ігри та ігрові вправи повинні відбиратися за відповідністю завданням проведеної роботи: безконфліктне впровадження в соціум, формування позитивного ставлення, розвиток самостійності і позитивної самооцінки.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. / Под Буре Р.С., Година Г.Н. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. - М., 1989 - С. 5.
2. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания. / Под Буре Р.С., Година Г.Н. .Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. - М., 1989 - С. 32. 151.
3. Чернова, Н.М. Модель психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в детском саду / Н.М. Чернова // Методист. – 2016. – №1. – С. 61 – 63.

Дрозд О.В.

канд. пед. наук, старший викладач

кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського,

м. Миколаїв

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВИ

Пізнання починається зі здивування. Іноді звичайне здивування народжує велике відкриття. Науковці Ю. Бабаєва, Н. Лейтес, Л. Попова стверджують, що 50% розумових здібностей до переробки інформації формується у дітей до 4 років, і 80% – до 8 років. У період від 4-8 років діти характеризуються розумовою активністю, потребою у розумових враженнях і розумових зусиллях, – усі ці ознаки характеризують потребу в пізнанні.

У свою чергу, потреба в пізнанні характеризується такою психологічною ієрархією: ненасичуваність знаннями, радість пізнання, потреба у враженнях, формування допитливості, становлення нахилів, зв'язок із розвитком здібностей.

Отже, потреба в пізнанні – це «потужний двигун» розвитку здібностей, який є мотивом будь-якої розумової діяльності [2, с. 46].

Розглянемо особливості розвитку пізнавальної сфери дітей із порушеннями мовлення. Огляд останніх публікацій дозволив назвати науковців, які здійснили вагомий внесок до означеної проблеми: С. Конопляста, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун, М. Шеремет та ін. Аналіз логопсихологічної теорії і практики показує, що значення для розвитку мовленнєвої діяльності мають перші три роки життя дитини. Дитина дошкільного віку природно активно засвоює мовлення, оскільки це зумовлено її потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовлення сприяє формуванню її інтелектуального потенціалу, збільшує

пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички.

У розглянутому нами контексті слід акцентувати увагу на показниках здоров'я дитячого населення України. Моніторинг засвідчує несприятливу тенденцію: підвищується частота вроджених і спадкових захворювань; зростає питома вага дітей, які народилися з травмами та патологією центральної нервової системи; спостерігається зростання хронічних форм патології та хвороб алергічного походження; збільшується частота ускладнень вірусних і паразитарних захворювань (дифтерії, поліомієліту, туберкульозу тощо).

Водночас зростає і кількість дітей дошкільного віку, які мають ті чи інші порушення мовленнєвого розвитку. При цьому виявляється зміна вікових параметрів відхилень, перебігу мовленнєвого порушення спостерігаються нові модифікації патологій розвитку мовлення у вигляді їх поєднання з гіперактивністю, перинатальними ураженнями мозку тощо.

Недоліки мовленнєвого розвитку дитини гальмують пізнання нею навколишнього світу, оволодіння знаннями, обмежують її спілкування з однолітками і дорослими, висловлення власних думок, негативно впливають на формування її емоційно-інтелектуальної сфери і особистості в цілому. Відтак, мовленнєві порушення спричинюють порушення соціальних зв'язків і адаптивних можливостей дитини.

Доведено, що психіка кожної дитини з порушеннями розвитку характеризується багатьма специфічними особливостями. Первинні дефекти обумовлюють виникнення вторинних. Натомість, вторинні дефекти впливають на первинні. Впливаючи на вторинний дефект, можна певною мірою надати коригуючу дію на ту або іншу діяльність дитини.

Досвід показує, що структура психіки дитини з відхиленнями у розвитку надзвичайно складна. Всі пізнавальні психічні процеси (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява) пов'язані з мовленням. Мовлення формується під впливом вищих психічних функцій, а вони, в свою чергу, розвиваються під впливом мовлення.

Тому при аналізі та корекції мовленнєвих порушень важливо враховувати особливості формування психічних функцій, їх вплив на всі сфери особистісного розвитку дитини та на розвиток мовлення зокрема.

Так, у дітей із ЗНМ спостерігається тенденція до відмінностей у рівні сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – пізнавальних психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уяви.

Зв'язок між мовленнєвими порушеннями й іншими складовими психічного розвитку зумовлює своєрідні особливості мислення дошкільників, адже дітвочевидь відстають у розвитку словесно-логічного мислення, оскільки у більшості з них переважає наочно-дійове.

Функції уваги дітей із ЗНМ характеризуються нестійкістю, зменшеною концентрацією, низьким рівнем довільності, загальмованістю, що призводить до складнощів у структурі діяльності, плануванні дій, аналізу та синтезу інформації; диференціації кольорів, форм, фігур тощо.

Щодо пам'яті, то її обсяг знижений, порівняно з нормою. Рівень слухової пам'яті безпосередньо пов'язаний із мовленнєвим розвитком: чим гірше мовлення, тим гірша слухова пам'ять. Дітям із порушенням мовлення властивий недостатній розвиток мимовільної пам'яті, а причиною є якраз зниження пізнавальної активності [1, с. 61].

Усі ці факти зумовлюють необхідність впровадження програм раннього впливу на розвиток дитини, які визначатимуть потенційні можливості дитини та прогнозувати позитивний вплив корекційної роботи.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 294 с.
2. Лейтес Н. С. О признаках детской одарённости // «Вопросы психологии», 2003, № 4, с. 13.

Марина Кость,
практичний психолог
Комунальної установи «Криворізький
інклюзивно-ресурсний центр № 1»
Криворізької міської ради

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Ефективна соціалізація дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) є надзвичайно актуальною проблемою, оскільки вона передбачає наявність специфічних умов для включення дитини у суспільство, корекційну роботу щодо формування навичок соціальної взаємодії, комунікації, розширення моделей поведінки та сфери інтересів. Дослідження проблеми функціонування дітей з РАС тісно пов'язані з історією діагностики, із змінами діагностичних критеріїв та із вивченням медичних аспектів цього розладу. Термін «аутизм» був введений у клінічну практику швейцарським психіатром Ейгеном Блейлером у 1911 році для визначення категорії егоцентричного мислення при шизофренії. Бельгійський вчений К. Гілберт вважав, що термін «аутизм» використовувався вченими не зовсім точно, оскільки це поняття передбачало хибний зв'язок із шизофренією. За характеристикою К. Гілберта, огріхи в ідентифікації аутизму (віднесення його до симптомів шизофренії) відкинули вирішення завдань щодо адекватної допомоги людям з аутизмом на багато років назад [2, с.3]. Використовувати термін «аутизм» у теперішньому значенні почали після робіт австралійського педіатра та психіатра Ганса Аспергера та американського психіатра Лео Каннера. Зокрема, Г. Аспергер у своїй дисертації описав особливості дітей та підлітків, що мали дефіцит комунікації, соціальних навичок та наявні повторювальні форми поведінки. В той же самий час, Л. Каннер у своїй праці «Аутистичні порушення емоційного

контакту» (1943 р.) описав схожі особливості поведінки та розвитку 11 дітей, що мали поведінкові порушення. Саме він визначив ряд ознак, які характерні для дітей із розладами аутистичного спектру, зокрема це аутистична самотність, специфічні порушення уваги, високий рівень механічного запам'ятовування, відтерміновані ехолалії, гіперчутливість до сенсорних впливів, нав'язливе прагнення до постійності. Частина описаних Л. Каннером клінічних проявів і зараз входить до діагностичних критеріїв РАС в МКХ-10 та DSM-5. Ідеї Г. Аспергера та Л. Каннера були продовжені дослідженнями Лорни Вінг (Великобританія). Саме завдяки її працям аутизм став розглядатися як спектральний розлад від легкого до важкого ступеню проявів клінічних симптомів [1, ст.6-8].

У зв'язку із переходом від DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV) до DSM-V, який мав на меті об'єднати або розмежувати певні розлади, змінити термінологію, оцінити клінічну картину розладу за ступенем тяжкості, визначити первинний рівень адаптивного функціонування, маємо уявлення про РАС як про односпектральний розлад у діапазоні від легких до складних форм проявів. Згідно DSM-IV виділяли аутичний розлад, дезінтегративний розлад, первазивні порушення розвитку, синдром Аспергера та синдром Ретта. У новій редакції DSM-V використовується єдина діагностична категорія, що передбачає поняття розладу аутистичного спектру за наступними критеріями:

- 1) стійкі дефіцити в соціальній комунікації та соціальній взаємодії,
- 2) стереотипна поведінка та інтереси.

Важливим для своєчасного надання корекційної допомоги дитині, вироблення ефективної стратегії впливу на її поведінку та розвиток спеціалістами та батьками є раннє виявлення РАС. Діагностика РАС має бути поетапною та містити основні та додаткові методи, та передбачати тривалу роботу з дитиною та її сім'єю.

На етапі первинної діагностики фахівці, до яких заєрнулися батьки щодо діагностики дитини, вивчають документацію щодо стану здоров'я дитини

(висновки лікарів, попередніх обстежень) та рівня її розвитку (психолого-педагогічна характеристика закладу освіти, в якому перебувала дитина, висновки тих спеціалістів, що надавали корекційні послуги тощо).

Важливою частиною діагностичного процесу є збір інформації зі слів батьків, тобто використання опитувальників, скринінгових методик для раннього виявлення розладів аутистичного спектру.

Опитувальник розладів аутистичного спектру (CASD) досить швидкий та надійний спосіб діагностики РАС у дітей без урахування вікової категорії, рівня розумового розвитку та ступеню проявів симптомів [1, с. 44-45]. Перевагами використання CASD є те, що він відповідає критеріям DSM-V, а саме виявляє РАС як односпектральний розлад, та дає можливість раннього корекційного впливу. Опитувальник складається із 30 основних та супутніх симптомів, які поділені на 6 основних груп:

- 1) проблеми з соціальною взаємодією;
- 2) персеверації;
- 3) соматосенсорні порушення;
- 4) атипова комунікація і розвиток;
- 5) розлади настрою;
- 6) проблеми з увагою і особистою безпекою.

Під кожним симптомом перераховані його прояви, наявність хоча б одного із проявів свідчить про наявність симптому. Згідно із досліджень, проведених за допомогою CASD, було виявлено, що діти з РАС як з високим, так і з низьким рівнем функціонування, отримують в результаті заповнення опитувальника 15 і більше балів. З іншого боку, діти, які ближче до нормотипового розвитку, а також діти з порушеннями інтелекту, розладом дефіциту уваги з гіперактивністю, з порушеннями мовлення, ураженнями головного мозку, порушеннями слуху, тривожними розладами і депресією отримують не більше 15 балів. CASD був адаптований і апробований на вибірці з 2469 дітей з аутизмом, іншими порушеннями і досліджуваних без порушень розвитку. Дослідження показують,

що CASD виявляє дітей з РАС із достовірністю 99,5 % [1, ст. 45]. Опитувальник розладів аутистичного спектру (CASD) дає можливість планувати цілі та шляхи терапевтичного впливу, враховуючи сильні та слабкі сторони розвитку дитини, орієнтуючись на основні сфери життєдіяльності дитини, а саме: поведінку, мовлення, навчання, емоції та почуття.

Методика PEP-3 (третє видання «Психосвітнього профілю», повна назва «Психосвітній профіль: індивідуалізоване психосвітнє оцінювання дітей із розладами аутистичного спектра за методикою TEACCH») має на меті оцінити здібності дитини до навчання, оскільки діти з РАС мають нерівномірний розвиток психічних функцій, встановити рівень розвитку/адаптації дитини, визначити її сильні та слабкі сторони та на основі отриманих результатів надати рекомендації щодо розробки індивідуального плану навчання та особливостей корекційного втручання.

PEP-3 складається із двох частин. Перша частина «Завдання», до якої входить 10 субтестів щодо оцінки рівня розвитку психічних функцій, передбачає безпосереднє тестування дитини та спостереження за її реакціями, поведінкою та особливостями виконання завдань. За результатами цих субтестів можна зробити висновки щодо рівня розвитку/адаптації у таких сферах як «Спілкування», «Моторна сфера» та «Дезадаптивні форми поведінки». Друга частина «Опитувальник для батьків/опікунів» спрямована на виявлення поточного рівня розвитку дитини та на ступінь вираження проблем у різних сферах життя [1, с. 63-64]. Оцінка психосвітнього профілю має ряд переваг, які дають можливість всебічного тестування рівня розвитку дитини, а саме:

- 1) наявні невербальні завдання, яскравий та конкретний стимульний матеріал,
- 2) процедура обстеження досить гнучка, завдання потрібно виконувати без урахування часових меж,
- 3) об'єднує безпосереднє тестування, думку батьків та спостереження фахівця, що проводив обстеження, у єдиний профіль розвитку, що є важливим для складання ефективного індивідуального плану навчання та корекції.

Планування корекційного впливу, засноване на результатах PEP-3, охоплює різні сфери розвитку дитини, а саме: спілкування, соціальну сферу, здатність до самостійності, навчання, моторні навички, навички самообслуговування, адаптивну поведінку.

Для дослідження рівня розвитку когнітивних функцій для дітей з РАС можна використовувати індивідуально-орієнтований тест Leiter-3 (Міжнародна шкала продуктивності Лейтера, третє видання). Він створений для дослідження невербального (текучого) інтелекту, візуалізації, рівня уваги та пам'яті та здатність до подолання когнітивних перешкод [3, с. 146]. Leiter-3 застосовують для дітей, що мають складні порушення мовлення, РАС, порушення слуху та для людей, що не розмовляють мовою, на якій проводиться дослідження. Тест містить 2 батареї субтестів: Когнітивну батарею та Батарею уваги/пам'яті. На основі результатів обстеження розробляється індивідуальний план втручання, який враховує сильні та слабкі сторони дитини, відслідковується динаміка розвитку когнітивних здібностей та розробляються відповідні рекомендації щодо терапевтичного впливу.

Цілеспрямована діагностика дітей, що мають розлад аутистичного спектру, виявляє та оцінює сильні та слабкі сторони дитини та, опираючись на вже наявні навички та вміння, дає можливість корегувати ті сфери, що потребують розвитку. Таким чином розвиток дитини може бути рівномірним та всебічним. Ефективний корекційний вплив дає можливість дитині досягнути кращої інтеграції у суспільство, соціалізуватися та бути успішними у подальшому житті.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА:

1. Аутизм/ Марценковский И.А., Марценковская И.И. Аутизм – К.: ООО «Доктор-Медиа-Груп», 2019. – 124 с.
2. Гладун Т.О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутистичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 8(52). С. 294-301.
3. Катерина Островська. Основи психолого-педагогічної діагностики дітей з розладами спектра аутизму. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Випуск 42. С. 133-151.

Оксана Павленко,
практичний психолог
Комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр»
Покровської міської ради
Дніпропетровської області

**«ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ З
ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»**

*«Духовне життя дитини повноцінне лише тоді,
коли вона живе у світі гри, казки, фантазії, творчості»*

В. Сухомлинський

У цій статті ми розглянемо арт-терапію та її значення у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивно-ресурсних центрах України. На початку дамо визначення інклюзивного навчання та розглянемо роль інклюзивно-ресурсних центрів. Далі ми визначимо роль практичного психолога, як постійного учасника команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Наприкінці розглянемо арт-терапію в роботі практичного психолога, форми й види арт-терапії та її значення.

Інклюзивне навчання. Сучасний етап розвитку спеціальної освіти в Україні актуалізує питання всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Уведення в дію нового Закону України «Про освіту» закріплює практику надання дітям з особливими освітніми потребами «системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників», що є офіційним визначенням поняття «інклюзивне навчання». Прийняття цього законодавчого акту покладає на суспільство та державні органи значну відповідальність за долю всіх

дітей, в тому числі й самого незахищеного прошарку суспільства – дітей з порушеннями розвитку, у тому числі з інвалідністю. Успішне запровадження інклюзивного навчання в системі освіти України дає можливість вирішувати завдання підтримки дітей з особливими освітніми потребами на державному рівні, а саме закріплювати нову філософію державної політики щодо них, удосконалювати нормативно-правову базу відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини, активно впроваджувати моделі інклюзивного навчання у всіх закладах освіти.

Практичний психолог як частина команди супроводу дитини. Спільне навчання дитини з особливими освітніми потребами в одному класі з однолітками в найближчій школі за місцем проживання є одним з важливих, але недостатнім показником забезпечення гарантованого Конституцією права дитини на здобуття освіти. Справжня інклюзія має на меті не лише максимально зняти бар'єри у доступі дитини з особливими освітніми потребами до розвитку її природного потенціалу, але й набуття знань, соціального досвіду, тобто до отримання якісної освіти, що означає «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг».

Така мета передбачає створення в освітньому процесі організаційно-педагогічних умов, зорієнтованих на особливості психофізичного розвитку кожної дитини, гнучке врахування їх в навчально-пізнавальній діяльності. У зв'язку з цим серйозні сподівання покладаються на практичних психологів закладів освіти та практичних психологів інклюзивно-ресурсних центрів, на їх здатність налагодити психологічний супровід навчання таких дітей. Це закріплено в нормативно-правових актах, що визначають основні функції, зміст і завдання участі спеціалістів системи психологічної служби у запровадженні інклюзивного навчання, визначено завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами практичними психологами.

Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами є технологічно

складним педагогічним процесом. Він вимагає не тільки віртуозної роботи педагога, у якого в класі кілька дітей навчається за індивідуальним навчальним планом і потребують особливої уваги і допомоги, але й усієї, як прийнято говорити, команди супроводу дитини: практичного психолога, фахівців з різних напрямків корекційної педагогіки, вчителя-логопеда, асистента вчителя, а також фахівців інклюзивно-ресурсного центру. Найчастіше в цій команді психологи виконують координуючу роль.

Крім консультативної допомоги всім учасникам освітнього процесу з питань специфічних особливостей розвитку дітей з різними видами порушень, надання необхідної науково-методичної літератури та комплексної оцінки розвитку дітей, одним із аспектів діяльності практичного психолога у складі команди супроводу є створення адекватного корекційного та розвивального середовища, а саме проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з особливим освітніми потребами.

Арт-терапія в роботі практичного психолога. В роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дуже важливо використовувати гнучкі види корекції, одним із яких є арт-терапія. Арт-терапія дозволяє, ненав'язливо спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості, пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, зрозуміти індивідуальність, відчувати настрій. Творча діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних стосунків із дитиною, ефективної соціальної взаємодії та якісного корекційного впливу.

Сутність арт-терапії полягає в терапевтичному і корекційному впливі мистецтва на дитину і проявляється в реконструюванні психотравмуючої ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності, виведенні переживань, пов'язаних з нею, у зовнішню форму через продукт художньої діяльності, а також створенні нових позитивних переживань, формуванні креативних потреб і способів їх задоволення.

Арт-терапія покликана допомогти дитині справитися зі своїми психологічними проблемами, відновити емоційну рівновагу чи усунути порушення поведінки. Даний психотерапевтичний напрямок має переваги поміж інших, тому що це невербальна форма роботи. Це важливо для тих, хто має мовні порушення, труднощі у вираженні почуттів, переживань. Переживання і почуття дітей безпосередніше і жвавіше «звучать» в образотворчій продукції, ніж у словах. Відбиті в ній, вони доступні для сприйняття й аналізу.

Використання арт-терапевтичних методів у практиці роботи практичного психолога з дітьми з особливими освітніми потребами допомагають розширити їх уявлення про навколишній світ, усвідомити його цілісність та розвинути моторику рук. Істотно і те, що образотворчі матеріали і предмети ігрової діяльності є для дитини більш важливими «партнерами» комунікації, ніж арт-терапевт. Варто враховувати і те, що ігровий простір, образотворчий матеріал і образ є для дитини засобами психічного захисту і саморегуляції, до яких вона прибігає у важких для себе обставинах. Це, зокрема, пов'язано з можливістю образотворчого образа досить тривалий час «утримувати» афекти, не даючи їм «виплеснутися» назовні. Тому образ може виступати для дитини своєрідним «контейнером, усередині якого складні почуття зберігаються до тих пір, поки дитяча свідомість не зможе їх «побачити» чи «прийняти».

Арт-терапевтичні методи успішні також у роботі з аутичними дітьми. Вербальний контакт із ними вкрай утруднений. Вони «занурюються в себе», а їхня діяльність носить ритуальний, стереотипний характер. Спроби змінити ці стереотипи, як правило, викликають сильну тривогу і навіть агресивну реакцію. Арт-терапія дозволяє якоюсь мірою отримати доступ до переживань таких дітей, активізувати їх, а в деяких випадках і сприяти розвитку практичних навичок. Варто враховувати і те, що в деяких випадках аутичні діти виявляють особливі здібності до малювання.

Види та форми арт-терапії. Види та форми арт-терапії різноманітні, як й все мистецтво людини. Арт-терапія включає в себе:

- нетрадиційні напрямки образотворчої діяльності, направлені на корекцію мотиваційної сфери дитини, що передбачає психологічний супровід сюжетних ліній, створених дитиною;

- створення колажів з малюнків, фотографій, символів, природних матеріалів навчає дитину «спілкуватися» з навколишнім середовищем;

- пальчиковий театр та нетрадиційні форми роботи з папером мають на меті психокорекцію моторної, когнітивної, мотиваційної сфери дитини;

- за допомогою сюжетно - рольової гри діти знайомляться з елементами виразних рухів, мімікою, жестами.

Індивідуальна арт-терапія може тривати кілька місяців і навіть років. Групова арт-терапія допомагає:

- розвивати соціальні й комунікативні навички;
- надати взаємну підтримку членам групи і вирішити загальні проблеми;
- спостерігати результати своїх дій і їхній вплив на інших;
- засвоювати нові ролі і виявляти латентні (приховані) якості особистості, спостерігати, як модифікація рольової поведінки впливає на взаємини з іншими;
- підвищувати самооцінку і веде до зміцнення особистої ідентичності;
- розвивати навички прийняття рішень.

Методи арт-терапії різноманітні, їх можна поділити на наступні категорії:

- Ізотерапія
- Пісочна терапія
- Пісочна анімація
- Ігрова терапія
- Казкотерапія
- Музична терапія
- Кольоро-терапія
- Танцювальна терапія
- Лялько-терапія

Арт-терапія та її значення. Арт-терапія має велике значення для всебічного та гармонійного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Зокрема, методи арт-терапії сприяють:

- розвитку дрібної моторики;
- зняттю психосоматичної напруги;
- розвитку мовлення та фантазії;
- зниженню рівня тривожності, агресивності, імпульсивності;
- сприяють гармонізації особистості;
- підвищенню самооцінки.

Робота з тістом, тістопластика передбачає корекцію рухової можливості дитини, корекцію пізнавальних й творчих можливостей дитини. Малювання на тканині губкою, пальцями та долонями підвищує потреби в активності та реалізації моторних та емоційних можливостей. Сенсорна інтеграція та психокорекція передбачає знайомство дитини з формою, розміром, площиною та частинами предметів, що сприяє психокорекції пізнавальних процесів, мотивації, а також підвищенню соціальної адаптації дитини.

Одним із найцікавіших напрямків терапії є створення вистав дітьми з особливими освітніми потребами за допомогою ляльок. Приймаючи участь у лялькових виставах, діти навчаються грати сюжетні ролі за казкою й “приміряти” ту чи іншу роль на себе. На протязі заняття діти не тільки отримують задоволення від пізнання навколишнього світу, але й вчаться керувати собою та відчувати темпоритм сюжету. Ляльковий театр спрямований на формування емоційної сфери дитини, розвиває пам’ять, мислення, увагу та уяву.

Особлива увага приділяється відтворенню фантазії дитини. При цьому дотримуються основних правил арт-терапії: дитина має право вибирати вид та зміст своєї творчої діяльності, працювати в своєму особистому темпі, врахування індивідуальних особливостей дитини, підбір певних видів діяльності, які окрема дитина спроможна виконати і отримати результат, регламентування роботи дитини, що дає змогу підвищити зосередження уваги. Такі правила дають змогу

стимулювати пізнавальну активність дитини, організувати поведінку, підвищити самооцінку. На заняттях з арт-терапії дітей не примушують виконувати визначених психологом завдань, а навпаки, дається змога самим знайти собі заняття, щоб викласти свої інтереси та уподобання. Дитина починає глибше усвідомлювати свої потреби і мотиви, краще концентрувати та переключати увагу в процесі діяльності. Заохочуючими стимулами до подальшої співпраці з дитиною є позитивна оцінка психолога, допомога у виконанні завдань з боку батьків, пропозиція взяти бажану іграшку або ласощі. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмах саморегуляції та зцілення. Цей психотерапевтичний напрямок включає в себе багато інших, таких як психотерапія, ігротерапія, психодрама, музикотерапія, танцювальна терапія, символдрама.

Техніки арт-терапії працюють на не вербальному рівні, тому їх добре застосовувати з дітьми, які погано говорять. Це актуально для діагностики, та при корекції. Окремо варто сказати про роботу з емоційним компонентом психіки при заняттях арт-терапією. Заняття дозволяють дитині виражати свої емоції, почуття, використовуючи малювання, ліплення, ігри з різними видами піску та іншими матеріалами.

Найбільш ефективна робота з дітьми - це психокорекційна робота за допомогою малюнка. Використання мистецтва як корекційного фактора цілком доступно в інклюзивно-ресурсному центрі. Ці арт-терапевтичні заняття можна розглядати як одну з інноваційних форм роботи з дітьми. Але для ефективності роботи, сеанси арт- терапії повинні носити системний характер, бути регулярними.

Висновок. Таким чином, арт-терапія є сучасною технологією корекційно-розвиткової роботи. Вона виходить за межі традиційного освітнього та корекційного процесу, гармонійно поєднуючи психолого-педагогічний, корекційно-розвивальний, медичний і соціальний аспекти. Арт-терапію доцільно застосовувати в комплексі реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Використання цього напрямку дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери, спонукає до подальшого розвитку компенсаторних

властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію дитини. Це дає можливість здійснення одночасного корекційного впливу як на первинні, так і вторинні та третинні порушення. Подальшого дослідження потребує проблематодготовки майбутніх корекційних педагогів до реалізації психокорекційного, розвивального та виховного потенціалу арт-терапії як інноваційної здоров'язбережувальної технології, спрямованої на гармонійне формування особистості дитини шляхом художньо-творчого самопізнання, самовираження та самореалізації.

БІБЛОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання :науково-методичний посібник. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ». – 2011. – 274 с.
2. Арт – терапевтичні техніки у роботі практичного психолога: рекомендації щодо використання арт-терапевтичних технік у роботі практичного психолога закладів освіти. URL: static.klasnaocinka.com.ua/.../art_terapiya_u_roboti_psiholo.
3. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу. Психолог. – 2005. – № 39. – С. – 5.
4. Деркач О. Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця: ВДПУ. – 2008. – 48 с.
5. Адаптована програма з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями / Л.Т. Нікішина та ін. URL: <http://corr.ks.ua>.
6. Терлецька Л. Про методи арт-терапії. Психолог. 2002. – № 5. – С. – 26.

Тетяна Павлюк,

канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки і психології

(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І.

Рівненського державного гуманітарного університету

Ольга Данчук,

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти

Рівненського державного гуманітарного університету

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

Проблема розвитку мовлення дітей сьогодні досить актуальна, бо саме однією з найважливіших потреб людини є потреба в обміні інформацією. Передавати та отримувати інформацію можна лише за допомогою знаків, точніше – знакових систем. Ці знакові системи можуть бути вербальними (словесними) та невербальними (несловесними). Вербальні знакові системи по-іншому називають мовою.

За допомогою мовлення люди обмінюються думками, передають свій настрій, почуття, досвід тощо. Але для того, щоб здійснити мовне повідомлення, необхідна наявність спільних, однакових засобів та правил передачі думок. Усе це забезпечується завдяки мові.

Найбільш загальними і необхідними умовами продуктивної психічної діяльності особистості є мова і мовлення. Мова – це суспільно зумовлена система словесних знаків, котрі є засобом спілкування в даному суспільстві, у той час мовлення – процес використання людиною мови для спілкування з іншими людьми.

На сучасному етапі розвиток мовлення дітей досліджується в різних напрямках:

психолінгвістичному (І. Зимня, О. Леонт'єв, Т. Піроженко, О. Шахнарович та ін.), лінгвістичному (М. Кочерган, Т. Ладиженська, Л. Мацько, М. Плющ, В. Русанівський, Л. Щерба та ін.), педагогічному (А. Арушанова, Л. Ворошніна, В. Захарченко, А. Зрожевська, О. Ушакова та ін.), лінгводидактичному (А. Богуш, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Гавриш, С. Караман, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін.).

Учені досліджують і більш часткові аспекти розвитку мовлення дітей, а саме: становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Науменко, О. Саприкіна та ін.); виховання звукової культури мовлення у дітей (В. Борова, О. Трифонова та ін.); розвиток діалогічного мовлення (Н. Луцан, Г. Чулкова та ін.); навчання різних видів розповідей (Л. Березовська, О. Білан, Н. Водолага, Н. Гавриш, С. Ласунова, І. Попова та ін.); розвиток виразності мовлення (О. Аматьєва, С. Хаджирадєва та ін.).

Особливої уваги нині набуває проблема адаптації дітей з порушеннями мовлення в соціальний колектив. Інклюзивна форма навчання дає можливість оптимальної організації опанування знань, умінь та навичок учнів з порушеннями мовлення з різними освітніми потребами.

Теоретичні засади організації інклюзивного навчання стали предметом досліджень І. Білозерська, В. Синьова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Л. Савчук, Н. Назарової, В. Тарасун, О. Таранченко, П. Придатченко, І. Хафізулліної, Ю. Шумилівської та ін. Практичним аспектам організації інклюзивного навчання присвячені праці С. Алексєєнко, І. Демченко, М. Захарчука, О. Мартинчука, Ю. Найда, М. Хайруддінова.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [2, с. 11].

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює

спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства.

В інклюзивних класах діти з особливими потребами включені в освітній процес. Вони осягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчаться виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення [2, с. 14].

Гіперактивні діти зазвичай погано пристосовуються до нової обстановки, нового колективу. Невротичні реакції можуть розвинутиися як при вступі у садок, так і до школи, особливо в тих випадках, коли одразу немає контакту з педагогом. Недостатня концентрація уваги, непосидючість, часто створюють таким дітям репутацію порушників дисципліни [1, с. 121].

Стосунки з однолітками у гіперактивних дітей можуть складатися по-різному, залежно від ступеня прояву синдрому. Майже завжди такі діти дуже товариські, легко знайомляться як з дітьми, так і з дорослими. У гіперактивної дитини часто безліч приятелів (сама вона часто називає їх друзями).

Однак, незважаючи на товариськість, гіперактивній дитині рідко вдається побудувати тривалі й міцні дружні стосунки. Дружба потребує постійного «обліку» почуттів, думок і настроїв іншої людини. Це гіперактивній дитині дається із труднощами. Гіперактивна дитина любить галасливі, рухливі ігри [5, с. 95].

Мовні вади гіперактивних дітей проявляються у зовнішньому, внутрішньому та писемному мовленні. Для усного мовлення характерні такі порушення на рівні звукового складу слова: відсутність окремих звуків чи їх спотворена вимова; пропуск звуків; перестановка звуків, складів. Помилки на рівні речення: пропуски слів у реченні чи їх перестановка; відсутність складних речень (користуються здебільшого простими реченнями); інколи є порушення логічного зв'язку між

реченнями; пропуски прийменників чи їх неправильне вживання.

Для зв'язного мовлення характерні такі помилки: квапливість мовлення; нечітка дикція; випадання речень при переказі прочитаного тексту; квапливість мовлення інколи призводить до спотикання. Спостерігаються розлад дихання: переважно поверхневе, мовлення на вдиху. Порухення просодики мовлення проявляється у тембрі, темпі, інтонаційній виразності, логічних паузах, наголосах. Розлад голосу спостерігається у перенарузі голосу, іноді через монотонність і носовий відтінок [4, с. 145].

У гіперактивних дітей може бути порушені артикуляційна моторика, лексико-граматичний склад мовлення, внаслідок чого спостерігаються труднощі у підборі слів, у формулюванні своєї думки (думка випереджає мовлення). Свого мовного дефекту не визнають. Здатні до самоствердження. Також є порушення загальної моторики. Мовлення супроводжується нав'язливими рухами частин обличчя, рук, ніг тощо. Увага нестійка, короткотривала, розсіяна. Гіперактивні діти не вміють слухати інших. Внаслідок порушеного слухового сприймання діти погано засвоюють та запам'ятовують правильне мовлення дорослих. Мислення хаотичне, відсутність логічного зв'язку тощо [6, с. 35].

Через проблеми з увагою, імпульсивністю, діти потребують чітко структурованого середовища в класі. Ефективна робота в інклюзивному класі охоплює послідовні дії педагога, наявність чітких правил поведінки, передбачуваність в організації середовища та стилі викладання, побудову позитивних стосунків із дитиною. Під час корекційної роботи можуть виникати труднощі щодо автоматизації поставлених звуків у зв'язному мовленні, оскільки дітям важко зосереджувати увагу на своєму мовленні.

Педагог має бути «гнучким», терплячим і мудрим. Щоб школяр добре засвоював новий навчальний матеріал, необхідно, щоб у нього були розвинуті всі психічні процеси. Як правило, у дітей з різною патологією мовлення часто спостерігаються відхилення в тій чи іншій сфері розвитку особистості.

Рекомендується максимум мовчання поза уроками та вдома. Введення у

роботу логопедичної ритміки. Заняття включають вправи на дихання, голосові вправи; вправи на нормалізацію тону м'язів, на розвиток плавності рухів; вправи на активізацію уваги та вправи на виховання чуття ритму [3, с. 6].

При роботі з гіперактивними учнями в умовах інклюзивного класу мовлення дорослих має бути неквапним, плавним, правильним і чітким; вчити дітей ділити довгі речення на відрізки, між якими витримувати паузи і робити новий вдих; оберегати дитину від контактів із людьми, які мають порушення темпу мовлення; не навантажувати мовлення дитини, вимагаючи вимовляти складні фрази, незнайомі й незрозумілі слова, заучувати велику кількість віршів; коли дитина говорить, виправляти її мовленнєві помилки тільки після того, як вона закінчить фразу, не забувати хвалити дитину.

Таким чином, діти із гіперактивністю можуть бути гарними помічниками вчителя у класі, вони з радістю включаються в допомогу і готові завжди бути у пригоді за необхідності. Завдання педагога – спрямовувати активність і наявний обсяг уваги в потрібному напрямі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Москальова А.С. Методи психодіагностики в навчально-виховному процесі: [навч. посіб.] / А.С. Москальова, М.В. Москальов. – Київ: 2014. – 360 с.
2. Основи інклюзивної освіти: [навч.-метод. посіб.] / за заг. ред.. Колупаєвої А.А. – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.
3. Рібцун Ю. В. Гіперактивна дитина / Ю. В. Рібцун // Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : [навч.-метод. посіб. у 9 кн.] / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : ТОВ ВПЦ «Літопис-XX». – 2010. – Книга 7. – 36 с.
4. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / О. Романчук. – Львів: Крео, 2008. – 323 с.
5. Синдром дефіцита уваги с гіперактивністю у дітей / А.В. Грибанов, Т. В. Волокитина, Е. А. Гусева, Д. Н. Подоплекин. – М.: Акад. проект, 2004. – 243 с.
6. Суковський С. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: порадник для батьків / С. Суковський. – Львів: Колесо, 2008. – 144 с.

Шадюк О. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології (дошкільної
та корекційної) імені проф. Т.І.Поніманської
Рівненський державний гуманітарний університет

СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Проблема співпраці сім'ї з батьками займає важливе місце в українській освітній системі. Батьки та педагоги закладів освіти не завжди знають, як правильно взаємодіяти, щоб досягнути певних позитивних результатів у розвитку дитини, а особливо це стосується співпраці із батьками, які виховують дітей із особливими освітніми потребами.

Зважаючи на те, що до закладів освіти почали залучати дітей з особливими освітніми потребами, постійна співпраця з їхніми сім'ями набуває сьогодні ще більше значення. У процесі інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, важливо враховувати інтереси, пріоритети та переживання їхніх сімей. Батьки дітей з різними видами порушень повинні співпрацювати з педагогами, вирішуючи питання розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації для дітей з особливими освітніми потребами та організації навчального середовища.

Враховуючи економічні, соціальні та культурні змін в розвитку сучасної України, сім'я, яка є найпершим і найголовнішим інститутом виховання, пристосовуючись до цих змін, не у повній мірі реалізує свої головні функції, насамперед, педагогічну і виховну. Зростання психологічного напруження, збільшення кількості стресових ситуацій деструктивно впливають на зміст і характер психолого – педагогічної культури батьків, їх стиль взаємин з дітьми та

педагогами закладу освіти. Не слід забувати про те, що учасниками освітнього процесу в закладі освіти є не лише педагогічні працівники, а й батьки.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливого значення набуває проблема інклюзивної освіти, це пов'язано, насамперед, з тим, що число дітей, які мають психофізичні розлади, значно зростає, крім того, простежується тенденція до виявлення психофізіологічних порушень у кожної окремої дитини. Наше суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Інклюзивна форма освіти дозволяє цим дітям навчатися у загальноосвітніх закладах, поряд із звичайними дітьми. Педагог здійснює навчання і виховання всіх дітей, використовуючи принцип індивідуально-диференційованого підходу. Таким чином забезпечується соціалізація дітей та їх розвиток. Однак, не слід забувати про труднощі, які виникають під час взаємодії педагогів та батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами.

Варто зазначити, що наше суспільство до цього часу ще не готове до масового впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх закладах дошкільної освіти через недостатнє фінансування та матеріально-технічне забезпечення, упереджене ставлення батьків здорових дітей до дітей з особливими потребами, недостатнє кадрове забезпечення і неготовність педагогів до роботи з дітьми, що мають психофізичні порушення [1].

Для того, щоб налагодити партнерські стосунки з батьками, які виховують дітей із особливими освітніми потребами, важливо насамперед зацікавити, змотивувати їх, показати результативність і доцільність діяльності закладу освіти через позитивну динаміку в емоційному розвитку дитини, фізичному здоров'ї, навчально – розвивальних досягненнях дітей, у коректному порівнянні з їхніми попередніми результатами.

В сучасному освітньому просторі термін партнерство стосується в більшій мірі саме дітей з особливими освітніми потребами, їхніх батьків, спеціалістів та

педагогів. Отже, партнерство – це взаємодія батьків дитини з особливими освітніми потребами та спеціалістів, які беруть участь у її вихованні та навчанні. Така взаємодія повинна базуватися на рівності всіх, хто залучені до процесу виховання дитини з особливими освітніми потребами. Партнерство може мати різні форми, але повинно враховувати усі сфери знання та навиків, які знадобляться для досягнення єдиної мети, яка полягає у гармонійному розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Слід зазначити, що у партнерстві вся діяльність та усі рішення мають бути спільними [4].

Батьки та педагоги мають різні рівні співпраці, вони по-різному взаємодіють та неоднаково довіряють один одному. Чим більше часу відводиться на таку взаємну працю, тим кращі результати. Також все залежить від готовності батьків та педагогів до такого партнерства.

Для ефективнішої співпраці, педагогам закладів освіти необхідно змінити об'єкт – суб'єктні відносини, тобто усвідомити і переконати членів родини, що вони є суб'єктами освітньо – виховного процесу. А це означає, що батьки та інші члени родини не повинні бути пасивними об'єктами впливу педагогів, а мають розпочати ефективну взаємодію з вихователями та дітьми на засадах партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю [2].

Слід відмітити, що співпраця педагога із батьками, а особливо із батьками які виховують дітей із особливими освітніми потребами, є надзвичайно важливим напрямком роботи, який займає одне з пріоритетних місць в професійній діяльності педагога. При чому, у процесі батьківсько – педагогічної взаємодії формується ставлення один до одного, зокрема, ціннісне ставлення. Вкрай важливо залучати батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами до процесу оновлення змісту, форм і методів освіти, виховання і розвитку своїх дітей, підтримувати бажання перенести доцільне в практику сімейного виховання.

Також, робота із сім'єю передбачає врахування сучасних тенденцій розвитку стосунків між батьками і дітьми, їхніх технологій, ціннісних орієнтирів, особистісних якостей батьків і дітей, особливостей впливу сім'ї на становлення

особистості дитини. Зміст цієї роботи забезпечується: вивченням родинних традицій; спрямованістю на індивідуальні та міжособистісні зміни; вдосконаленням виховної функції сім'ї та функції первинної соціалізації дитини; залученням родини до активного соціального життя [3, с. 14].

Не слід забувати про те, що сім'ї, де є діти з особливими освітніми потребами, несуть відповідальність за їхній гармонійний розвиток упродовж усього життя. Одне з найважливіших завдань педагогів – це допомога батькам повірити в себе, у свої власні сили для подолання проблем.

Основне завдання педагога – знаходити індивідуальний підхід до кожної сім'ї, оскільки кожна сім'я має свої потреби, можливості та пріоритети. Одні сім'ї потребують більшої підтримки, другі – меншої.

Таким чином, можна виокремити мету співробітництва педагогів і батьків, які виховують дітей із особливими освітніми потребами, яка полягає не лише у збагаченні знань про способи і методи сімейного виховання, а й досягнення єдності виховного впливу сім'ї й закладу освіти на дитину. Ефективність реалізації такого співробітництва досягається запровадженням в процес його реалізації низки принципів: принцип узгодженості дій, принцип гуманізму, принцип відкритості, принцип індивідуального підходу, принцип доцільності форм і методів співробітництва.

Отже, психолого – педагогічний супровід батьківства має здійснюватися на принципах системного, діяльнісного, індивідуального і диференційованого суб'єктивного підходів. Активізація батьків на основі вищезазначених підходів, діалоговості у взаємодії – справа цілком реальна, хоча і непроста, така робота потребує неабиякої майстерності педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщук А.М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти. *Наукові записки НДУ імені М.Гоголя*. 2013. № 5. С. 213-218
2. Балицька І.М. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вихователя дошкільного закладу з батьками вихованців. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i16/4.pdf> (дата звернення: 06.10.2020)).

3. Родинне виховання: сучасні підходи / упоряд. Т. Вороніна, О. Мельник. Київ : Шкільний світ, 2010. 112с.
4. Сяба М.О. Співпраця батьків дітей з особливими потребами та вчителів в американській освітній системі. Духовність особистості: методологія, теорія та практика. 2015. № 4 (67). С. 159-168

УДК 376-056

Ірина Мойсеєнко,

старший викладач кафедри загальної, спеціальної педагогіки,
реабілітації та інклюзивної освіти
Комунального закладу вищої освіти
"Дніпровська академія неперервної освіти"
Дніпропетровської обласної ради

ПРАВОВЕ ПОЛЕ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З РАС АСИСТЕНТОМ ДИТИНИ

За даними МОН України з 1 вересня 2020 року 6 тис дітей з особливими освітніми потребами пішли в інклюзивні групи закладів дошкільної освіти. Кількість груп, які розпочали працювати за планом, – 3598, що на 641 групу більше, ніж працювало у серпні. Забезпечення рівного доступу до освіти дітей, які потребують спеціальних умов для розвитку особистості – є надзвичайно гострим викликом, що постало перед українським суспільством.

Спеціальних умов для розвитку особистості потребують діти з розладами аутичного спектра. Слід зауважити, що спектр аутичних порушень – це спектр багатоманітних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, ядерним і загальним для яких є порушення соціальної інтеграції і небажання вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням [1].

Narrower&Dunlap(2001) зафіксували той факт, що учні з аутизмом, які були повністю включені в навчальний процес показують високий рівень контактності і соціальної взаємодії, надають і отримують високий рівень соціальної підтримки,

мають дружні зв'язки, і досягають більш просунутого рівня академічних знань.

Навчання дітей з аутизмом є непростий процес. Через виражені ознаки РАС (низька соціальна мотивація, не вміння будувати комунікацію та ін.) їм трудно встановити контакт з однолітками, середовищем. У цьому випадку дитині потрібен спеціаліст, що виступає сполучною ланкою і координує взаємодію дитини з аутизмом з однолітками, педагогами, середовищем.

Для досягнення максимальної ефективності від процесу інклюзії, вчені (Fryxell & Kennedy, 1995; Hunt, Farron-Davis, Beckstead, Curtis, & Goetz, 1994) вказували на забезпечення відповідної підтримки в умовах інклюзії, і надання можливості педагогам опанувати науково-доведені стратегії навчання, для включення дітей з аутизмом в уже існуючу освітню систему.[2]

Сама по собі інклюзія не гарантує успішного досвіду навчання (Laushey & Heflin, 2000; Roeyers, 1996). Важливі деякі компоненти, необхідні для успішності інклюзії:

1. Підготовка, керівництво і підтримка дітей, батьків та персоналу навчального закладу до інклюзії.
2. Адаптація або модифікація умов для успішного навчання та розвитку, співпраця між членами команди супроводу.
3. Застосування відповідних стратегій та ресурсів.

Одним з основних ресурсів є персональний асистент дитини. Посада асистента дитини офіційно закріплена в числі посад працівників, що надають соціальні послуги згідно з чинним законодавством України.

По-перше, Закон України «Про соціальні послуги» визначає «основні організаційні та правові засади надання соціальних послуг, спрямованих на профілактику складних життєвих обставин, подолання або мінімізацію їх негативних наслідків, особам/сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах».[4]

«До осіб/сімей, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників (далі -

вразливі категорії населення) належать особи з особливими освітніми потребами».
[3]

По-друге, до деяких законодавчих актів були внесені зміни, щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг.

У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено: «За рекомендаціями інклюзивно-ресурсного центру та письмовою заявою батьків або осіб, які їх замінюють, заклад дошкільної освіти забезпечує доступ до освітнього процесу *асистента дитини* з особливими освітніми потребами. Асистент дитини з особливими освітніми потребами проходить медичний огляд відповідно до вимог чинного законодавства України (стаття 11).

У статті 12 визначається: «для задоволення освітніх, соціальних потреб, організації корекційно-розвиткової роботи у складі закладів дошкільної освіти на підставі письмового звернення батьків або законних представників особи з особливими освітніми потребами в обов'язковому порядку утворюються інклюзивні та/або спеціальні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Діти з особливими освітніми потребами можуть перебувати до семи (восьми) років у спеціальних закладах дошкільної освіти (групах) та інклюзивних групах закладів дошкільної освіти».

У Статті 28 фіксується, що діти з особливими освітніми потребами, мають право на першочергове зарахування до закладів дошкільної освіти.

«Освітні програми можуть мати корекційно-розвитковий складник для дітей з особливими освітніми потребами. 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, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти, за погодженням з центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері охорони здоров'я». (стаття 23). [5]

Законі України «Про повну загальну середню освіту» № 764-IX від 13.07.2020 наголошує: «В освітньому процесі соціальні потреби учнів з особливими освітніми потребами забезпечуються асистентом учня - соціальним робітником, одним із батьків учня або уповноваженою ними особою» (стаття 26).

Асистент учня допускається до участі в освітньому процесі для виконання його функцій виключно за умови проходження спеціальної підготовки, що підтверджується відповідним документом. Умови допуску асистента учня до освітнього процесу для виконання його функцій та вимоги до нього визначаються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Рішення про допуск асистента учня до участі в освітньому процесі приймає керівник закладу освіти на основі укладення відповідного договору між закладом освіти та асистентом учня за згодою батьків.

Батьки мають право здійснювати індивідуальний супровід дитини з особливими освітніми потребами під час їх перебування у закладі загальної середньої освіти (стаття 29) [6].

Закон України “Про позашкільну освіту” визначає, що соціальні потреби дітей із складними порушеннями розвитку під час їх перебування у закладі позашкільної освіти задовольняються асистентом дитини: соціальним працівником, одним із батьків або особою, уповноваженою ними (стаття 20) [7].

Асистент дитини виконує такі функції:

- допомагає дитині у самообслуговуванні;
- підтримує у спілкуванні (зокрема за допомогою жестової мови);
- організовує харчування та пересування;
- забезпечує безпеку та спостереження за станом здоров'я (наприклад, прийом ліків);
- сприяє проведенню дозвілля та організовує денний відпочинок.

Відповідно до спільного наказу Міністерства соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України від 04.02.2020 № 67/125 у Вінницькій, Дніпропетровській, Харківській областях здійснюється апробація Державного

стандарту супроводу під час інклюзивного навчання, в межах якої обласними центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді проводиться навчання асистентів дітей. Цей законопроект знаходиться на стадії обговорення з суспільством. Відповідно до проєкту стандарту, рішення про надання дитині асистента за рахунок бюджетних коштів ухвалює структурний підрозділ з питань соціального захисту населення. Для цього батькам чи законним представникам дитини потрібно отримати висновок інклюзивно-ресурсного центру та написати заяву на ім'я керівника школи. Після цього керівник закладу повинен звернутись з відповідним клопотанням до місцевої влади [10].

Основні заходи, що складають зміст соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання, це:

- допомога в самообслуговуванні;
- підтримка у спілкуванні та комунікації з дітьми, педагогами та іншими особами;
- організація харчування та допомога у прийнятті їжі;
- організація пересування та допомога під час пересування (мобільність);
- безпека та спостереження за станом здоров'я, допомога у проведенні відповідних процедур;
- сприяння в організації денної зайнятості, дозвілля;
- організація денного відпочинку (сну).

Перед допуском до освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти асистент учня зобов'язаний пройти медичний огляд. Також перед допуском до освітнього процесу керівник закладу повинен поінформувати асистента учня про: дотримання правил охорони праці, безпеки життєдіяльності, пожежної безпеки тощо; дотримання правил внутрішнього розпорядку закладу освіти; дотримання принципу конфіденційності стосовно стану здоров'я та іншої особистої інформації про учасників освітнього процесу; дотримання поваги до гідності, прав, свобод і законних інтересів усіх учасників освітнього процесу; недопущення будь-яких форм фізичного та психологічного насильства, приниження честі та гідності,

дискримінації за будь-якою ознакою; заборону пропаганди та агітації, що завдає шкоди здоров'ю здобувачів освіти; заборону вживання на території закладів освіти алкогольних напоїв, наркотичних засобів, тютюнових виробів, інших шкідливих речовин.

Асистент учня не здійснює: втручання в освітній процес; виконання освітньої програми для досягнення учнями результатів навчання; надання освітніх послуг в закладі освіти; надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо організації освітнього процесу; розробку індивідуальних завдань і матеріалів для учнів із особливими освітніми потребами; виконання інших функцій педагогічних працівників.

Асистент учня забезпечує соціально-побутові потреби учня з особливими освітніми потребами, для чого може бути присутній (за згодою керівника закладу освіти) під час уроків та позакласної роботи, інших заходів закладу освіти, допомагати у пересуванні, відвідуванні туалету, переодяганні, харчуванні та задоволенні інших соціальних та фізичних потреб здобувача освіти. Асистент учня (дитини) відповідно до Примірного положення про команду супроводу залучається до складу команди супроводу дитини та має сприяти досягненню визначених командою супроводу цілей розвитку у питаннях соціальної адаптації, комунікації та соціально-побутової орієнтації [8].

Супровід під час інклюзивного навчання - надання допомоги дітям з ООП під час перебування в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, входить до Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, затвердженого наказом Міністерства соціальної політики України від 03.09.2012 № 537 [9]. Фінансування надання та оплата соціальних послуг регламентується статтями 27 та 28 Закону України "Про соціальні послуги" від 17.01.2019 № 2671-VIII [4].

Готувати асистентів дитини мають обласні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Скрипник Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. – К.:13 с. 59
2. Harrower, J. K&Dunlap, G. (2001). Including Children With Autism in General Education Classrooms. A Review of Effective Strategies. Behavior modification.<https://studysites.sagepub.com/kwilliamsstudy/articles/Harrower.pdf>
3. Постанова № 587 від 1 червня 2020 р. «Порядок організації надання соціальних послуг»<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF#Text>
4. Закону України "Про соціальні послуги" від 17.01.2019 № 2671-VIII, який вступив в дію 01 січня 2020 року<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
5. Законі України «Про дошкільну освіту»<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
6. Законі України «Про повну загальну середню освіту» № 764-IX від 13.07.2020<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
7. Закон України “Про позашкільну освіту”<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
8. Лист МОН України 30.07.2020 № 1/9-411 інструктивно-методичні рекомендації "Щодо організації діяльності закладів дошкільної освіти у 2020/2021 навчальному році"<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-411729-20#Text>
9. Наказом Міністерства соціальної політики України від 03.09.2012 № 537 (zareestrovaniy u Ministerstvi yustitsii Ukraini 19.09.2012 za № 1614/21926/) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1614-12>
10. Проект Державного стандарту супроводу під час інклюзивного навчання.<https://www.msp.gov.ua/projects/516/>

Леончик-Онищенко Наталія Михайлівна,
студентка 1 курсу освітнього ступеню «Магістр» психологічного факультету
спеціальності 053 Психологія
ОП медична психологія заочної форми навчання, вихователь ЗДО
спеціального типу №7 «Зірочка»
Черкаської міської ради

Керівник: Куліш Олена Володимирівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології
Черкаський національний університет
ім. Богдана Хмельницького

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ДОШКІЛЬНИКІВ

Вступ. Процес адаптації – це постійний процес, який супроводжує людину впродовж усього життя. Вчені визначають адаптацію як пристосування будови й функцій організму, його органів до умов середовища, спрямоване на збереження рівноваги. Адаптація – пристосування організму, що відбувається на різних рівнях: фізіологічному, соціальному, психологічному.

Вчені обґрунтовують адаптацію [від пізньолат. *adaptatio* – пристосування] як процес пристосування будови та функцій організму до нових умов існування. Водночас будь-яка адаптація є і результатом адаптаціогенезу [4, С.2-10]. Вивчення літературних джерел показує, що поняття адаптації вживається у кількох значеннях: сукупності реакцій пристосування людського суспільства до природного та соціального середовища; реакції окремої людини на зміни в навколишній дійсності та в значенні входження індивідів у різні соціальні ролі і в цілому відображає основні закономірності, які забезпечують життєдіяльність та розвиток різних систем за взаємодії внутрішніх і зовнішніх умов їхнього існування.

У психолого-педагогічній науковій літературі власне процес адаптації дітей дошкільного віку розкривається як сукупність особливостей біологічного виду, які забезпечують йому специфічний спосіб життя в умовах певного середовища. У дошкільній психології цей термін тлумачиться як активне засвоєння прийнятих у суспільстві норм й оволодіння відповідними формами спілкування та діяльності.

Теоретики-науковці та практики у даній галузі, а саме А. Богущ, К. Борисова, С. Ладивір, О. Кононко, В. Кузь, Т. Поніманська, З. Плохій працюють над дослідженням різноманітних шляхів розуміння проблеми впливу адаптації дітей дошкільного віку на їх психоемоційний стан, зосереджуючи усі свої зусилля на локальних напрямках розвитку та становлення дитини як особистості (гуманізм та мораль, мовлення, пізнавальні процеси і т.д.) [7, С.3-12].

Дослідники, які вивчали вплив процесу адаптації дітей дошкільного віку, а саме Н. Ватутіна, Т. Жаровцева, Т. Науменко, Ж. Юзвак з'ясували, що встановлення конкретних психолого-педагогічних умов в час адаптаційного процесу забезпечує ефективне прилаштування «новачків» до життя в умовах нового освітнього процесу. Зокрема, збільшення середовищних контактів, комунікації, з урахуванням психоемоційних особливостей та потреб дитини; організація та відтворення комплексу діяльності з врахуванням інтересів та потреб самої дитини; вчасне та вдале засвоєння дитиною-дошкільника умов нового середовища; різнобічний розвиток усіх психічних процесів дитини дошкільного віку; навчання фахівців дошкільної освіти до чіткого психолого-педагогічного процесу успішної адаптації дітей.

У сучасній науці психологія, побутує погляд на дошкільний вік як такий, який багатий на потенційні можливості всебічного розвитку дитини. Зокрема, такі науковці як Д. Ельконін, О. Запорожець вважають період дошкільного дитинства коригуючим перед наступними віковими періодами розвитку особистості, У час дошкільного періоду становлення особистості дитини є актуальною, її здатність усвідомлювати зміни у власному житті, нові функції, соціальні ролі, виявляти приязне ставлення до інших людей, орієнтуватися в навколишній дійсності,

адаптуватися до перебування у ЗДО [10, 128].

У ряді сучасних наукових досліджень побутує думка, що діти дошкільного віку, які не отримали соціально-культурного досвіду в ЗДО, а виховувались вдома, на старті молодшої школи відчують труднощі, психоемоційно швидко втомлюються, важко адаптуються в соціумі. Сучасники розглядають дитину-дошкільника із двої ракурсів, перший це об'єкт розвитку, другий це суб'єкт комунікативної діяльності з спектром специфічних особливостей, які дають змогу різнобічного функціонування у суспільстві.

Мета роботи полягає у аналізі та вивченні впливу процесу адаптації на психоемоційний стан дітей дошкільного віку.

Матеріали та методи роботи. Під час підготовки та аналізу досліджуваної тематики було застосовано такий науковий метод дослідження як спостереження. Спостереження (англ. *observation*) – метод наукового дослідження, що полягає в активному (систематичному, цілеспрямованому, планомірному) та навмисному сприйнятті об'єкта, в ході якого здобувається знання про зовнішні сторони, властивості й відносини досліджуваного об'єкта. Спостереження містить у собі як елементи: спостерігача (суб'єкта), об'єкт спостереження та засоби спостереження. Як останні в розвинених формах спостереження використовуються різноманітні спеціально створені прилади, що виступають як продовження й посилення органів чуття людини, а також використовувані як знаряддя впливу на об'єкт (що перетворює спостереження на складову частину експериментальної діяльності) [10, 128].

Основні методологічні вимоги до спостереження такі: активність (не споглядання об'єкта, а пошук і фіксація дослідником потрібного ракурсу бачення його); цілеспрямованість (увага повинна фіксуватися тільки на явищах, що цікавлять); планомірність і навмисність (проходження за певним планом або сценарієм); системність (ведення за певною системою для багаторазового сприйняття об'єкта в заданих режимах). Перевагами методу спостереження є здійснення спостереження одночасно з розгортанням і розвитком явищ, що їх

досліджують; можливість безпосереднього сприйняття поведінки людей у конкретних умовах та у реальному часі; можливість широкого охоплення події та опису взаємодії всіх її учасників.

Результати та обговорення. Адаптація – це системна відповідь організму й психіки на тривалий та багаторазовий вплив чинників середовища, результатом якої є досягнення балансу між організмом та середовищем. Це динамічне, постійно змінюване явище, яке має свої стадії та рівні, серед них закономірне місце посідає дезадаптація (порушення, спотворення адаптації) [2, 320].

Виділяються групи дітей з «легкою адаптацією», «адаптацією середньої важкості» та з «важкою адаптацією». За «легкої адаптації» негативний емоційний стан дитини триває недовго. У перші дні в неї погіршується апетит та сон, вона мляво грається з іншими дітьми. Але під час подальшого звикання до нових умов усе це проходить протягом першого місяця перебування дитини в дитячому закладі. За «адаптації середньої важкості» емоційний стан дитини нормалізується повільніше. Протягом першого місяця вона хворіє, зазвичай на гострі респіраторні інфекції. Хвороба триває 7–10 днів і завершується без будь-яких ускладнень. За «важкої адаптації» емоційний стан дитини нормалізується досить повільно. Інколи цей процес триває кілька місяців. За цей період дитина або хворіє ще раз, часто зі значними ускладненнями, або виявляє стійкі порушення поведінки (намагається сховатися, кудись вийти, сидить та кличе маму). У таких дітей простежується бурхлива негативна психоемоційна реакція і негативне ставлення до оточення дитячого закладу в перші дні, згодом ця поведінка досить часто змінюється в'ялим, байдужим станом.

Кожна дитина дошкільного віку проходить через три фази адаптації. Перша фаза – гостра фаза чи період дезадаптації – організм вихованця відповідає бурхливою реакцією на нові впливи. Фаза супроводжується коливаннями в соматичних станах і психічному статусі. Друга фаза – поступового пристосування. Характеризується адекватною поведінкою малюка. Дитина шукає оптимальні реакції на зовнішні впливи. Фаза поступового пристосування триває від 1 тижня до

2–3 місяців. Третя фаза – компенсації – період відносно сталого пристосування. Цей період триває від 2–3 тижнів до півроку [3, С.34-45].

В. Мушинський, Л. Стреж визначають такі критерії повної адаптації дитини: прояв ініціативи й незалежної поведінки, соціальна інтеграція та адекватна поведінка в групі, позитивний емоційний настрій, дотримання правил, адекватна поведінка при розлученні з батьками, хороші взаємини з вихователем [5, 169]. Отже, під час адаптаційного періоду особливу увагу необхідно звернути на дітей другої і третьої групи. В адаптаційний період фронтальні заняття з дітьми не проводяться, перевага надається індивідуальним формам роботи. Можлива робота з невеликими підгрупами дітей по 3–4 особи. Не потрібно планувати вдень більше ніж 1–2 форм роботи.

Отже, установлення наявності ознак дезадаптації можливе шляхом спостереження за поведінкою та психоемоційними проявами дитини під час виконання різних режимних моментів [9, 221]. Визначення загального рівня адаптації відбувається за всіма параметрами з урахуванням рівня провідної підсистеми – психоемоційної. Ураховуючи особливості звикання дітей до умов закладу дошкільної освіти та причини «важкої адаптації», можна визначити основні завдання та напрями роботи практичного психолога в адаптаційний період.

Основні завдання дорослого в адаптаційний період дошкільника: 1. Зняття психоемоційного напруження дитини. 2. Установлення емоційного контакту з дитиною. 3. Ознайомлення дитини з умовами дитячого закладу. 4. Зближення виховних заходів у сім'ї та дошкільному закладі. 5. Допомога дитині у встановленні адекватних взаємин з однолітками [8, 214].

Отже, усі психолого-педагогічні заходи, які полегшують період впливу адаптації на психоемоційний стан дитини та до умов закладу дошкільної освіти, доцільно поділити на дві групи: заходи з підготовки дітей до вступу до дитячого закладу; організація роботи із новоприбулими дітьми в період їхнього звикання до нових мікросоціальних умов.

Висновки. Таким чином, дотримання певних психолого-педагогічних ознак в

адаптаційний період забезпечує успішне пристосування дитини до умов освітнього середовища. Серед таких умов варто визначити: розширення кола соціальних контактів, спілкування; урахування органічних потреб та поступове привчання до режиму закладу, активної участі в них; забезпечення єдності родинного та суспільного виховання, вимог, які пред'являються дитині; організація різноманітної й змістовної діяльності відповідно до інтересів та потреб дитини; своєчасне засвоєння дитиною дошкільного віку соціального досвіду нового середовища; збереження й розвиток повноцінного фізичного, психічного та соціального «Я» – дошкільника; забезпечення психоемоційного комфорту, задоволення від перебування в закладі; підготовка вихователів до педагогічного керування процесом адаптації дітей [9, 221].

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бурсова С.С. Адаптація дитини до умов дошкільного навчального закладу як психолого-педагогічна проблема / С.С. Бурсова // Педагогічні науки: збірник наукових праць – Вип. 1. – Полтава, 2011. – С. 49–53.
2. Завацька Н.Є. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі: монографія / Під ред. Н.Є. Завацької. – Луганськ: Вид-во ім. В. Даля, 2012. – 320 с.
3. Калинина Р. Вопросы адаптации детей к детскому саду / Калинина Р. // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 34–45.
4. Маценко Ж. Незабаром у дитячий садок: особливості психолого-педагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу. Психолог. 2003. № 17. С. 2–10.
5. Меерсон Ф.З. Общий механизм адаптации и роль в нем стресс-реакции, основные стадии процесса / Меерсон Ф.З. // Физиология адаптационных процессов. – М., 2002. – 169 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [Учебник для студ. вузов] / Мухина В.С. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 456 с.
7. Мушинський В. Особливості адаптації дітей до умов дитячого закладу. Психолог. 2004. № 25–26. С. 3–12.
8. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / Печора К.Л. – М.: Просвещение, 2006. – 214 с.
9. Смирнова Е.О. Социализация детей раннего возраста. Сборник: Воспитание детей раннего возраста в условиях детского сада. – СПб., 2003. – 221 с.
10. Стреж Л.В. Сходінки адаптації дітей раннього віку. Київ: Шк. світ, 2009. – 128 с.

Наталія Федорова,

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.

Ірина Іванова,

здобувач другого рівня вищої освіти (магістр)
Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Проблема затримки психічного розвитку (ЗПР) дітей розглядається психологами та педагогами як одна з актуальних психолого-педагогічних проблем. Як засвідчує аналіз літературних джерел, окремі дослідження присвячені етіології ЗПР, пошуку засобів корекції (Л.С. Вавіна, Т.П. Вісковатова, Т.О. Власова, Т.В. Єгорова, Т.Д. Ілляшенко, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, М.В. Марковська, Т.І. Мокряк, М.С. Певзнер, М.В. Рождественська Т.В. Сак та інші).

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із ЗПР вивчалися багатьма дослідниками: Н.Ю. Борякова, О.С. Слепович, Р.Д. Трігер, О.Д. Кошелева, О.С. Слепович, С.Г. Шевченко, Є.Ф. Соботович та інші.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема розвитку мовлення дітей, формування й удосконалення мовленнєвих умінь є однією з провідних у працях психологів (Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, М.І. Жинкін, О.Р. Лурія, О.О. Леонтєв), дослідників мовлення дітей, які розвиваються нормально, дошкільного та молодшого шкільного віку (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, О.М. Гвоздєв, Г.О. Люблінська, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов та інші), а також мовлення дошкільників із ЗПР (Н.Ю. Борякова, Л.С. Вавіна, О.С. Слепович, В.В. Тарасун, Р.Д. Трігер, С.Г.

Шевченко).

На основі досліджень доведено, що провідну роль в процесі мовленнєвого розвитку належить розвитку зв'язного мовлення, в основі якого лежать не окремі слова і речення, а більші одиниці – блоки речень, через які відбувається рух думки, послідовне розгортання теми. У більшості дітей із ЗПР порушене як імпресивне, так і експресивне мовлення; спостерігається неповноцінність спонтанного та відображеного мовлення. Імпресивне мовлення цих дітей характеризується недостатністю диференціації мовно-слухового сприймання, мовних звуків, нерозрізнення змісту окремих слів, тонких відтінків мовлення; експресивному мовленню властиві порушення звуковимови, бідність словникового запасу, недостатня сформованість граматичного ладу мовлення, наявність граматичних стереотипів, аграматизмів, мовленнєва інактивність.

Мовленнєвий розвиток дитини – один з основних чинників становлення дитячої особистості. В останні роки в Україні відмічається стійка тенденція до збільшення кількості дітей з порушеннями мовленнєвого та пізнавального розвитку, зокрема дітей із затримкою психомовного розвитку [4,с. 15].

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це оборотні порушення інтелектуального і психічного процесу у дитини. Дані відхилення долаються при організації для нього спеціального корекційного навчання і виховання [1,с. 20].

Особливе місце при здійсненні корекційно-розвивальної роботи із дітьми із ЗПР відводиться художній діяльності, що виконує терапевтичну функцію, відволікаючи дітей від сумних подій, знімає нервову напругу, перемагає страх, викликає радісний, піднесений стан дитини. Саме тому включення в життя дітей різноманітних занять художньою, творчою діяльністю, створення атмосфери емоційного благополуччя, наповнення життя дітей цікавим змістом є важливою умовою надання кожній дитині можливості пережити радість.

Одним із важливих засобів розвитку зв'язного мовлення у дітей є читання і розповідання творів. Якість художнього сприймання залежить від вербалізації цього процесу. Мовлення супроводжує процес сприймання і бере в ньому активну

участь. Художнє слово викликає чуттєвий образ і полегшує розуміння дітей, робить їх конкретними, переконливими. Чим тісніший зв'язок між змістом художнього твору й життєвим досвідом дитини, тим емоційніше їхнє сприйняття.

Під час сприймання художніх творів, у дітей формується вміння правильно, об'єктивно оцінювати вчинки і поведінку літературних героїв, хоч іноді по-своєму, по-дитячому, але своє ставлення до героїв діти виявляють швидко і переважно правильно. Зрозумілі і близькі дітям приклади поведінки героїв казки вони зіставляють з особистим досвідом і переносять на себе або на своїх товаришів деякі якості персонажів. З метою розвитку зв'язного мовлення у дошкільному закладі дітей із затримкою психічного розвитку навчають переказувати літературні твори, проводять бесіди на морально-етичні теми після читання художнього твору, використовують елементи драматизації та інсценізації творів, проводять дидактичні ігри, вікторини за змістом художніх творів та ін.

Таким чином, для розвитку мовленнєвої діяльності дітей із ЗПР необхідно включати в освітній процес різноманітні види занять із художніми творами. Вони допоможуть урізноманітнити діяльність дітей, збагатити словниковий запас, розвинути зв'язне мовлення. Важливою умовою розвитку дітей із ЗПР є інтеграційний підхід у навчанні [3, с. 49].

Для розуміння особливостей формування зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку засобами художніх творів було проведено дослідження в групі дітей, що мають проблеми розвитку мовлення. Діти повинні були виконати два завдання, які дали б змогу дослідити особливості уяви, виявити розуміння дитиною алегоричного змісту загадок із використанням наочної опори й життєвого досвіду та оцінювались за трьох-бальною шкалою. Після цього було оброблено отримані результати.

Аналіз та обчислення експериментальних даних першої серії авдань дозволив дійти висновку, що 42,9% (середній рівень) дітей і 42,9% (низький рівень) дітей експериментальної групи мають недорозвинений рівень розвитку зв'язного мовлення. І лише 14,2% всієї експериментальної групи мають високий рівень

розвитку зв'язного мовлення серед дітей з затримкою психічного розвитку. Тобто, на початковому етапі дослідження зрозуміло, що рівень сформованості якостей мовлення у дітей з ЗПР в цілому низький.

Для покращення результатів та подальшого дослідження впливу художніх творів на розвиток мовлення у дітей з ЗПР, було вирішено включити до навчальної програми більшу кількість різноманітних творів (віршів, казок, колискових, народних легенд тощо). Діти повинні були виконати три завдання, що дали б змогу виявити здатність дітей до творчого самовираження, визначити обізнаність дітей із казками та виявити вміння диференціювати різні емоційні стани, здатність встановлювати зв'язок між певним емоційним станом та відповідною ситуацією. Після цього було оброблено отримані результати.

Аналіз та обчислення експериментальних даних другої серії завдань дозволив дійти висновку, що 36% групи мають високий рівень розвитку зв'язного мовлення серед дітей з затримкою психічного розвитку, 43% - середній рівень, а 21% - низький рівень. Отримані результати після проведенного експерименту підтвердили, що діти експериментальної групи мають покращення рівня розвитку мовлення в результаті застосування розробленої експериментальної методики. Таким чином, розроблена методика збільшення кількості художніх творів є ефективною і доцільною для використання в процесі корекційних занять із дітьми дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Вище зазначені засоби та методи проведення занять наповнюють життя дітей новим змістом, створюють для них атмосферу емоційного благополуччя, викликають почуття радості від результатів своєї праці, розширюють уявлення про навколишнє середовище.

Отже, художня література є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку. Сприймаючи та переказуючи зміст художнього твору у дітей розвивається виразне літературне мовлення, творча уява, пов'язана з літературним образом; діти навчаються емоційно та виразно передавати зміст невеликих текстів, читати вірші, беручи участь у драматизації літературних творів, оволодівають вмінням за допомогою мовленнєвих засобів передавати

ставлення і почуття головних персонажів твору. Літературний твір дає готові мовні форми, словесні характеристики образу, визначення, якими оперує дитина.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богачук Ю. В. Теоретико-методологічні засади розвитку мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення засобами художньої літератури. *Корекційна педагогіка*, 2015. – № 19. – С. 16–21.
2. Компанець Н. М. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ: навч. метод. посіб. Київ, 2017. –66 с.
3. Марченко І. С. Напрямки логопедичної роботи з дітьми раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. *Логопедія*. 2015. – № 5. – С. 46–52.
4. Паламарчук Л. М. Доповідь з досвіду роботи «Особливості використання ігор у мовленнєвому розвитку дітей із затримкою психомовного розвитку». – 2016. – С. 13–29.
5. Рибалка Л. І. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку за допомогою мнемотехніки. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукр. заоч. наук. - практ. конф.* Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. – С. 109–113.

УДК: 376.091.12-053.5

Людмила Серeda,

вчитель-логопед

Комунальної установи

«Царичанський інклюзивно-ресурсний центр»

Царичанської селищної ради

ДИСЛЕКСІЯ І ДИСТРАФІЯ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ.

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Читання і письмо– це складні психічні процеси, якими дитина оволодіває не відразу, а поступово. В їх роботі беруть участь різні аналізатори. Збій хоча б одного з них призводить до їх порушення. Вивчення даної проблеми бере свій початок в ХІХ ст. Нею займалися Ф.Бахман, Г.Вольф, Т. Хеллер, В.Морган, А.Куссмауль, О. Беркан, Д.Гіншельвуд, Ф.Рау, М.Хватцев і ін.

На сучасному етапі розвитку логопедичної науки в нашій країні питаннями, що стосуються порушення читання і писемного мовлення, займаються Н.Чередніченко, Л. Журавльова, Ю. Коломієць, М. Шеремет, Т.Ярош та ін.

На сьогоднішній день науковці та фахівці з логопедії відзначають, що останніми роками в Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей шкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку та, зокрема, дітей, які мають труднощі в опануванні навичками читання та письма.

Зазвичай, оволодіння віковим словниковим запасом, лексико-граматичними формами, звуковим аналізом і синтезом слів відбувається в дошкільному віці. А оту дітей, які мають різні форми мовленнєвих порушень відзначається відставання в розвитку цих процесів. Як свідчать дослідження Р.Левіної, Н. Нікашиної, Л.Спірової та ін., готовність до звукового аналізу у дітей з порушеннями мовлення майже в два рази нижча, ніж у дітей без порушень.

Відставання таких учнів у навчанні стає помітним з перших днів перебування в школі. Вони не достатньо володіють фонематичними процесами, граматичним ладом мови, навичками словозмін і словотворень, важко встановлюють зв'язки між звуками і відповідними буквами. Виконують завдання вразі повільніше від своїх ровесників, в результаті відчувають невпевненість в собі, швидко стомлюються. Ці ознаки свідчать про наявність в таких учнів специфічних мовних розладів, тобто дислексії чи дисграфії. А так як дислексія майже завжди супроводжує дисграфію, то частіше вони зустрічаються разом.

За даними МКХ-10 поняття дислексія і дисграфія класифікуються, як специфічні розлади читання та інші розлади розвитку шкільних навичок (розлади розвитку навичок експресивного писемного мовлення) [4, ст.39]. Що означають дані терміни?

Дислексія – часткове специфічне порушення процесу читання, обумовлене несформованістю (порушенням) вищих психічних функцій, і повторюється помилками стійкого характеру [3, ст.348]. Дане порушення зустрічається порівняно рідко, причому спостерігається частіше у хлопчиків, ніж у дівчаток, однак може

спричинити значні труднощі, пов'язані з навчанням такої дитини. Провідною передумовою для розвитку дислексії є несформованість усного мовлення. Проявляється в уповільненні оволодінням самим процесом читання та стійких специфічних помилках при цьому.

Дисграфія – це часткове специфічне порушення письма [3, ст.361], що виявляється в стійких повторюваних помилках, обумовлених несформованістю вищих психічних функцій, що беруть участь у процесі письма. Головним і практично єдиним критерієм діагностики дисграфії прийнято вважати наявність на письмі специфічних помилок .

Дислексія та дисграфія зустрічаються, як у дітей з нормальним інтелектом, так і у дітей із особливими освітніми потребами. Вони можуть існувати ізольовано, проте здебільшого дислексія супроводжує дисграфію і робота по їх усуненню має проводитися комплексно.

Внаслідок чого трапляються такі порушення?

На сьогодні встановлено, що причиною і провідною передумовою виникнення дисграфій і дислексій являється несформованість усного мовлення, тобто, неповна сформованість фонематичного сприйняття, або, що трапляється частіше, недорозвинення всіх його компонентів (фонетико-фонематичного та лексико-граматичного), дефіцит мовного спілкування, несприятливе мовне оточення, ранній початок навчання грамоти, високий темп навчання, надмірне захоплення комп'ютерами, гаджетами, планшетами, білінгвізм, педагогічна запущеність.

Відповідно до характеру порушень виділяють фонематичну, семантичну, аграматичну, оптичну, мнестичну дислексія та артикуляційно-акустичну, акустичну, аграматичну, оптичну дисграфії та дисграфію на основі порушення мовного аналізу і синтезу [1, с.16].

Вченими доведено, що розвиток мислення та мовлення дитини, процес оволодіння письмом тісно пов'язані з розвитком рухів рук. Як правило, вмє логічно мислити, має добре розвинену увагу, пам'ять, зв'язне мовлення дитина, яка має високий рівень розвитку дрібної моторики. Для розвитку техніки письма

необхідна злагоджена робота дрібних м'язів кисті і всієї руки, а також достатній розвиток зорового сприйняття та довільної уваги.

Для розвитку цих процесів бажано використовувати наступні вправи та ігри: «Склади із частин», «Знайди предмет», «Виклади предмет з паличок», складання пірамідки, будиночка, мотрійки, робота зі шнурівками, прищіпками, нанизування намистинок, застібання гудзиків, ліплення, малювання, розфарбовування, штрихування, безвідривне письмо, графічні диктанти, робота з ножицями і папером, викладання візерунків з гудзиків, лічильних паличок, цікаві завдання з використанням мозаїк, лото, пазлів, масаж долоньок та пальців тощо.

Напрямки логопедичної роботи, які використовуються при подоланні дисграфій та дислексій у молодших школярів включають в себе вдосконалення фонематичного сприйняття, корекцію порушень звуковимови і закріплення правильних звукобуквених зв'язків; розвиток лексики та вдосконалення граматичного оформлення мовлення; формування у дітей уявлень про слово, звук, склад, речення, формування навичок мовного аналізу та синтезу, розвиток зв'язного мовлення, роботу з розвитку зорової пам'яті.

Читання і письмо в таких дітей відображає дефекти фонетико-фонематичної системи. Вони з труднощами засвоюють відповідність між звуком і буквою, не диференціюють в усній мові близькі звуки. Тому, основний напрям роботи над усуненням вищеназваних проблем – це фонетико-фонематичний розвиток мовлення, формування навичок контролю своєї вимови і виправлення помилок на підставі порівняння власної мови та мови оточуючих, розвиток лексико-граматичної будови.

Спершу дитину треба навчити правильно чути звуки. При цьому необхідно здійснювати перехід завдань від простого до складного: розрізнення мовленнєвих і немовленнєвих звуків; розрізнення однакових слів, фраз, звукокомплексів і звуків по висоті, силі і тембру голосу; розрізнення слів, близьких за звуковим складом; диференціація складів, фонем; розвиток навичок елементарного звукового аналізу.

На заняттях з виправлення вад читання і письма можна використовувати

різноманітні методи і прийоми. Так, наприклад, для розвитку мовного аналізу і синтезу бажано використовувати наступні види робіт: письмо з коментуванням, коментоване письмо з методом ритмізованого читання і письма, складання графічних схем речень, визначення порядкового місця слова в реченні, виділення з тексту речень з певною кількістю слів.

Для роботи з розвитку складового аналізу і синтезу можливі наступні завдання: коректурна правка, назвати голосні в слові, записати тільки голосні даного слова, полічити кількість складів у слові, розкласти картинки в два ряди, відповідно від кількості складів, визначити пропущений склад, скласти слово із складів, що розсипались.

Для розвитку фонемного аналізу і синтезу використовують завдання на придумування слів з певною кількістю звуків, відбирання картинок в назві яких 4, 5, 6 звуків, вставляння пропущених звуків, додавання різної кількості звуків до одного і того ж складу і інше.

Для формування морфологічних і синтаксичних узагальнень, уявлень про морфологічні елементи слова і структуру речення, граматичну будову мовлення бажані такі завдання: назвати слово, вимовлене по окремих звуках, назвати злито слово прочитане по складах, назвати злите речення прочитане по складах, прочитати слово і показати відповідну картинку чи виконати дію, вибрати у тексті речення відповідно до змісту картинки, знайти в тексті відповідь на дане питання, добрати антоніми, синоніми до слів, утворити прикметники від іменників, дієслова доконаного і недоконаного виду, слова із відтінком зменшуваності чи збільшуваності тощо.

Для формування просторових уявлень і мовного позначення просторових відносин слід використовувати такі завдання: визначити просторове розташування предметів по відношенню до дитини, визначити просторові відношення між предметами, знайти букву у ряді схожих, порівняти правильне і дзеркальне зображення букв, визначити відмінність схожих букв тощо.

Для розвитку зв'язного мовлення важливо використовувати читання слів,

речень, текстів, їх переказ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, роботу з деформованим текстом, складання речень за серією сюжетних малюнків, за певною кількістю слів, поширення та розмежування речень і ін.

Для подолання дзеркального письма можливі такі вправи: повільний рух руки дитини зліва направо; обведення трафаретів прописних букв; порівняння правильних і дзеркальних зображень буквощо .

Як бачимо, робота із запобігання подолання дисграфії і дислексії клопітка і тривала. Вона вимагає терпіння, як з боку учнів, так із боку логопеда. Головне – вона не має припинятися за будь-яких умов і повинна тривати упродовж усього терміну навчання.

Систематична і планомірна робота в даному напрямку допомагає забезпечити корекцію читання і письма, усунення дисграфічних і дислексичних проявів, формування основи для подальшого оволодіння шкільними знаннями.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Белеткова О.В. Система логопедичної роботи при усуненні вад писемного мовлення: посібник. Лозова. – 27с.
2. Блінова Г.Й., Черпіта О.Р. Дидактичний матеріал для подолання дислексій у дітей. К.: «Проза», 2000. – 143с.
3. Логопедия: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». Под ред. Л. С. Волковой. М.: Просвещение, 1989. – 528 с.:ил.
4. Мартиненко В.І. Сучасні підходи до класифікації мовленнєвих порушень у дітей та дорослих // Журнал «Логопедія». – 2011. – №1. – С. 37 - 40.
5. Ярош Т.О. Подолання дисграфії у учнів початкових класів: посібник. Мандрівець, 2012. – 192 с.

Клешня Наталія Володимирівна,
здобувач вищої освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР,
студентка гр. ІО-19-2/м

Науковий керівник:

Родименко Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Комунального закладу освіти
«Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр
«Зоряний» ДОР»

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В СИСТЕМІ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ М. МОНТЕССОРІ

В останній час українська історико-педагогічна наука переживає динамічний поступ, що супроводжується складними, суперечливими трансформаційними процесами, переосмисленням наукових парадигм, пошуком нових теоретико-методологічних аспектів й орієнтирів.

Великий потенціал для розв'язання цього завдання має реформаторська педагогіка М. Монтессорі – потужний суспільний освітній рух, що наприкінці ХІХ – в першій третині ХХ ст. охопив більшість країн Європи та США та згуртував учених, освітян, громадськість у єдиному прагненні – модернізувати національні системи освіти задля виховання людини з високими моральними, інтелектуальними, професійними якостями, які б відповідали черговим викликам індустріального суспільства.

Відповідно до концепції М. Монтессорі про вільний розвиток дитини, підготовка середовища (а в зв'язку з цим і підготовка вчителя) становить фундамент практичної педагогіки.

Підготовлене середовище - це, по суті, життєвий простір, в якому дитина може добре себе почувати і здійснювати вільну діяльність, спрямовану на пізнання навколишнього світу і творення власного «Я». Цей життєвий простір дитини органічно перетікає в освітній, який націлений, перш за все, на те, щоб вона звільняла свої природні творчі сили. Навколишнє її середовище влаштоване таким чином, щоб максимально спонукати до спостереження, переживання і дії. Підготовлене середовище стимулює дитину як до творчої діяльності, так і до гри, в якій мова йде про дотримання визначених правил. Цей освітній простір являє світ дитини, в якому підготовлені елементи впорядкованості для її інтелектуального і морального розвитку, що, в кінцевому рахунку, веде і до стимулювання саморозвитку людини, що росте.

В ході вільної роботи дитини в підготовленому середовищі на неї впливають численні предмети - розвиває дидактичний матеріал, який викликає інтерес і стимулює до самостійної діяльності. Більш того, як показує практика, педагогічно підготовлене за методом Монтесорі середовище в класі, а вже тим більше, в умовах дошкільної освіти, виконує важливу психозберігальну функцію для дітей, оскільки забезпечує унікальні можливості для розвитку кожної дитини [3].

Тому Монтесорі-вчитель максимально продуктивно намагається організувати спеціально підготовлений культурний простір, оскільки відомо, що справжня свобода людини завжди пов'язана з засвоєнням того, що її оточує. У дитини, оточеної до пори таємними предметами пізнання, книгами, енциклопедіями, лабораторними приладами, знаряддями різних ремесел, з'являється спонтанна відповідальність за освоєння всього цього багатства. Він концентрується в роботі з предметами-стимулами, і звільнення його духу приходить само собою, природним шляхом, без будь-яких дорослих втручань і спеціальних педагогічних прийомів [4].

Підготовлене таким чином дидактичне середовище повинне направляти активність дитини на навколишні його дидактичні матеріали. Працюючи на цьому, педагогічно створеному просторі, дитина за допомогою власної активності засвоює

елементи культури і, по суті, відкриває для себе процес навчання [2].

У зв'язку з цим педагогіка Монтессорі пред'являє і ряд принципових вимог, які сприяють найбільш ефективній реалізації функцій підготовчого середовища, до яких відносяться виховання і власне сам процес навчання. До цих вимог відносяться:

- оснащення середовища повинно стимулювати дитину до самостійності діяльності (всі предмети, підготовлені для дитини, повинні бути впорядковані таким чином, щоб була ясною зовнішня мета, це стимулює інтерес, який провокує повторення наслідків слідом за її початковою операцією);

- в кожному дидактичному матеріалі повинна виділятися конкретна характеристика предмета або явища, що підлягає вивченню (тобто матеріал конструюється таким чином, щоб у дитини постійно акцентувалася увага на конкретному навчальному завданні, наприклад, розрізнення кольору, розміру, обсягу предмета і т.д.);

- будь-який дидактичний матеріал, який оснащує підготовчу середу, необхідно робити естетичним, привабливим для дитини (предмети, що оточують малюка, повинні привертати до себе кольором, блиском, красою форми, інакше кажучи, повинні являти собою гармонію);

- в оснащенні та структуруванні середовища надзвичайно важливим є врахування періодів сензитивності в розвитку дитини (найбільш якісного розвитку пізнавальних здібностей і якостей особистості, що відбувається в певні періоди життя дитини в міру її доросління, наприклад, в три роки - малювання, в чотири - розрізнення форм предметів і т.д.);

- загальною вимогою для всіх використовуваних матеріалів на даному конкретному освітньому просторі є їх кількісне обмеження (цим досягається:

- формування уявлення про світ;

- виховання у дитини розуміння про необхідність узгоджувати свої інтереси з інтересами інших людей);

- конструкція дидактичного матеріалу в обов'язковому порядку повинна

забезпечити дитині можливість самостійного контролю за помилками, перевірку правильності своїх дій і результатів (привчання дитини при виконанні роботи діяти вдумливо, аналітично і чітко);

- відповідність оснащення підготовчого середовища віковим та індивідуальним особливостям дитини (для найбільш ефективного сприяння прояву внутрішніх імпульсів у дитини) [6].

Педагогічним завданням, підпорядкована і архітектура шкіл Монтесорі: приміщення для індивідуальних і групових занять розташовані навколо загального для них внутрішнього дворику, де діти знайомляться з природою (рослинами, дрібними тваринами). Ще одна особливість - це відкриті двері. Діти вільно переміщуються з кімнати в кімнату, потрапляючи туди, де займаються старші.

Відкриті двері припускають зовсім інші, ніж у відкритій школі взаємини, атмосферу і організацію. Ще одна знахідка - перегородки між класами виконані у вигляді низьких, на рівні дитячих голів, стін. Іноді щоб зробити кімнату більш барвистою використовують штори. Ці низькі стіни можуть служити підставками для квіткових ваз з кімнатними рослинами і акваріумів з золотими рибками [5].

Монтесорі-клас охоплює ряд зон: *зону практичного життя*. Тут розташовані матеріали, за допомогою котрих дитина вчиться стежити за собою і своїми речами; *зону сенсорного розвитку* - дає дитині можливість використовувати свої почуття при вивченні навколишнього світу. Тут дитина може навчитися розрізняти висоту, довжину, вага, колір, шум, запах, форму особистих предметів; познайомитися з властивостями тканини. Зони - *мовну, математичну, географічну, природно-научну* забезпечують матеріалами, основною метою яких є розумовий розвиток дитини [1].

Оскільки в початковій Монтесорі-школі діти живуть в різновікових класах, то навчальне середовище молодшого класу відрізняється від старшого. У вільній роботі у молодших наголос робиться на конкретні дидактичні матеріали, зрозуміло, більш складні, ніж в дитячому саду. Старші ж діти, вже вміють добре читати і писати, вважають за краще працювати з навчальними текстами, енциклопедіями,

робочими зошитами та довідниками.

Замість уроків в початковій Монтессорі-школі залишається вільна робота. Двічі в день проводяться так звані Кола (майже всі вони пов'язані з обговоренням подій, що відбуваються в житті дітей вдома і в дитячому саду): перед початком занять і перед завершенням. Перше коло педагоги називають "рефлексивним" - це своєрідний настрій на майбутній день. Друге Коло - інформаційно-дидактичне. Найстарші називають ці другі Кола зануреннями, тому що протягом цілого тижня обговорюють якусь одну важливу тему з математики, з природознавства або з української мови і намагаються розібратися в ній якомога глибше.

Таким чином, підготовлене середовище, де до послуг дитини представлений максимум сил для її навчання і виховання, в кінцевому рахунку, служить головному - прояву свободи.

Монтессорі-матеріали є складовою частиною так званої педагогічно підготовчого середовища. За своєю ясністю, структурою і логічною послідовністю вони відповідають сензитивним періодам розвитку дитини. Для дитини монтессорі-матеріали є ключ до навколишнього світу, за допомогою якого він впорядковує, структурує і вчиться пізнавати свої хаотичні і неосмислені враження про світ, постійно врости в культуру і сучасну цивілізацію. На власному досвіді вчиться розуміти природу і орієнтуватися в ній. При цьому Монтессорі закликає нас не прискорювати розвиток дітей, але і не упустити момент і вчасно запропонувати потрібний матеріал, котрий допоможе дитині засвоїти те, що їй цікаво.

Однією з головних заслуг М. Монтессорі є саме те, що своєю системою вона вперше дала можливість застосувати індивідуальну систему виховання в класах, де знаходиться від двадцяти п'яти до тридцяти дітей, причому цей клас може бути керованим вчителькою з одного помічницею.

Заслугою Монтессорі стало те, що вона вперше ввела в практику роботи дошкільних установ систематичні антропологічні вимірювання, видозмінивши і пристосувавши до умов дитячого закладу конструкцію антропометрії, запропонувала відповідну систему фіксації антропометричних показників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Газман О. Гуманізм і свобода / Гуманізація виховання в сучасних умовах - М., 1995.- С.1-13.
2. Газман О. Від авторитарного освіти до педагогіки свободи / Нові цінності освіти: зміст гуманістичної освіти - М., 1995. -С.16-45
3. Газман О. Свобода дитини в освітньому процесі / Сучасна школа: проблеми гуманізації відносин вчителів, учнів і батьків.- М., 1993.- С.18-20.
4. Корнетов Г. Гуманістичне освіту: традиції і перспективи.- М.: ІТПІМЮ, 1993. - 135 с.
5. Корнетов Г. Педагогіка вільного виховання / Вільне виховання.- М., 1995. - С.5-33.
6. Montessori M. Die Entdeckung des Kindes. - Freiburg, 1994. - С.193

Муленко Катерина Віталіївна,

здобувач другого магістерського рівня вищої освіти

Науковий керівник:

Мойсеєнко Ірина Михайлівна,

старший викладач кафедри загальної, спеціальної

педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти

Комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Дитячий аутизм на сьогодні розглядається як особливий тип порушення психічного розвитку. У всіх дітей з аутизмом порушений розвиток засобів комунікації та соціальних навичок.

Правильно організований процес інклюзії стимулює формування довіри до інших людей, що дозволяє дитині з аутизмом розкритися, прагнути отримати задоволення від спілкування та відчути радість спільних ігор і навчання. Діти з аутизмом потребують підтримки для того, щоб допомогти розробити й генералізувати необхідні соціальні навички, що і зумовлює актуальність проблеми [1].

Для України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що перебуває на стадії впровадження, а тому натрапляє на труднощі. Професійна невідповідність вчителів загальноосвітньої школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, архітектурна непристосованість шкільних приміщень, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти, академічна перевантаженість навчальних програм, негативне ставлення батьків інших дітей, – все це значно утруднює процес запровадження інклюзивного навчання. Важлива складова успішного функціонування інклюзивної системи освіти – це командний підхід, тобто тісна співпраця педагогів, батьків та кола фахівців в одному напрямку [2].

Учні з аутистичними розладами мають ряд особливих освітніх потреб. До таких потреб слід віднести:

- потреба в періоді індивідуалізованої «підготовки» до шкільного навчання;
- в індивідуально дозованому введенні в ситуацію навчання в групі дітей;
- в спеціальній роботі педагога щодо встановлення та розвитку емоційного контакту з дитиною, що дозволяє надати йому допомогу в осмисленні того, що відбувається;
- у створенні умов навчання, що забезпечують сенсорний й емоційний комфорт дитини;
- в дозуванні навчального навантаження з урахуванням темпу і працездатності;
- в особливо чіткій і впорядкованій часово-просторовій структурі освітнього середовища, що підтримує навчальну діяльність дитини;

- в супроводі тьютора при наявності поведінкових порушень;
- постійної допомоги дитині на уроці в осмисленні засвоєваних знань і умінь, що не допускає їх механічного використання;
- в індивідуалізації програми навчання, в тому числі для використання в соціальному розвитку дитини існуючих у нього вибіркових здібностей (в складанні індивідуальної освітньої програми в різних предметних галузях);
 - в проведенні індивідуальних і групових занять з психологом, а за необхідності – з дефектологом і логопедом;
 - у психологічному супроводі, що оптимізує взаємодію дитини з педагогами і однокласниками;
 - у психологічному супроводі, що налагоджує взаємодію сім'ї та освітнього закладу;
 - в індивідуальнодозованому і поступовому розширенні освітнього простору дитини за межі навчального закладу [3].

Розуміння цих особливих освітніх потреб дітей з аутистичними розладами вимагає створення спеціальних умов, необхідних для успішного включення і соціальної адаптації такої дитини в середовищі звичайних однолітків.

Основним прийомом корекційного впливу при роботі з дитиною з аутистичними розладами є створення для неї адекватно організованого середовища. Для такої дитини стереотипна форма існування залишається найбільш доступною і забезпечує зниження занепокоєння, страхів, а також допомагає правильно і ефективно організувати і структурувати діяльність. Весь простір необхідно «зонувати» відповідно до виконуваних видів діяльності: зона навчання, ігрова зона, зона відпочинку [2].

Для дітей з розладами аутистичного спектра дуже важлива «розмітка» часу. Регулярність чергування подій дня, їх передбачуваність і планування майбутнього допомагає краще розуміти початок і закінчення будь-якої діяльності.

При роботі необхідно враховувати наступне:

- переважання наочних засобів піднесення матеріалу;

- раціональне дозування інформації;
- адекватний можливостям сприйняття темп подачі матеріалу;
- використання адаптованих текстів;
- варіативність рівня складності завдань тощо.

Особлива увага приділяється роботі над розширенням словникового запасу і розвитку понятійного боку мовлення. Дітям необхідно детально пояснювати сенс завдань, а також те, що від них очікується. Важливо промовляти всі події дня, важливі моменти життя. Комунікацію необхідно зробити якомога більше конкретною, але невід'ємною частиною життя. Якщо виникають труднощі, то рекомендується використовувати візуальну підтримку (фотографії, піктограми) [3].

Окреме завдання для соціалізації аутичних учнів полягає в організації навчальної діяльності дитини – це робота над створенням зовнішніх маркерів і правил життя в класі і на уроці зокрема. Найголовніший зовнішній маркер змін послідовностей дій-уроків – розклад. Він повинен бути доступним для дитини. Така підказка робить життя дитини з аутистичними розладами більш передбачуваним і сама по собі є організуючим фактором у навчальному житті дитини. За допомогою розкладу може бути спеціально опрацьована послідовність підготовки до навчального дня, до уроку, якщо необхідно, складена наочна схема організації робочого простору, набору необхідних навчальних матеріалів, послідовність підготовчих дій.

Організації правильної навчальної поведінки допомагають і певні правила. Як і розклад, багато простих і здавалося б, очевидних правил поведінки також можуть бути представлені у вигляді невеликих плакатів на стіні біля дошки. Важливо розуміти, що дитині простіше зрозуміти, якщо йому кажуть: у нас є правило № 4. А правило № 4 буде говорити, що під час уроку без дозволу не можна вставати і ходити по класу. Це дитині засвоїти простіше, ніж слухати умовляння вчителя, що по класу під час уроку не можна ходити і брати чужі речі також заборонено.

Середовище, в якому живе і навчається аутична дитина, повинно мати максимально опрацьовану смислову структуру, тобто дитині необхідно дати

зрозуміти, для чого робиться те чи інше: з нею ніщо не повинно відбуватися механічно.

Для підвищення самооцінки і створення ситуації успіху рекомендується використовувати індивідуальну шкалу оцінок, орієнтовану не тільки на безпосередній результат, а й на рівень витрачених зусиль, старанність і індивідуальне «зростання» дитини. Дана шкала спиратиметься на результати, закладені в індивідуальний навчальний план. Варіант цієї шкали необхідно обговорювати з батьками дитини. З метою виведення більш об'єктивної підсумкової оцінки необхідно щоденне оцінювання роботи дитини, щоб одинична відмітка за підсумковий тест не стала вирішальною [2].

Коли дитина з аутизмом йде до школи й опиняється у колективі ровесників, важливо, щоб увага педагогів була сфокусована не лише на тому, щоб сприяти освітньому розвитку дитини, але й щоб допомогти їй в інтеграції у колектив, сприяти її соціальному розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Гаврилов. О. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник / О. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома. –2009. –308 с.
2. Івашура Н. Особливості інклюзивної освіти для дітей з аутизмом // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Науково-методичний журнал./ Н. Івашура – Випуск № 1. – Харків: Харківська академія неперервної освіти. – 2018. – С. 28-32.
3. Нагорна О. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Нагорна. – Рівне. – 2012. –99 с.

Вікторія Ворман,
здобувач другого магістерського рівня вищої освіти,
наук. керівник: **Базилевська О.О.,**
канд. пед. наук., доцент кафедри загальної,
спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти
Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОНТОГЕНЕЗИ

Розвиток зв'язного мовлення у дітей проходить послідовно разом із розвитком мислення та пов'язано з ускладненнями дитячої діяльності та формами спілкування з оточуючими.

Як зазначає В. В. Вороб'єва, розвиток зв'язного мовлення, який формується на базі ситуативного спілкування і поступово від діалогу переходить до форм монологічного мовлення: оповідання, а потім до опису і міркування. Вища форма зв'язного мовлення – писемне мовлення.

Формування мовного висловлювання у дитини проходить кілька етапів від появи ізольованих слів, а потім ізольованих самостійних фраз, до складного розгорнутого висловлювання. Таким чином, навіть на до-язиковій стадії розвитку мови лепет дитини служить найпростішою формою комунікації, заснованої на інтонаційних компонентах і зрозумілою лише в практичній ситуації.

Перший рік життя дитини є підготовчим етапом для розвитку мовлення, тобто в процесі емоційного спілкування з дорослим формуються основи майбутнього зв'язного мовлення.

В процесі емоційного спілкування з дорослими дитина висловлює почуття, а

не думки. Згодом відносини дорослого і дитини збагачуються, розширюється коло предметів, які його оточують, а слова які раніше висловлювали тільки емоції, починають ставати для дитини позначеннями предметів і дій. Дитина поступово опановує своїм голосовим апаратом, починає набувати вміння розуміти мову оточуючих. Розуміння мови має величезне значення в усьому подальшому розвитку дитини, є початковим етапом у розвитку функції спілкування. Складається особливий тип спілкування, при якому дорослий говорить, а дитина відповідає мімікою, жестом, рухом [3, с. 2-4].

На основі розуміння слів, спочатку на примітивному рівні починає розвиватися активне мовлення. Дитина розпочинає відтворювати звуки які навколо себе та від дорослих, тим самим звертаючи на себе увагу. Все це має велику роль для розвитку мовного спілкування: формуються наміри голосової реакції, її направленість на дорослого, формується мовленнєвий слух. До кінця першого та початку другого року життя у дітей з'являються перші осмислені слова, які він виражає, але вони майже всі виражають бажання та потреби дитини. І в другій половині другого року життя, дитина починає проговорювати слова, які виступають для позначення навколишнього середовища та предметів, що знаходяться поряд. Саме з цього моменту дитина починає осмислено використовувати слова та вступати в діалог з дорослим. Поступово у дітей починають з'являтися речення у вимові, спочатку з двох, а потім із трьох і чотирьох слів, вони починають виражати свої думки та бажання більш точно та ясно.

На третьому році життя у дітей починає швидко поповнюватися словниковий запас, переважає активне мовлення, ускладнюється структура речення. Діти починають використовувати діалогічну мову у своєму спілкуванні з оточуючими, вони прямо звертаються до дорослого [4, с. 17-25].

В дошкільному віці відбувається розмежування мовлення від практичного досвіду дитини. Однією із особливостей цього періоду є те що мовлення має новий характер: мова, яка дає правила учасникам гри, та мова повідомлення, що має на

меті розповідь про враження, отриманих поза контактом з дорослим. Якщо у дитини не достатньо розвинута повнота та ясність висловлювання, виникає контекстна мова, а елементи зв'язного мовлення у дітей починають виникати вже в віці 2-3 років.

Діти 4-5 років активно вступають в розмову, можуть брати участь у бесіді, переказувати розповіді та казки, можуть самостійно розповідати про свої іграшки. Вони ще не вміють правильно формулювати питання, доповнювати та виправляти відповіді оточуючих. Їх розповіді здебільшого копіюють розповіді дорослих, мають порушення логіки.

Діти також можуть дати опис іграшки, скласти сюжетну розповідь про одну або кілька іграшках, показати розповідь – інсценівку по набору іграшок. Найбільш яскравою характеристикою промови дітей шостого року є активне освоєння різних типів текстів (опис, розповідь, міркування). В процесі розвитку зв'язного мовлення діти починають активно користуватися різними типами зв'язку слів у реченні, між реченнями та між частинами висловлювання, дотримуючись при цьому його структуру. У дитини виникає форма розповіді – монологу про те, що відбувалося поки не було поряд дорослих. З розвитком самостійної практичної діяльності виникає потреба у роздумі виконання практичних дій, тобто виникає зв'язне контекстне мовлення [5, с.148-150].

Формування навичок побудови зв'язних розгорнутих висловлювань вимагає застосування всіх мовленнєвих і пізнавальних можливостей дітей. Потрібно зазначити, що для опанування дитиною зв'язним мовленням необхідний конкретний рівень сформованості словникового запасу та граматичної побудови мови. Тому для вирішення завдання формування зв'язного мовлення дитини повинна бути, направлена робота по розвитку лексичних та граматичних мовленнєвих навичок.

Багато вчених підкреслюють значення роботи над реченнями різної структури для розвитку зв'язного монологічного мовлення. Для того щоб діти могли чітко розуміти монологічне мовлення і опанувати його на належному рівні з

метою передачі свого повідомлення, потрібно щоб вони оволоділи відповідними синтаксичними конструкціями.

Отже, протягом дошкільного віку дитина опановує комунікативні функції мовлення, уміння діалогічного та монологічного мовлення. Розвиток цих всіх умінь, веде до того, що у дитини формуються навички побудови зв'язних розгорнутих висловлювань. Формування зв'язного мовлення відбувається разом з розвитком мислення, спілкування та діяльності. Тобто, через розвиток зв'язного мовлення відображається мислення дитини, його уміння осмислювати те що сприймається. Нормальний рівень розвитку мовлення дитини дозволяє дитині засвоювати нові поняття, розширювати запас знань, умінь та навичок.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – СПб.: АСТ, Астрель, Хранитель, 2006. – 160 с.
2. Горелова А. Формуємо зв'язне мовлення / А. Горелова // Дошкільне виховання. – 2004. – № 4 – С. 15-17
3. Гаврина С., Кутявина Н., Топоркова И., Щербинина С. Развиваем речь. – М.: Академия Развития, 2009. – 48 с.
4. Парамонова Л.Г. Воспитание связной речи у детей. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 184 с.
5. Прищепова И.В. Речевое развитие младших школьников. – М.: КАРО, 2008. – 160 с.
6. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников. – М.: Флинта, Наука. – 2011. – 272 с.
7. Тарасун В. Формування мовної особистості – новий напрям логопедичної роботи / В. Тарасун // Дефектологія. – 2007. – № 4 – С. 3-11.