

Міністерство освіти і науки України

**Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка**

**Національний педагогічний університет
ім. М.П. Драгоманова**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

Збірник наукових праць

**В и п у с к 9
Том 2**

Кам'янець-Подільський
„Медобори-2006”
2017

УДК 376 (082)
ББК 74.30
А-43

Рецензенти:

- В.А. Гладуш** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та корекційної освіти Дніпропетровського національного університету ім. Олеся Гончара.
- Мацей Танаш** доктор габілітований, професор Академії Педагогіки ім. Марії Гжегожевської, м. Варшава, Польща.
- М.І. Супрун** доктор педагогічних наук, професор кафедри психопедагогіки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Редакційна колегія

В.І. Бондар, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України; **О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **О.П. Глоба**, доктор педагогічних наук, професор; **Е. Кулеша**, доктор педагогічних наук, професор; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.М. Руденко**, доктор психологічних наук, професор; **В.М. Синьов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної АПН України (голова редакційної колегії); **Є.П. Синьова**, доктор психологічних наук, професор; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент; **С.В. Федоренко**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Фомічова**, доктор психологічних наук, професор; **О.П. Хохліна**, доктор психологічних наук, професор; **Шевцов А.Г.**, доктор педагогічних наук, професор; **М.К. Шермет**, доктор педагогічних наук, професор; **Д.І. Шульженко**, доктор психологічних наук, професор.

Друкується за ухвалою Вченої ради

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 04.04.2017 року)*

А-43 Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. – Т.2. – 310 с.

ISSN 2413-2578
ICV 2015: 50.73

У збірнику наукових праць висвітлюються актуальні питання спеціальної та інклюзивної освіти, представлено широкий спектр наукових пошуків та практичних доробок вітчизняних та закордонних дослідників. У ньому висвітлюється особливості організації та проведення навчально-виховної, корекційної-розвивальної та реабілітаційної роботи з різними віковими групами осіб з особливими освітніми потребами як в умовах дошкільних, шкільних та позашкільних спеціальних закладів, так і в процесі інклюзивного навчання та сімейного виховання.

Збірник наукових праць включено до переліку наукових фахових видань України і в міжнародну базу Index Copernicus.

Збірник наукових праць адресується спеціалістам в галузі спеціальної та інклюзивної освіти, докторантам та аспірантам, усім, хто цікавиться сучасними проблемами та перспективами розвитку корекційної педагогіки та спеціальної психології.

ISSN 2413-2578
ICV 2015: 50.73

Наказом Міністерства освіти і науки України під №455 від 15.04.2014 р. збірник наукових праць «Актуальні питання корекційної освіти» включено до переліку наукових фахових видань України.

УДК 376 (082)
ББК 74.30

Ministry of Education and Science of Ukraine

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University

National Pedagogical Drahomanov University

**ACTUAL PROBLEMS
OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

Collection of scientific papers

Issue 9

Volume 2

Kamyanets-Podilsky

“Medobory-2006”

2017

UDC 376 (082)

LBC 74.30

A-43

Editors:

Editors:

- V.A. Gladush** Doctor of pedagogy, professor, Head of the Chair of pedagogy and correctional education of Dnipropetrovsky National Oles Gonchar University.
- Matsei Tanash** Ph.D., professor of the Maria Grzhegorzhevskya Academy of Psychopedagogy, Warsaw, Poland.
- M.I. Suprun** Doctor of pedagogy, professor of psychopedagogy of National Pedagogical M.P. Dragomanov University.

Editorial board

V.I. Bondar, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine; **O.M. Vershykhovska**, Ph. Doctor of pedagogy, associate professor; **O.V. Gavrylov**, Ph. Doctor of psychology, associate professor (science editor); **O.P. Globa**, Doctor of pedagogy, professor; **E. Kulesha**, Doctor of pedagogy, professor; **S.P. Myronova**, Doctor of pedagogy, professor; **L.M. Rudenko**, Doctor of psychology, professor; **V.M. Synyov**, Doctor of pedagogy, professor, existing member of National APS of Ukraine (Head of Editorial board); **Y.P. Synyova**, Doctor of psychology, professor; **V.I. Spivak**, Ph. Doctor of psychology, associate professor; **S.V. Fedorenko**, Doctor of pedagogy, professor; **L.I. Fomichova**, Doctor of psychology, professor; **O.P. Khohlina**, Doctor of psychology, professor; **A.H. Shevtsov**, Doctor of pedagogy, professor; **M.K. Sheremet**, Doctor of pedagogy, professor; **D.I. Shulzhenko**, Doctor of psychology, professor.

*In press on the authority of Scientific board
of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University
(protocol 4 dated 04.04.2017)*

A-43 Important issues of correctional education (pedagogical sciences): Collection of scientific papers: Issue 9. In 2 v./ edited by V.M. Synyov, O.V. Gavrylov – Kamyanets-Podilsky: PP Medobory-2006, 2017– V. 2. –310 p.

ISSN 2413-2578

ICV 2015: 50.73

The collection of scientific works highlights important issues of special and inclusive education, presenting wide spectrum of scientific researches and practical investigations of native and foreign scientists. It contains specialties of organization and development of educational, correctional and developing, and rehabilitative work with different age groups of persons with special educational needs in the conditions of pre-school, school and after-school special institutions, and in the process of inclusive education and family fostering.

The collection of scientific works is included in the count of scientific professional editions of Ukraine and in the international basis Index Copernicus.

The scientific collection addresses itself to specialists in the sphere of special and inclusive education, doctoral and post-graduate students and all who are interested in modern problems and prospects of the development of correctional pedagogy and special psychology.

ISSN 2413-2578

ICV 2015: 50.73

By order of Ministry of education and science of Ukraine №455 dated 15.04.2014, the collection of scientific works «Important issues of correctional education» is included into the numeration of professional editions of Ukraine.

UDC 376 (082)

LBC 74.30

УДК 378:373.3.011.3-051]:376-056.26-053.5

М. С. Бевзюк
marina_bevzyuk@mail.ru

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Відомості про автора: Бевзюк Марина, аспірант кафедри спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Умань, Україна. У колі наукових інтересів: проблема підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи з батьками в умовах інклюзивної освіти. Email: marina_bevzyuk@mail.ru.

Contact: Marina Bevzyuk is graduate student of special education of Uman State Pedagogical University named by Pavlo Tychnina, Uman, Ukraine. In term of research is the problem of training future elementary school teachers to work with parents in the condition of the inclusive education. Email: marina_bevzuk@mail.ru

Бевзюк М. С. Актуальность взаимодействия педагога с родителями младших школьников в условиях инклюзивного образования / М. С. Бевзюк // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. №2 (104) Февраль 2015., С. 71-73.; **Бевзюк М. С.** Критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання / М. С. Бевзюк // Науковий журнал «Молодий вчений» № 12 (39) грудень, 2016 р. – С. 397-400.; **Бевзюк М. С.** Методологічні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з батьками в умовах інклюзивного навчання / М. С. Бевзюк // Актуальные научные исследования в современном мире выпуск 12(20) Часть 4. Декабрь 2016 г. – С. 24-29.

Бевзюк М.С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Статтю присвячено проблемі підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. У статті проведено аналіз наукової літератури з теми дослідження. Визначені вчені, сучасні науковці які досліджують проблему підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел висвітлено провідні аспекти підготовки студентів до педагогічної діяльності: функціональний та предметно-технологічний. Їх вивчення

дозволяє обґрунтувати необхідність розширення і уточнення функціональних обов'язків вчителя в зв'язку з корекційно-розвиваючою та пропедевтичною діяльністю. Розкриваються терміни: «Функціонал» та «Готовність», висвітлюються структурні компоненти готовності. Методично обґрунтовано необхідність вдосконалення навчально-виховного процесу та нових підходів до професійної підготовки вчителів початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, вчитель початкової школи, діти з особливими потребами.

Бевзюк М. С. Особенности подготовки учителя начальной школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде. Стаття посвящена проблеме подготовки учителя начальной школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями в инклюзивной среде. В статье проведен анализ научной литературы по теме исследования. Определены ученые которые исследуют проблему подготовки будущего учителя начальной школы к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. На основе анализа, обобщения и систематизации научных источников освещены ведущие аспекты подготовки студентов к педагогической деятельности: функциональный и предметно-технологический. Их изучение позволяет обосновать необходимость расширения и уточнения функциональных обязанностей учителя в связи с коррекционно-развивающей и пропедевтическое деятельностью. Раскрываются понятия: «Функционал» и «Готовность», освещаются структурные компоненты готовности. Методически обоснована необходимость усовершенствования учебно-воспитательного процесса и новых подходов к профессиональной подготовке учителей начальной школы к работе с детьми с особыми потребностями.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность, учитель начальной школы, дети с особыми потребностями.

Bevzyuk M. S. Peculiarities of training primary school teachers to work with children with special educational needs in inclusive environment. The process of building an independent Ukrainian state put new demands to modern condition in students education. Nowadays the organizational and methodological principles of educational process in secondary schools focus focus on students with typical development without taken into account the peculiarities of teaching and learning of children with special educational needs. In consistency forms and methods of educational impact on schoolchildren can create conditions for the formation of their negative attitude, deviant behaviour and etc. The article raise the problem of training of primary school teachers to work with children with special educational needs. The article analyses the scientific literature of the research topic. Famous and modern scientists are exploring the problem of training future elementary school teacher to work with children with special

educational needs. Based on analysis, generalization and systematization of scientific sources is raise the main aspects of preparing students for educational activities: functional and object-technology . It's study allows to justify the need to expand and refine functional responsibilities of teachers due to correction development and propaldletical activities. The article disclosed terms : "Functional" and "Ready and raise the structural components of readiness. The necessity of improving the educational process and new approaches to training primary school teachers to work with children with special needs is methodologically grounded.

Key words: training, readiness, teacher of primary school, children with special needs.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес розбудови незалежної української держави ставлять нові вимоги до сучасних умов навчання виховання учнівської молоді. Нині організаційно-методичні засади навчального процесу у загальноосвітніх школах орієнтовані на учнів з типовим розвитком, і не враховують особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Невідповідність форм і методів педагогічного впливу на таких школярів може створювати передумови для формування у них негативного ставлення до навчання, девіантної поведінки тощо.

Приєднавшись до основних міжнародних угод у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна як член міжнародної спільноти бере участь у діяльності зі створення сприятливого для дітей з особливими освітніми потребами середовища, у якому гідний розвиток і захист їх прав забезпечується шляхом дотриманням принципів демократії, рівності, миру, соціальної справедливості з урахуванням моральних засад і традиційних цінностей українського суспільства, спрямованих на зміцнення сім'ї та розвитку дітей [3].

Удосконалення системи освіти шляхом упровадження інклюзивної форми навчання потребує глибокого й різнобічного вивчення розумового, фізичного й мовленнєвого розвитку осіб з обмеженими можливостями. Це передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Саме тому в умовах інтеграції системи освіти України в світовий освітній простір, що регламентується нормативними документами Болонського процесу, особливо актуальною постає проблема підвищення ефективності професійної підготовки висококваліфікованих фахівців, підготовлених до професійної діяльності та реалізації мети, змісту, завдань і технологій інклюзивної освіти в загальноосвітніх та спеціальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки кваліфікованого вчителя до роботи в умовах інклюзивного навчання вже тривалий час є однією з найбільш актуальних. Про це свідчать наукові

праці В. Бондаря, В. Бочарової, І. Демченко, Б. Вульфова, І. Зверєвої, А. Капської, А. Колупасової, В. Липи, В. Синьова, С. Харченка та ін.

На виключній ролі вчителя початкових класів у створенні інклюзивних умов навчання у початковій школі наголошено в дослідженнях І. Демченко, І. Осадченко, О. Комар, І. Кузави, Н. Старосветської, І. Юхимця та інших науковців.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Однак проблема особливостей підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі залишається недостатньо вивченою.

Мета статті: розкрити особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз проблеми підготовки вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами в історичній ретроспективі зазначає, що ефективність підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі значною мірою залежить від процесу формування у нього методичної, теоретичної, практичної і психологічної готовності до цієї діяльності [1]. Провідними аспектами підготовки студентів до педагогічної діяльності є функціональний та предметно-технологічний.

Їх вивчення дозволяє обґрунтувати необхідність розширення і уточнення функціональних обов'язків вчителя в зв'язку з корекційно-розвиваючою, пропедевтичною діяльністю і вимагає розробки її спеціального змісту.

Найбільш важливим положенням професійної підготовки педагога до роботи з дітьми, що мають особливі потреби, є формування функціоналу професійної діяльності, тому що саме функціонал визначає перехід від репродуктивного навчання до саморозвиваючого, тобто до усвідомленої практичної діяльності. Під терміном «функціонал» ми розуміємо сукупність сформованих в процесі навчання у ВНЗ спеціальних умінь, навичок, особистісних якостей і здатність використовувати їх в практичній діяльності з дітьми з особливими потребами в розвитку.

У зв'язку з тим, що професійна діяльність з дітьми з особливими потребами передбачає здійснення поряд з традиційною, корекційно-розвиваючої і пропедевтичної роботи, в процесі навчання у вузі необхідно розширити, уточнити функціональні обов'язки які формуються з опорою на спеціальний зміст підготовки.

Сутність і структура педагогічної діяльності визначає, що формування функціонального аспекту підготовки вчителя сприяє формуванню усвідомленої практичної діяльності.

Сутність поняття «формування» розглядається нами як процес засвоєння знань, умінь, навичок, накопичення особистістю позитивних

якісних змін в сфері соціальних, педагогічних і професійних відносин, станів, дій, з метою усвідомленого просування до нового, цілісного, якісно більш досконалого і змістовного стану особистості вчителя [5].

Під функціональним змістом готовності вчителя ми розуміємо сукупність сформованих спеціальних умінь і навичок, вміння використовувати їх в практичній діяльності з дітьми з особливими потребами.

Протягом кількох десятиліть в педагогіці склалося чимало наукових підходів до розгляду сутності педагогічної діяльності через її функціональний зміст. Сучасні тенденції ми можемо відстежувати в працях О.С. Анісімова, Л.А. Беляєвої, Л.Ф. Спіріної та інших авторів. Вони відзначають, що педагогічна діяльність - це взаємодія, що носить асиметричний характер, і включає: 1) спосіб соціокультурного відтворення людини (Л.А. Беляєва); 2) процес постановки і вирішення професійних завдань в педагогічній системі (Л.Ф. Спіріна); 3) процес соціального становлення людей і механізмів його регулювання.

Таким чином, діяльність повинна здійснюватися в системі і обов'язково щось породжувати і забезпечувати міцність сформованих в процесі навчання професійних якостей і умінь. Сучасна система вищої професійної освіти, вирішуючи проблему підготовки професійних кадрів, вимагає якісно нового рівня функціональної зрілості педагога, вміння надавати психолого-педагогічну допомогу і підтримку дітям з особливими потребами. Подібний погляд на зміст підготовки педагогічних кадрів по-новому розглядає і сутність поняття «готовність». З лінгвосемантичних позицій «готовність» розглядається як «згода зробити що-небудь; стан, при якому все зроблено, все готово для чогось» [4].

У психолого-педагогічних дослідженнях термін «готовність» трактується по-різному.

Психологи вбачають у визначенні «готовність» психічний стан особистості (А. Ухтомський) і стійку якість особистості як результат наближення до здійснення діяльності, «мобілізованість сил для виконання завдання» (М.І. Дьяченко).

У педагогіці багато дослідників бачать в готовності інтегральну якість, що увібрала в себе сукупність мотивів, теоретичних, методичних і практичних знань, навичок і умінь (Н. Яковлева).

Е.С. Кузьмін, Н.Д. Левітів, В.Н. Мясіщев та інші розглядають готовність до діяльності як функціональний стан, «фон, на якому відбуваються психічні процеси» (Н.Д. Левітів). На думку Д.Н. Узнадзе, готовність носить установчий характер і розуміється не як частковий психологічний феномен в ряді таких же часткових феноменів, а як стан самого цілісного суб'єкта [5]. Це означає, що установка викликає психічну активність, яка «виникає в результаті впливу об'єктивних обставин і являє собою такий стан, в якому відображені самі викликають її об'єктивні умови. Відповідно, установка не чисто суб'єктивний стан, а перенесення в суб'єкт об'єктивної ситуації. Вона, так би мовити, те, що

перейшло в суб'єкт об'єктивний стан речей».

М.І. Дьяченко, І.А. Зимова, Л.А. Кандилович, В.Л. Крутецький, В.А. Сластьонін та інші вважають, що готовність – це особистісне утворення, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності. На думку К.К. Платонова, готовність є інтегральна властивість особистості, початок формування якого лежить в підструктурі досвіду, тобто обумовлене в першу чергу знаннями, вміннями, навичками. Л.А. Кондрашова визначає готовність як поєднання психічних особливостей і моральних якостей особистості. К.М. Дурай-Новаковська під готовністю розуміє систему інтеграційних якостей, властивостей, знань, навичок особистості. Зміст професійної готовності являє собою, на думку автора, усвідомлення високої ролі і соціальної відповідальності, прагнення активно виконувати професійну задачу, установку на реалізацію знань, умінь і якостей особистості [2].

Розглядаючи структуру готовності, М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович виділяють в її змісті такі взаємопов'язані між собою компоненти: мотиваційний (виражається в наявності потреби виконувати поставлене завдання, інтересу до об'єкта діяльності, способам її здійснення, прагнення до успіху); орієнтаційний (включає знання і уявлення про особливості та умови діяльності); операційний (передбачає володіння способами і прийомами діяльності, вміннями і навичками); вольовий (характеризує внутрішню потребу в управлінні діями); оціночний (передбачає самооцінку своєї підготовленості та відповідність процесу вирішення професійних завдань поставлених зразком).

К.М. Дурай-Новаковська розглядає структуру готовності до педагогічної діяльності в наступному складі компонентів: мотиваційний (професійно-значущі потреби, мотиви педагогічної діяльності); пізнавально-оцінний (знання про зміст професії, про вимоги професійних ролей, про структуру педагогічної діяльності, способи вирішення професійних завдань; самооцінка професійної підготовки і відповідність процесу вирішення завдань оптимальним трудовим умов); емоційно-вольовий (почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання обов'язків); операційно-дійовий (володіння професійними знаннями, навичками, способами виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, приписи до умов педагогічної діяльності).

Соціальна та професійна спрямованість педагога визначається як структурний компонент його особистості, який проявляється в якості інтересу до професії, до себе як педагога, до учнів, і є стійкою домінуючою системою мотивів (Л. Божович). Оскільки вчитель в процесі своєї професійної діяльності реалізує соціальну потребу суспільства, то виникає необхідність у створенні системи мотивів, що сприяє переведенню соціальних обов'язків в особистісну потребу. Подібна інтеріоризація є важливою умовою формування його готовності і показником професійного та педагогічного саморозвитку. Тому

«готовність», в нашому дослідженні ми розуміємо як функціонально-особистісну потребу в здійсненні педагогічної діяльності, зокрема з дітьми з особливими потребами, через формування мотиваційного і емоційно-вольового компонентів і усвідомлення ролі соціальної корисності.

Оскільки в сучасній педагогічній практиці відбувся перехід від процесуального підходу в розвитку дитини до особистісного, підготовка спеціаліста повинна здійснюватися в напрямку посилення профільного навчання, зміни ставлення до дітей з особливими потребами.

Професійна підготовка розглядається нами як процес формування багатокомпонентної системи інтеграційних якостей, властивостей, навичок особистості, яка функціонує на основі професійних знань і реалізується при загальній готовності до педагогічної роботи та готовності до здійснення конкретних видів корекційно-розвиваючої діяльності.

Педагог, працюючи з дітьми з особливими потребами, удосконалює традиційні вміння і навички організації освітнього, виховного та корекційно-розвиваючого процесу. Як зазначає російський вчений в сфері педагогіки В. А. Сластьонін: «Для педагогічної діяльності потрібні не сотні умінь, описаних в психолого-педагогічній літературі, а основні, узагальнюючі, якими є вміння, що відображають структуру педагогічної діяльності, а саме:

- уміння виявляти рівень сформованості колективу і особистості;
- уміння ставити завдання подальшого їх розвитку з урахуванням можливостей майбутньої діяльності учнів і їх готовності до неї;
- уміння відбирати і застосовувати ефективні засоби для досягнення поставлених цілей, вимірювати отриманий результат, зіставляти його з поставленими цілями».

В даний час розроблені професіограми вчителів різних спеціальностей. Вчені висловлюють єдність думок про зміст професіограми і різницю про підходи до виділення складу і класифікації педагогічних умінь.

У нашому дослідженні важливим є визначення традиційних умінь, спеціальних знань та вивченні складової професіограми майбутнього вчителя для роботи з дітьми з особливими потребами.

В багаточисленних дослідженнях простежується думка про те, що професіограма являє собою систему вимог до фахівця, і таким чином, «займає структурне місце цілі» в системі його професійної підготовки. Побудовані моделі підготовки спеціалістів на основі професіограми дозволяє науково організувати та керувати процесом формування особистості.

Особливістю професіограми є те, що вимоги до особистості, професійної підготовки педагога розглядається через призму педагогічної та виховної роботи з учнями. В нашому випадку такою призмою є корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими потребами з урахуванням особливих індивідуальних якостей вчителя.

Соціальна обумовленість діяльності в роботі з дітьми з особливими потребами полягає в наданні корекційно-розвивальної, пропедевтичної та консультативно-просвітницької діяльності. Виконуючи їх вчитель стає учасником різного рівня і характеру суспільного ставлення, без якого його професійна - педагогічна діяльність неможлива.

Ми виділяємо три блоки такого ставлення: 1) ставлення до дітей з особливими потребами; 2) ставлення до батьків, які виховують дітей з особливими потребами; 3) ставлення до колективу (колег та адміністрації).

Кожному з цих елементів властиві свої уміння та особистісні якості, які необхідно формувати у майбутніх вчителів початкової школи в процесі навчання у ВНЗ.

Так, формуванню досвіду ставлення з дітьми з особливими потребами сприяють:

- уміння обирати оптимальні корекційно-розвивальні методи і прийоми навчання;
- уміння прогнозувати успіхи та труднощі дитини з особливими потребами;
- уміння використовувати знання корекційної педагогіки, спеціальної психології, фізіології в корекційно-розвивальних, навчальних та виховних цілях;
- уміння здійснювати незалежну клініко-фізіологічну та психолого-педагогічну діагностику;
- уміння спілкуватися з дітьми з особливими потребами та розуміти їх;
- уміння здійснювати емоційну саморегуляцію;
- уміння виражати емоції та почуття;
- комунікативні уміння;
- терпіння, доброта, милосердя, оптимізм, почуття гумору, працелюбність, тактовність та спостережливність.

Взаємодії з батьками дітей з особливими потребами сприяють:

- уміння висловлювати та вмотивувати свою точку зору;
- уміння переконувати;
- тактовність, делікатність та впевненість в собі;
- уміння спілкуватися з батьківською аудиторією;
- самодисципліна.

Найбільш важливі для здійснення відносин з колегами самокритичність, точність, акуратність, самоповага, професіоналізм, рішучість, відповідальність та самоповага.

Одним з найважливіший умов формування соціально значущих якостей особистості вчителя в роботі з дітьми з особливими потребами є подолання інертності педагогічного мислення, посилення мотивації самопізнання та настроїв педагога у позитивному напрямку шляхом формування умінь:

- вийти за рамки своєї езопової позиції (здатність вчителя до

децентрації);

- розуміти внутрішній стан іншого (розвиток емпатії);
- уміння поставити себе на місце іншого (розвиток ідентифікації).

Уміння тісно пов'язані з педагогічними здібностями, причому настільки, що часом виникають труднощі при спробі диференціювання цих категорій.

При аналізі здібностей завжди мають на увазі психологічні особливості людини, а при аналізі умінь - особливості виконання діяльності даною людиною. При цьому, коли говорять про здібності, мають на увазі психологічну характеристику людини в діяльності, про уміння - психологічні особливості освоєння людиною способів виконання діяльності.

Здібності реалізуються в уміннях, визначаючи швидкість і спритність оволодіння ними, людини, а при аналізі умінь - особливості виконання діяльності даною людиною. При цьому, коли говорять про здібності, мають на увазі педагогічні вміння, вони носять не тільки репродуктивний, але і творчий характер, будучи елементами педагогічної діяльності вчителя. Загальні педагогічні здібності можна розглядати як: дидактичні (пов'язані із здійсненням інформаційної функції вчителя - передачу інформації учням, формування у них активного, самостійного мислення); особистісні (пов'язані, в основному зі здійсненням корекційно-розвиваючої, виховної функції); комунікативні (пов'язані в основному зі здійсненням організаторських функцій і спілкуванням).

Підготовка вчителя до уроку з дітьми з особливими освітніми потребами має на меті, зокрема створення оптимального психічного стану, яке відрізняється енергійністю, упевненістю, життєрадісністю та оптимізмом.

Сутність процесу підготовки вчителя початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами означає звернення до особистості як найвищої цінності суспільства; реалізацію соціального замовлення на формування фахівця з високими інтелектуальними, фізичними, особистісними якостями; формування вільної, конкуренто-спроможної особистості.

Підготовка вчителя початкових класів до роботи з дітьми з особливими потребами в інклюзивному середовищі – важливий етап професійного становлення.

Висновки. Отже, як бачимо з вище сказаного особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі має будуватися на інтегрованій підготовці, яка включає методичну, теоретичну, психологічну та практичну підготовку.

Бібліографія

1. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в

умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. на здобуття навч. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. І. Демченко. – Умань, 2016. – 46 с.

2. **Дурай-Новаковська К.М.** Основи та закономірності процесу формування професійної готовності до педагогічної діяльності: автореф. дис. на здобуття навч. ступеня докт. пед. наук: спец. спец. 03.00.01 / К. М. Дурай-Новаковська. – М., 1983. – 32 с.

3. **Концепція розвитку інклюзивної освіти** [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. - Режим доступу: <https://docs.google.com/document/d/1uL7wxNKDHWcZ3v4duuZilozyyXfEYIE-PMps3YNrWKc/edit?hl=en> (17.01.2017р.).

4. **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя / А. К. Маркова – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

5. **Назарова Н.М.** Проблемы и перспективы подготовки психолого-педагогических кадров для работы в системе специального образования лиц с ограниченными возможностями/ Н.М. Назарова // Инновации в российском образовании. - Москва, 1999. – С.127-132.

6. **Трифанов В.В.** Подготовка будущих учителей к работе с трудными учащимися / В. В. Трифанов – Алма-Ата: Гылым, 1991. - 231 с.

References

1. Demchenko I.I. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkliuzyvnoi osvity: avtoref. dys. na zdobuttia navch. stupenia dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity», 13.00.03 «Korektsiina pedahohika» / I. I. Demchenko. – Uman, 2016. – 46 s.

2. Durai-Novakovska K.M. Osnovy ta zakonomirnosti protsesu formuvannia profesiinoi hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti: avtoref. dys. na zdobuttia navch. stupenia dokt. ped. nauk: spets. spets. 03.00.01 / K. M. Durai-Novakovska. – M., 1983. – 32 s.

3. Kontseptsiiia rozvytku inkliuzyvnoi osvity [Elektronnyi resurs] : [Veb-sait]. – Elektronni dani. - Rezhym dostupu: <https://docs.google.com/document/d/1uL7wxNKDHWcZ3v4duuZilozyyXfEYIE-PMps3YNrWKc/edit?hl=en> (17.01.2017r.).

4. Markova A.K. Formyrovanye motyvatsyy uchenyia v shkolnom vozraste: Posobye dlia uchytelia / A. K. Markova – M.: Prosveshchenye, 1983. – 96 s.

5. Nazarova N.M. Problemy y perspektivy podhotovky psykhologo-pedahohycheskykh kadrov dlia raboty v systeme spetsyalnogo obrazovanyia lyts s ohranychennymy vozmozhnostiamy/ N.M. Nazarova // Ynnovatsyy v rossijskom obrazovanuu. - Moskva, 1999. – S.127-132.

6. Tryfanov V.V. Podhotovka budushchykh uchytelei k rabote s trudnymy uchashchymysia / V. V. Tryfanov – Alma-Ata: Nылым, 1991. - 231 s.

Авторський внесок: Бевзюк М.С. – 100%

Дата відправлення статті 18.03.17 р.

НАУКОВО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ТА ЛІКАРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВОЛОДИМИРСЬКОГО А.В. У ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (1900-1936).

Відомості про авторів. Бондар Віталій – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України. У колі наукових інтересів: історія олігофренопедагогіки, професійно-трудове навчання розумово відсталих; Золотоверх Владлена – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник. E-mail: basik-k@ukr.net

Contact: Bondar V.V., Bondar Vitaliy Ivanovych, Doctor of Pedagogy, professor, active member of NAE of Ukraine. In terms of scientific interests: history olihofrenopedahohiky, vocational and employment training mentally retarded; Zolotoverkh V.V. the Doctor of Pedagogical Sciences, senior research fellow.

Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки: [підручник] /В.І. Бондар, В.В. Золотоверх – К.: Знання, 2007. – 375 с. **Золотоверх В.В.** Внесок А.В. Володимирського у розвиток теорії і практики спеціальної психології / В.В. Золотоверх // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С.52-54.

Бондар В.І., Золотоверх В.В. Науково-експериментальна та лікарсько-педагогічна діяльність Володимирського А.В. у період становлення спеціальної освіти в Україні (1900-1936). Стаття присвячена науково-експериментальній і лікарсько-педагогічній діяльності вченого-дефектолога, доктора наук, професора Володимирського А.В. У статті аналізуються оригінальні теоретичні і методологічні ідеї і положення вченого, які істотно впливали на становлення шкільної освіти дефективних дітей, підготовку дефектологічних кадрів та роботу Київського лікарсько-педагогічного кабінету, спрямованих на вивчення причин, природи і структури порушеного розвитку, обстеження дітей за спеціально розробленими схемами медичної, психологічної і педагогічної діагностики, аналізу педагогічного процесу, його впливу на розвиток дітей, їх поведінку та успішність, які не втратили цінності і в нашу добу.

Ключові слова: гігієна шкільного життя, розумова працездатність, спонтанний розвиток, вихідні звички, спеціальні уміння і навички, спадковий і набутий досвід.

Бондарь В.И., Золотоверх В.В. Научно-экспериментальная и врачебно-педагогическая деятельность Владимирского А.В. в период становления специального образования в Украине (1900-1936). В статье анализируется жизненный и творческий путь доктора наук, профессора Владимирского А.В.. Выделяются основные этапы его деятельности и условия, способствующие становлению его как выдающего ученого, который одним из первых осуществил экспериментальное исследование психической деятельности аномальных детей, много сделал для повышения качества учебно-воспитательного процесса и развития высшего дефектологического образования в Украине. Охарактеризованы основные направления его научно-исследовательской деятельности: причины, природа и структура нарушенного развития; особенности их личности; умственная работоспособность; наследственность и ее влияние на развитие детей. Установлено, что его творческая деятельность была направлена на поиск путей и средств проникновения во внутренний мир аномального ребенка, изыскание возможностей оказания всемерной помощи в учебном процессе. Анализируется участие ученого в преподавательской работе в различных высших учебных заведениях и ее направленность. Он читал будущим дефектологам курсы лекций по таким предметам: «Введение в дефектологию», «Патология детского возраста», «Вопросы прикладной рефлексологии», активно участвовал в работе врачебно-педагогического кабинета, в котором под его руководством проводилась многогранная консультативная и профилактическая работа, практиковалось индивидуальное и фронтальное обследование детей за специально разработанными схемами медицинской, психологической и педагогической диагностики. Большое внимание уделялось изучению педагогического процесса, его влиянию на развитие детей, их поведение и успеваемость.

Ключевые слова: гигиена школьной жизни, умственная работоспособность, спонтанное развитие, исходные привычки и специальные умения и навыки, наследственный и приобретенный опыт.

Bondar V.V., Zolotoverkh V.V. The scientific and experimental research of Vladimirskiy A.V. in the field of his doctoral and pedagogical activities in the period of making the special education in Ukraine (1900-1936). The course of life and the career of an artist of professor A. Vladimirskiy, PhD, are analyzed in the article. The professor's work fundamental periods and work conditions are defined in the article as those which favored the becoming of the outstanding scientist Adrian Vladimirovitch who was one of the first to have fulfilled the experimental research in the field of anomalous children's mental activity, and to have made his contribution to the increasing of the training and educational process and developing of the speech pathology high education in Ukraine.

His fundamental research area is also analyzed in the article: namely the nature, structure and peculiarities of inadequate development of skills of a person; its mental work efficiency; the influence of heredity on children's skills development.

It is determined that his creative activity was intended on the searching of the appropriate ways and means to penetrate into the anomalous child's inner world, on the searching of the best opportunities to aiding in the educational process. The scholar's participation in the teaching in different educational establishments is analyzed in the article. He lectured the following disciplines to the future specialists of speech pathology: "The introduction to the speech pathology", "The issues of the applied reflexology", "The pathology of the child's age". He actively participated in the work of the doctor's and pedagogue's cabinet, where he led the multifaceted consultative and prophylactic work, where he practiced the individual and frontal examinations of children with the help of developed schemes of medical, psychological and pedagogical diagnostics. The great attention was paid to research of the pedagogical process, its influence to the child's mental activity, its behavior and progress in studies.

Key words: the hygiene of school life, mental activity, spontaneous development, initial habits and specific skills, hereditary and acquired experience.

Адріан Володимирович Володимирський (16.04.1875-18.01.1936рр.) – український вчений-дефектолог і лікар-психоневролог, один із активних ініціаторів становлення державної системи спеціальної освіти в Україні в першій половині ХХст. Його поправу можна віднести до кагорти видатних дефектологів нашої країни.

Закінчивши у 1900р. медичний факультет Київського університету, працював ординатором в університетській клініці нервових захворювань. У 1905р. він захистив докторську дисертацію з медицини і був зарахований стипендіатом для підготовки до професорського звання. У 1906р. Адріан Володимирович один із перших започаткував експериментальні дослідження проблем психічної діяльності аномальних дітей (порівняльне вивчення уваги і працездатності глухих і слабочуючих дітей), ролі спадковості в формуванні особистості дитини, впливу різних умов на її розвиток, врахування індивідуальних особливостей дітей у педагогічному процесі. Був прибічником теорії вільного виховання і рефлексології, що негативно впливало на його наукову діяльність [6, 565].

У 1908р. Володимирський А.В. перейшов на роботу в Петербурзький психоневрологічний інститут, в якому продовжив експериментальну роботу під керівництвом одного із провідних дослідників анатоμο-фізіологічного напрямку в невропатології і психіатрії – В. Бехтерева. При цьому інституті він відкрив першу в Росії

допоміжну школу для розумово відсталих дітей (1910р.), на базі якої Володимирський А.В. спільно з відомими на той час професорами А. Лазурським, Л. Оршанським, Г. Трошиним та ін. проводили дослідження питань неврологічного розвитку дітей та їхньої поведінки. За ініціативи Володимирського А.В. тут були організовані курси для вчителів і матерів з питань догляду за розумово відсталими дітьми. У результаті науково-експериментальних пошуків з'явилися перші публікації з проблем дитячої психіатрії і рефлексології: «Характерные особенности реакции сосредоточения» (1908р.), «Умственная работоспособность в разные часы школьного дня» (1909р.), «Об умственной работоспособности девочек и мальчиков» (1910р.), «Содержание душевных переживаний при отсутствии зрительных и слуховых восприятий» (1910р.). У 1915р. через брак фінансування школа припинила своє функціонування.

Згідно даних В. Бондаря, Х. Замського, М. Ярмаченка і на початку ХХ ст. в російській імперії функціонували дитячі притулки та приватні лікувально-педагогічні установи для дефективних дітей, які були закритими закладами і обслуговували вузьке коло таких осіб. Вони комплектувалися різними категоріями дітей: глибоко відсталими, епілептиками, калічними, психопатами, дітьми з недоліками поведінки. Виховний процес обмежувався наданням платних послуг у лікуванні, опіці і догляді за ними. Лише в окремих із них (заклади І. Маляревського, К. Грачової, І. Сікорського, В. Кащенко) діти одержували елементарну освіту і трудову підготовку. Будь-які спроби прогресивної громадськості переконати владу в необхідності соціальної і педагогічної підтримки таких дітей в навчальних закладах не увінчалися успіхом. Проблема освіти дефективних дітей в державних установах залишалася дискусійною і гостро порушувалася у виступах педагогів, психологів і лікарів на багаточисельних з'їздах, конференціях, у принятих резолюціях і висвітлювалася в засобах масової інформації.

На цьому етапі своєї діяльності Адріан Володимирович провів низку ретельно підготовлених експериментів з метою виявлення у дітей з різними пізнавальними можливостями особливостей розвитку особистості, уваги, розумової працездатності та інших психічних функцій.

Так, зокрема, він вперше провів серію порівняльних експериментальних досліджень проблеми працездатності різних категорій дітей – глухих, слабочуючих, чуючих, хлопчиків і дівчат, дітей різного віку, тих же самих категорій дітей, діяльність яких відбувалася в різних умовах досліджуваного процесу. Подібні модифікації в експериментальній роботі дозволили вченому виявити вплив різних факторів на хід і результати їхньої працездатності, дослідити особливості працездатності глухих дітей, зокрема такі, як нерівномірність коливання різних сторін їхньої діяльності в різні

періоди дня та в різних умовах. На основі аналізу результатів дослідження за розробленими показниками і спостережень за діяльністю дітей вчений доводить, що характерними особливостями глухих дітей є швидка стомлюваність, зниження працездатності, порушення цілеспрямованості діяльності, втрата інтересу на певному етапі виконання навчальних завдань. Втім, наголошував Адріан Володимирович, зміна видів діяльності в структурі навчального дня, раціональна побудова педагогічного процесу, індивідуальна допомога і підтримка дітей підвищують працездатність глухих і згодом наближає її до рівня чуючих.

Раціонально сконструйовані методики дослідження дозволили Володимирському А.В. дійти висновку, що глухі діти у своєму розвитку відстають від чуючих ровесників, але у процесі спеціально організованого навчання виявленні між ними розбіжності поступово згаджуються. Враховуючи дане положення, він рекомендував творчо підходити до пошуку шляхів проникнення в зовнішній світ нормальної і аномальної дитини, надавати педагогічну допомогу дітям з порушенням інтелекту. Дане дослідження було актуальним і прогресивним на той час, оскільки на цьому етапі робилися тільки перші кроки в становленні теоретичних і методичних основ дефектології. Окрім того, не всі спеціалісти цієї галузі вірили в можливість досягнення позитивних результатів у навчанні дітей з вадами психофізичного розвитку.

Діяльність Адріана Володимировича на цьому етапі не обмежувалася тільки науковими дослідженнями в галузі дитячої психології, психології аномального дитинства, розробкою теорії навчання, виховання і розвитку глухих, сліпих і розумово відсталих дітей, а й активною пропагандою ідей щодо створення для дітей такої категорії допоміжних шкіл або класів в системі державної освіти, підготовки вчителів, здатних реалізувати лікувальні і педагогічні цілі в інтересах здоров'я, розумового, психічного, морального розвитку і навчання їх доступної праці. Про це свідчить його виступ на Третньому з'їзді вітчизняних психіатрів (27 грудня 1909 - 5 січня 1910). У доповіді «Завдання нервово-психічної гігієни сучасного педагогічного життя» доктор Володимирський А.В. зазначав, що створення допоміжних шкіл і спеціальних класів сприятиме подоланню непосильності навчання і перевантаження учнів масової школи, наслідком яких на початку ХХ ст. були масові нервові захворювання і навіть самогубства. Про актуальність експериментальних досліджень Володимирського А.В. і високу оцінку одержаних результатів свідчить і його доповідь на Міжнародному гігієнічному з'їзді в Дрездені, у процесі якої вчений зупинився на характеристиці особистості аномальної дитини та особливостях її розвитку, супроводжуючи доповідь власними експериментальними експонатами, за що був нагороджений медаллю.

У період з 1914 по 1918 рр. Володимирський А.В. як лікар брав участь у Першій світовій війні. Після закінчення війни і повернення з фронту він переїхав до Києва де став одним із активних організаторів спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні. У 1918 р. Володимирського А.В. обирають викладачем кафедри «Аномалії і недоліки в розвитку дитячої особистості» Київського учительського інституту, перейменованого у 1920 р. в Інститут народної освіти імені М.П.Драгоманова. У 1919 р. він обирається викладачем Донського педагогічного інституту, де одночасно з викладацькою роботою здійснює консультації у відділі народної освіти та керує комісією у справах неповнолітніх.

У 1922р. Адріан Володимирович повертається до Києва. Саме у цьому році ВУЦВІКом було затверджено «Кодекс законів про народну освіту УРСР», яким, зокрема, й передбачалося організаційне укріплення установ дефективного дитинства. З цією метою в Україні було створено Крайові лікарсько-педагогічні кабінети (Київський, Харківський, Одеський, Катеринославський) та Центральний кабінет індивідуальної педагогіки. З ініціативи головного інспектора дефективного дитинства Наркомосу України І. Соколянського завідувачем Київського лікарсько-педагогічного кабінету та консультантом з питань нервово-психічної гігієни було призначено А. Володимирського. Народним комісаріатом освіти України було визначено широкий спектр функцій їх діяльності: науково-дослідна робота, що передбачала дослідження фізичної і духовної природи дефективної дитини; вивчення особливостей і можливостей її розвитку; підвищення якості педагогічного процесу в спеціальних закладах, а також підготовка відповідних педагогічних кадрів.

Говорячи про завдання лікарсько-педагогічного кабінету, Адріан Володимирович заперечував правомірність перетворення його в педагогічно-дослідну кафедру, або в допоміжну лабораторію з орієнтацією на дослідження теоретичних проблем розвитку дефективної дитини. «У зміст діяльності кабінету, рекомендував він, мають увійти: 1) розв'язання питань нервово-психічної гігієни дитинства в широкому розумінні цього процесу; 2) дослідження дітей, що випадають із колективу; 3) лікарсько-педагогічні консультації з вихователями; 4) розроблення і удосконалення методів навчання і їх впливу на розвиток дітей; 5) підготовка і підвищення кваліфікації педагогів у закладах дефективного дитинства; 6) профілактична праця серед широких верств населення в розумінні культурного оздоровлення дитинства і уцелення в робітниче середовище свіжого діалектичного підходу до пояснення особливостей дитячої поведінки, а відтак і реагування на неї» [3, 144]. Тобто вчений пропонував основну увагу працівників кабінету зосередити на розв'язанні найбільш гострих на той час проблем практичної діяльності дитячих будинків. Пріоритетними залишалися

консультативно-роз'яснювальна робота серед населення та профілактика дефективного дитинства.

Керований Володимирським А.В. лікарсько-педагогічний кабінет підтримував тісні зв'язки зі спеціальними дитячими будинками для розумово відсталих, глухих і сліпих дітей та спеціальними школами для глухих і розумово відсталих дітей. З ініціативи професора при лікарсько-педагогічному кабінеті була організована бібліотека-читальня, де зосереджувалася науково-методична література з усіх галузей дефектології та суміжних наук. Значне місце у роботі працівників кабінету посідала популяризація дефектологічних знань серед широких верств населення, педагогів і студентів у вигляді лекцій з рефлексології, еспериментальної психології, теорії дефектології та соціального виховання аномальних дітей, проводилися семінари та практичні заняття. На кожному черговому занятті розглядалося певне коло питань стосовно змісту, методів і прийомів виховання, навчання і розвитку тієї чи іншої групи дітей та особливостей індивідуального підходу до педагогічного процесу. По закінченні заняття практичні працівники одержували завдання для самостійного опрацювання інших важливих питань шкільного життя.

Значне місце відводилося консультаційній роботі. Працівники кабінету за участі педагогів-практиків проводили фронтальне та індивідуальне вивчення дітей, спостереження за дитиною в природних і спеціально створених умовах їхньої навчальної діяльності, складали педагогічні характеристики, аналіз яких давав можливість простежити динаміку опанування шкільних знань і відповідних умінь. На кожному дитину складалася детальні картки в які заносилася об'єктивна інформація про неї, її батьків, дані про сімейні умови, про стан психічного розвитку і поведінку дитини в учнівському колективі.

За спеціально розробленими схемами медичної, психологічної, педагогічної діагностики проводилося ретельне обстеження кожного кандидата на навчання у спеціальному закладі, що включало дослідження стану здоров'я, антропологічних показників, ступеня інтелектуального розвитку за тестами Біне-Симона, Г. Россолімо та за опитувальною системою професора Веретинського. Значна увага відводилася вивченню педагогічного процесу, його впливу на розвиток дитини, її поведінку і успішність. Це сприяло розвитку дефектологічної науки і вдосконаленню педагогічного процесу.

Як керівник Київського лікарсько-педагогічного кабінету, Адріан Володимирович брав активну участь в реорганізації дитячих будинків для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у такі типи спеціальних шкіл: дитячі будинки для аномальних дошкільників; школи з інтернатами і без них для дітей шкільного віку; школи з інтернатами і без них для дітей змішаного віку; допоміжні групи для дітей і підлітків при звичайних школах, а також у розробці положень про заклади для

глухих, сліпих і розумово відсталих дітей (1926р.). Багато уваги працівники кабінету приділяли подоланню матеріальних і господарських труднощів у житті школи, створенню умов для вдосконалення навчально-виховного процесу, розвитку самоуправлінської діяльності учнів, підвищенню кваліфікації працівників закладів дефективного дитинства у відповідності до нових принципів і змісту їхнього навчання і виховання.

Як науковець-експериментатор, Адріан Володимирович проводив плідну і багатогранну пошукову роботу, результати якої широко впроваджувалися в шкільну практику. Вчений активно друкується в педагогічній пресі, зокрема, в авторитетних часописах: «Шлях освіти» та «Просвещение и искусство». Значне місце у тематиці експериментальних досліджень посідали праці, присвячені питанням спадковості: «Наследственность и поведение» (1926), «Роль сочетаний в практике обыденной жизни» (1926), «Динамика среды» (1926) та дослідженням особистості: «Личность в общей цепи явлений» (1922), «Дефективная личность и социальное воспитание» (1922), «Перемога моменту в житті дитини» (1925). У своїх публікаціях вчений порушує питання про необхідність вивчення вад розвитку аномальної дитини та умов формування різних аспектів її особистості. Трактуючи ці питання Володимирський А.В. зазначає, що подібно до того, як загальна патологія і патологічна анатомія допомагають з'ясувати істинну структуру і функції нормального органу так само вивчення дефективного дитинства є важливим засобом правильного розуміння природи в цілому. Ці та інші дослідження вченого сприяли розробці діалектико-матеріалістичного підходу до розуміння сутності аномального розвитку, його причин, структури дефекту, до вивчення своєрідності особистості, яка на його погляд формується у процесі взаємодії біологічних, соціальних і педагогічних чинників. При цьому він підкреслював, що не все те, що оточує дитину спонтанно впливає на її розвиток, а лише те, що є «динамічним елементом середовища» та вказував на провідну роль соціальних факторів у формуванні особистості.

На відміну від поглядів представників концепції спонтанного розвитку розумових і моральних якостей аномальної особистості, які розглядали виховання як саморозвиток споконвічно властивих людині духовних сил і здібностей, А. В. Володимирський зосереджував увагу практиків на вивченні дитини і середовища, в якому вона живе і розвивається, з тим, щоб впливати на життя, змінювати довкілля, створювати сприятливі умови для її розвитку. Виховання дефективної дитини розглядалося вченим як процес спеціально організованої поведінки особистості в класі з метою формування в неї основних або вихідних звичок, соціально значущих умінь і навичок.

Особливу увагу практичних працівників спеціальних закладів А.В. Володимирський зосереджував на вивченні природи, причин аномального розвитку дитини та особливостей формування її особистості. На його переконання дефективна особистість – це чи кількісна чи якісна (або те й інше разом) бідність досвіду, його нестача, неповнота і викривлення. Тому він радив педагогам терпляче вивчати дитину, спостерігати за найменшими змінами у її діяльності і поведінці, співставляти прояви особистості з даними її спадкового і набутого досвіду. На його погляд для вибору педагогічних засобів виховання дитини не варто обмежуватися поверховими враженнями стосовно будь-яких вчинків, а необхідно заглибитися в їх сутність. «Для педагога взагалі, а особливо для педагога, який має справу з вихованням дефективного дитинства, вся наступна практика відродження особистості неминуче зводиться до постановки збіднілого досвіду чи до вирівнювання його потворних форм. Необхідно спочатку встановити, чого не вистачає у попередньому досвіді, а потім уже поступово нарощувати його» [2, 47].

Окремі публікації А. Володимирського присвячувалися теоретичним проблемам дефектологічної науки та шкільної практики: «Введение в прикладную рефлексологию» (1927): «К динамике педагогического процесса» (1927), «Основи індивідуального поведіння в нормі та ухилах» (1927). В цих роботах містилися обгрунтовані вченим рекомендації, що допомагали педагогам проникнути у внутрішній світ дитини, виявити та враховувати особливості навчальної діяльності кожної дитини, викликати інтерес до шкільного навчання, ефективно здійснювати індивідуальний підхід до учнів у педагогічному процесі.

Велику увагу вчений приділяв викладацькій роботі у різних вищих навчальних закладах м. Києва. У 1918р. він працював викладачем кафедри «Аномалії і недоліки розвитку дитячої особистості» Київського учительського інституту, перейменованого у 1922р. в Інститут народної освіти імені М.П.Драгоманова, де працював на кафедрі «Індивідуальної педагогіки та дефектології». В цьому закладі він читав лекції майбутнім дефектологам з курсу «Вступ до дефектології» і «Патологія дитячого віку». У 1923р. його обирають професором кафедри «Гігієна виховання» Медичного інституту, де читав лекції з курсу «Питання прикладної рефлексології». Цей же курс він читав майбутнім працівникам мистецтва в Інституті імені М.В.Лисенка.

Його лекції справляли велике враження і користувалися популярністю серед вчителів, вихователів спеціальних навчальних закладів, майбутніх дефектологів, батьків дефективних дітей. Ось що писала у своїх спогадах одна з учениць Адріана Володимировича, а у подальшому доктор психологічних наук, професор Гольдберг А.М. про прочитані ним лекції: «Емоційність, яскравість викладу, вміле

використання прикладів з літератури, з власної практики, дотепний аналіз випадків з повсякденного життя сприяли тому, що лекції мали великий успіх. На них студенти переймали від професора разом з відомостями про аномальних дітей співчуття до них, бажання їм допомогти»[4,57]. Під впливом оригінально і своєрідно прочитаних лекцій та безпосереднього спілкування з професором змінювалось ставлення слухачів до дефективних дітей, зростав інтерес до предмету вивчення, формувався оптимізм та віра в можливості підготовки таких осіб до самостійного життя і праці в умовах звичайного трудового колективу, що й підтверджується сучасною практикою їх навчання та виховання.

Бібліографія

1. **Бондар В.І.,** Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки: [підручник] / В.І. Бондар, В.В. Золотоверх – К.: Знання, 2007. – 375 с.
2. **Владимирский А.В.** Личность в общей цепи явлений // Шлях освіти. – № 3. – 1922. – С.71-108.
3. **Володимирський А.В.** Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / Шлях освіти. – № 10. – 1927. – С. 144.
4. **Гольдберг А.М.** Діяльність А.В. Володимирського на Україні / А.М. Гольдберг // Питання дефектології. Республіканський наук. метод. збірник. – Вип. 4. – 1969. – С.52-62.
5. **Золотоверх В.В.** Внесок А.В. Володимирського у розвиток теорії і практики спеціальної психології / В.В. Золотоверх // Дефектологія. – 2005. – № 3. – С.52-54.
6. **Українська Радянська Енциклопедія.** – К., т.2, 1960. – С. 565.
7. **Ярмаченко М.Д.** Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища школа, 1975. – 422 с.

References

1. **Bondar V.I.,** Zolotoverkh V.V. The History Of Oligophrenopedagogics: [the manual] / V. Bondar, V. Zolotoverkh – K.: Znannya, 2007. – 375 s.
2. **Vladimirskiy A.V.** The personality In The General Fetters Of Phenomenon // Shlyakh Osvity. – № 3. – 1922. – pp.71-108.
3. **Vladimirskiy A.V.** The Cabinet Of Individual Pedagogy In Kyiv // Shlyakh Osvity. – № 10. – 1927. – p. 144.
4. **Goldberg A.M.** The Career Of Vladimirskiy A.V. In Ukraine / A. Goldberg // The issues of speech pathology. Edition 4-1969. – pp.52-62.
5. **Zolotoverkh V.V.** The Contribution Of Vladimirskiy A.V. In The Development Of Theory And Practice Of Special Psychology / V. Zolotoverkh. // Speech Pathology. – 2005. – № 3. – pp.52-54.
6. **Ukrainian Soviet** Українська Радянська Encyclopaedia, Kyiv.: volume 2, 1960. – p.565.
7. **Yarmachenko M.D.** The History Of Deaf-and-dumb Pedagogy / Yarmachenko Mukola – Kyiv.: Vyscha Shkola, 1975. – 422 pages.

Авторський внесок: Бондарь В.І. – 50%,
Золотоверх В.В. – 50%

Дата відправлення статті 10.03.17 р.

УДК 376 – 056.36

О.М. Вержиховська
defectologia@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ДІТЕЙ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ

Відомості про автора: Вержиховська Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Contact : Professor. Olena Verzhihovska , PD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukrain. Email: defectologia@gmail.com

Вержиховська О.М. Теоретичні основи підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі. У статті розкриті положення щодо вивчення психолого-педагогічних основ підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, зокрема звертається увага на теоретичні та методологічні аспекти цієї проблеми. Автором чітко визначено та описано психолого-педагогічні умови спрямованості навчально-виховної та корекційної роботи при підготовці дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі.

У процесі дошкільного виховання, на думку автора, одним із напрямків якого є підготовка дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, провідним в усіх видах діяльності виступає розумовий розвиток, який покладається в основу усіх напрямків виховання і формує у дітей навчально-виховні категорії у когнітивній (знання, розуміння, аналіз, синтез, застосування), емотивній (чуттєве сприйняття, реагування, емоційний відгук, засвоєння та вироблення ціннісних орієнтацій) та психомоторно-регулятивній (маніпуляція, регуляція, саморегуляція, самовиховання) галузях. Відповідні категорії закріплюються у процесі включення дитини у різні види діяльності (предметно-практична, ігрова, образотворча, само обслуговуюча, суспільно корисна діяльності), що проходить концентрично, системно і доповнює кожний віковий етап її розвитку. Окрім цього, під час навчальних занять (ознайомлення з довкіллям, розвиток математичних уявлень, розвиток мовлення тощо) та корекційно-виховної роботи іде

розвиток розумових здібностей, які потім покладаються в основу становлення навчальної діяльності у дошкільників.

Автор звертає увагу на те, що саме порушення пізнавальної діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю потребує особливої організації психолого-педагогічної навчально-виховної та корекційної роботи з ними щодо переходу їх на новий вид діяльності. Саме тому, вона пропонує увесь навчально-виховний та корекційний процес у спеціальному дошкільному закладі починати з молодших груп і поступово спрямовувати на підготовку дітей з розумовою відсталістю до навчальної діяльності, при цьому проходячи повноцінно, за допомогою дорослого, усі види діяльності дошкільника, як провідні (предметно-практична, ігрова), так і супутні (образотворча, само обслуговуюча, суспільно корисна, трудова) .

Підсумовуючи результати досліджень автор розглядає психолого-педагогічні основи підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі саме тому, що при аналізі теоретичних положень, практичного досвіду, програмованого та методичного забезпечення вона не бачить чіткого визначення базового основного показника та системи навчально-виховної та корекційно-реабілітаційної роботи, що розвиває не окремі види діяльності дошкільників з розумовою відсталістю чи їх особистісні якості, але й сприяє цілісному розвитку, соціалізації та адаптації даної категорії дітей.

Ключові слова: дошкільники з розумовою відсталістю, підготовка до школи, навчальна діяльність , психологічні та педагогічні основи підготовки до школи, навчальна робота, виховна робота, корекційна робота.

Вержиховская Е.Н. Теоретические основы подготовки детей с умственной отсталостью к обучению в школе. В статье раскрыты положения по изучению психолого-педагогических основ подготовки детей с умственной отсталостью к обучению в школе, в частности обращается внимание на теоретические и методологические аспекты проблемы. Автором четко определены и описаны психолого-педагогические условия направленности учебно-воспитательной и коррекционной работы при подготовке детей с умственной отсталостью к обучению в школе.

В процессе дошкольного воспитания, по мнению автора, одним из направлений которого является подготовка детей с умственной отсталостью к обучению в школе, ведущим во всех видах деятельности выступает умственное развитие, которое полагается в основу всех направлений воспитания и формирует у детей учебно-воспитательные категории в когнитивной (знание, понимание, анализ, синтез, применение), эмотивной (чувственное восприятие, реагирование, эмоциональный отклик, усвоение и выработки ценностных ориентаций)

и психомоторного-регулятивной (манипуляция, регуляция, саморегуляция, самовоспитание) областях. Соответствующие категории закрепляются в процессе включения ребенка в различные виды деятельности (предметно-практическая, игровая, изобразительная, самообслуживающая, общественно полезная), проходит по центрам системно и дополняет каждый возрастной этап ее развития. Кроме этого, во время учебных занятий (знакомство с окружающим миром, развитие математических представлений, развитие речи и т.д.) и коррекционно-воспитательной работы идет развитие умственных способностей, которые потом кладутся в основу становления учебной деятельности у детей.

Автор обращает внимание на то, что именно нарушение познавательной деятельности у детей с умственной отсталостью требует особой организации психолого-педагогической воспитательной и коррекционной работы с ними по переходу их на новый вид деятельности. Именно поэтому, она предлагает весь учебно-воспитательный и коррекционный процесс в специальном дошкольном учреждении начинать с младших групп и постепенно направлять на подготовку детей с умственной отсталостью в учебной деятельности, при этом проходя полноценно, с помощью взрослого, все виды деятельности дошкольника, как ведущие (предметно-практическая, игровая), так и сопутствующие (изобразительная, самообслуживающая, общественно полезная, трудовая).

Подводя итоги исследований автор рассматривает психолого-педагогические основы подготовки детей с умственной отсталостью к обучению в школе именно потому, что при анализе теоретических положений, практического опыта, программированного и методического обеспечения она не видит четкого определения базового основного показателя и системы учебно-воспитательной и коррекционно-реабилитационной работы, которые развивают не отдельные виды деятельности дошкольников с умственной отсталостью или их личностные качества, но и способствует целостному развитию, социализации и адаптации данной категории детей.

Ключевые слова: дошкольники с умственной отсталостью, подготовка к школе, учебная деятельность, психологические и педагогические основы подготовки к школе, учебная работа, воспитательная работа, коррекционная работа.

Verdghovskay O. Theoretical foundations of the preparation of mentally retarded children to education at school. Current situation of the study of psychological and pedagogical foundations of the preparation of mentally retarded children to education at school is revealed in the article, in particular, attention is paid to theoretical and methodological aspects of the problem. The author clearly defined and described the psychological and

pedagogical conditions of the educational and correctional work orientation when preparing mentally retarded children to education at school.

During preschool education, according to the author, the direction of which is to prepare mentally retarded children to education at school, leading in all activities is a mental development, which is laid in the basis for all areas of education and forms children's training and educational categories in the cognitive (knowledge, understanding, analysis, synthesis, application), emotional (sensory perception, response, emotional response, learning and development of value orientations) and psychomotor-regulatory (manipulation, regulation, self-regulation, self-education) areas. The corresponding categories are fixed in the process of involving of the child in various activities (subject-practical, game, fine arts, self serving, socially useful activity) that are concentric, systematic and complement each age stage of the child's development. In addition, during training sessions (familiarization with the environment, the development of mathematical concepts, language development, etc.) and remedial educational work there takes place the development of mental abilities, which are then laid in the basis for the formation of the preschool children's educational activity.

The author points out that it is a violation of cognitive activity of mentally retarded preschool children that requires special organization of psychological, pedagogical, educational and corrective work with them on their transition to a new activity. Therefore, she offers all the educational and correctional process in a special preschool establishment to start in the younger age groups and gradually direct to the preparation of mentally retarded children to learning activities while passing fully, with the help of an adult, all activities for preschoolers like leading (subject-practical, games) and related (expressive, self serving, socially useful labor).

Summing up the results of research, the author examines the psychological and pedagogical foundations of the preparation of mentally retarded children to education at school just because when analyzing theoretical positions, practical experience, programmable and methodological support she saw no clear definition of the basic main indicator and the system of educational, correctional and rehabilitation work, which not just develops specific activities of mentally retarded preschool children or their personal qualities, but also contributes to the holistic development, socialization and adaptation of this category of children.

Key words: mentally retarded preschool children, preparation to education at school, educational activity, psychological and pedagogical foundations of the preparation to education at school, training work, educational work, correctional work.

Постановка проблеми. Удосконалення психолого-педагогічного забезпечення розвитку передумов навчальної діяльності дошкільників з розумовою відсталістю необхідно за умови нового ставлення до системи

дошкільного вихованням (спеціального, інклюзивного та інтегрованого). Від цього залежить, передусім, ефективність та результативність підготовки даної категорії дітей до навчання у різних типах спеціальних шкіл, реабілітаційних центрах, інтегрованих та інклюзивних класах при загальноосвітніх школах; соціальна адаптація їх до умов даного процесу, інтеграції в середовище нормально розвинених дітей.

Зазначимо і на тому, що психолого-педагогічні умови спрямованості навчально-виховної та корекційної роботи при підготовці дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі у сучасній дошкільній корекційній педагогіці розроблені ще недостатньо, не системно, не повно, не узагальнено, а саме накопичений за відповідний період науково-теоретичний та практичний матеріал потребує аналізу, узагальнення і систематизації з метою вироблення психолого-педагогічної концепції навчально-виховної та корекційної роботи з розумово відсталими дошкільниками, з'ясуванні її основних положень та напрямків.

У процесі дошкільного виховання, одним із напрямків якого є підготовка дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, провідним в усіх видах діяльності виступає розумовий розвиток, який покладається в основу усіх напрямків виховання і формує у дітей навчально-виховні категорії у когнітивній (знання, розуміння, аналіз, синтез, застосування), емотивній (чуттєве сприйняття, реагування, емоційний відгук, засвоєння та вироблення ціннісних орієнтацій) та психомоторно-регулятивній (маніпуляція, регуляція, саморегуляція, самовиховання) галузях. Відповідні категорії закріплюються у процесі включення дитини у різні види діяльності (предметно-практична, ігрова, образотворча, само обслуговуюча, суспільно корисна діяльності), що проходить концентрично, системно і доповнює кожний віковий етап її розвитку. Окрім цього, під час навчальних занять (ознайомлення з довкіллям, розвиток математичних уявлень, розвиток мовлення тощо) та корекційно-виховної роботи іде розвиток розумових здібностей, які потім покладаються в основу становлення навчальної діяльності у дошкільників. Звернемо увагу і на те, що саме порушення інтелектуальної діяльності у дошкільників з розумовою відсталістю потребує особливої організації психолого-педагогічної роботи з ними, щодо переходу їх на новий вид діяльності. Саме тому, ми пропонуємо увесь навчально-виховний та корекційний процес у спеціальному дошкільному закладі починати з молодших груп і поступово спрямовувати на підготовку дітей з розумовою відсталістю до навчальної діяльності, при цьому проходячи повноцінно, за допомогою дорослого, усі види діяльності дошкільника, як провідні (предметно-практична, ігрова), так і супутні (образотворча, само обслуговуюча, суспільно корисна, трудова).

Ми розглядаємо психолого-педагогічні основи підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі саме тому, що при аналізі теоретичних положень, практичного досвіду, програмованого забезпечення ми не бачимо базового основного показника та системи цієї роботи, розвиток не окремих видів діяльності чи особистісних якостей у процесі різних напрямків виховання (моральних - доброта, фізичних - витривалість, розумових цілеспрямованість, тощо), а цілісний розвиток, соціалізацію, адаптацію особистості цих дітей.

Так, головним щодо підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі є чітко розроблена програма, яка повинна врахувати індивідуальні, вікові, психофізіологічні особливості кожної дитини, ця система повинна бути рухомою, змінною та індивідуально спрямованою. З цього приводу О.Хохліна зазначає на тому, що система та закономірності впровадження напрямків даного процесу є психологічною основою дослідження педагогічних основ, а саме спеціальної організації педагогічного процесу (сутності, змісту, педагогічних методик, організаційних у школі).

Вивчення психологічного змісту предмета підготовки дітей з розумовою відсталістю до школи потребує, насамперед, з'ясування теоретичних та практичних основ сутності, змісту, структурних компонентів та напрямків даного виду роботи і, передусім, порівняння їх із дослідженнями щодо підготовки нормально розвинених дошкільників до навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичний аналіз закордонної та вітчизняної спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки дітей різних нозологій до навчання у школі показав, що дослідники працювали у двох напрямках - психологічному та педагогічному - вивченні основ даної проблеми, зокрема за наступними положення:

1. Сутність проблеми психологічної діагностики при вивченні рівня можливостей пізнавальної діяльності та при організації підготовки дітей з психофізичними порушеннями до навчання у школі:

- раннє психологічне виявлення недоліків у розвитку дитини, та корекційно-педагогічна з ними (Д. Менделєєв, М. Пірогов, П. Блонський, Е. Баєнська, Є. Леонгард, Т. Пелимська, Ю. Разенкова, Е. Стребелева, Н.Шматко);

- залежність психологічної діагностики дошкільників від відповідних соціальних аспектів (І. Дубровіна, А. Андрєєва, Т. Вохняніна);

- проведення обстеження дітей та вироблення рекомендацій щодо корекції відхилень у їх розвитку (А. Андрєєва, І. Дубров, В. Дубровіна, Т. Вохняніна, Д. Єльконін, М. Шеремет);

- психодіагностичне вивчення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, характеристика методичного забезпечення (А. Віпії, А. Геззел, І. Ермакова, О. Данилінко, А. Григорьєва,

Т. Доронова, В. Завіна, Т. Комарова, Т. Комарова, Є. Мейман, Л. Цеханська, М. Шеремет, Й. Шванцар, Д. Єльконін), що ґрунтується на використанні критеріально-діагностичних методик, які спрямовані на визначення рівня психічного розвитку та діагностики рівня оволодіння деякими елементами передумов навчальної діяльності кожної дитини; діагностична діяльність, як першочерговий етап вивчення дітей у роботі психолого-медико-педагогічної консультації та комісії, центрів ранньої психологічної корекції та реабілітації, під час адаптаційного періоду дітей у інтегрованих групах дошкільного закладу, спеціальних дошкільних групах реабілітаційних центрів, спеціальних дошкільних закладах Н. Борякова, А. Венгер, Г. Жаренкова, Т. Ілляшенко, Г. Капустін, О. Лурія, В. Лубовський, Е. Мастюкова, Н. Ципіна, Е. Слеповіч, О. Смірнова, Н. Стадненко, У. Ульєнкова, Н. Ципіна, С. Шевченко;

- методики загальної діагностики дітей до навчання у школі (А. Віпії, А. Геззел, Й. Шванцар), діагностики рівня розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку (А. Біне, Л. Борщевська, Д. Векслер, А. Венгер, Е. Екжакова, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко, Е. Стребелева, У. Ульєнкова), діагностики психологічної готовності до навчання у школі дошкільників з розумовою відсталістю (А. Катаєва, Н. Менчинська, Е. Стребелева).

2. Загальні питання розвитку психічних процесів у дітей з порушеннями психофізичного розвитку та різних видів діяльності у дошкільному віці, їх вплив на підготовку різних категорій дітей до навчання у школі, зокрема:

- основні положення спеціальної дошкільної психології (розумово відсталих та дітей із затримкою психічного розвитку – А. Анохін, Г. Вигодська, Т. Ілляшенко, А. Катаєва, В. Лубовський, В. Лебединський, Н. Стадненко, Е. Стребелева, У. Ульєнкова, Ж. Шиф; дітей з порушеннями аналізаторних систем – Р. Боскіс, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, Е. Кудрявцева, Т. Обухова, Т. Розанова, І. Солов'єв, М. Шеремет);

- характеристика специфіки вияву розвитку психіки і особистості при різних видах психічного дизонтогенезу, які впливають на рівень підготовки дітей до навчальної діяльності (В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет, О. Хохліна, Т. Дегтяренко, Л. Вавіна);

- особливості психофізичного та особистісного розвитку (Г. Вигодська, О. Венгер, А. Гольдберг, С. Зиков, М. Земцова, В. Золотоверх, Є. Леонгард, Г. Михайлова, Н. Морозова, Н. Уманська) та характеристика порушень у розвитку психічних процесів у дошкільників з розумовою відсталістю, зокрема: порушення сенсорики (О. Дячкова, А. Гольдберг), емоційно-вольової сфери, абстрагуючого та узагальнюючого мислення (Л. Виготський, К. Левіна, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Синьов), недоліки, своєрідність та обмеженість

спостереження, уваги, довільної пам'яті, відчуття, сприймання, психомоторики, уявлень (А. Венгер, К. Вересотська, Е. Екжанова, Є. Евлахова, М. Нудельман, М. Певзнер, В. Петрова, С. Рубінштейн, І. Соловійов, Е. Стребелева), порушення та стереотипність моторики та праксису, диференціації рухів (Р. Бабенкова, В. Бондар, Н. Вайзман, М. Дюбост, А. Ільченко, К. Колер, К. Лебединська, Я. Неверовіч, М. Певзнер), недорозвиток особистості (М. Певзнер, К. Лебединська, Г. Трошин, Т. Яскульська), інтелектуальна неповноцінність, порушення сенсомоторних механізмів (Ф. Новік, Н. Кузьміна, О. Грабаров), просторової орієнтації (В. Бондар, А. Ільченко, М. Кольцова, Н. Соколова, Г. Цикото), мовлення: спілкування, комунікативних контактів (Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Лісіна, Г. Дульнев, В. Синьов);

- розвиток, становлення та характеристика дітей з порушеннями психофізичного розвитку (П. Гальперін, Т. Репіна, Л. Славіна, М. Шеремет, Д. Єльконін), основи яких покладаються у розвиток навчальної діяльності, зокрема: продуктивних видів діяльності: образотворчої, конструювальної (О. Гаврілушкіна, Т. Комарова, Н. Сакуліна); трудової діяльності (Л. Виготський, С. Мирський, Г. Дульнев, В. Синьов, В. Бондар, О. Хохліна, Т. Дегтяренко, Л. Вавіна, А. Ільченко); передумов розвитку навчальної діяльності та позитивного ставлення до неї (Н. Мороза, Н. Соколова);

3. Основні теоретичні та практичні положення психолого-педагогічної характеристики різних напрямків підготовки дошкільників до навчання у школі:

- характеристика змісту поняття «психологічна зрілість», «шкільна зрілість» та «психологічна готовність» різних категорій дітей до навчання у школі (дітей з порушеннями слуху - Н. Белова, Б. Корсунська, Є. Леонгард, Л. Носкова, Е. Речицька, Е. Пархаліна), напрямків, змістових характеристик готовності (розумова чи пізнавальна готовність дітей (з порушеннями психофізичного розвитку - Л. Виготський, Н. Салміна, зокрема: з порушенням слуху - Л. Тигранова, М. Шеремет, з розумовою відсталістю - І. Єременко, В. Турчинська, Н. Менчинська; мотиваційна - особистісна та комунікативна готовність дітей (з порушеннями слуху - К. Коровін, М. Шеремет);

- дослідження поняття «готовність до шкільного навчання» дошкільників (з порушеннями слуху - Л. Головчич, М. Шеремет); умови підготовки дітей до навчання у школі (Т. Єгорова, А. Цимбалюк, М. Шеремет); педагогічна готовність дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку (В. Золотоверх Л. Борщевська, І. Ермакова, О. Даниленко, Т. Марчук, І. Моргуліс, А. Обухівська, М. Савченко, Т. Свиридюк, Л. Ступнікова, Л. Фомічова, Г. Чефранова, І. Чигринова, С. Шевченко та інш.);

- умови, причини та фактори зниження фізіологічної та психолого-педагогічної готовності дітей до навчання у школі (дітей із затримкою психічного розвитку та педагогічною занедбаністю – Т. Власова, М. Певзнер, О. Леонт'єв, М. Лісіна, М. Борякова, С. Шевченко; дітей з розумовою відсталістю – Б. Меннель, Ж. Філіп, Г. Поль-Бонкур, Л. Виготський; дітей з порушеннями слуху – М. Шеремет);

- розробка розвиваючих програм та використання різних діагностичних методів при підготовці дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі (Т. Власова, Л. Венгер, Е. Проскурова);

- програма, система, зміст, напрямки, завдання, педагогічне забезпечення навчання та виховання дітей (з порушенням слуху - Р. Боскіс, Н. Морозова, А. Басова, Л. Головчич, Е. Рау, А. Венгер, Г. Вигодська, Є. Леонгард, Б. Корсунською; з порушеннями зору - М. Земцова, Л. Солнцева, А. Літвак, В. Феоктістова, Т. Дегтяренко, Т. Вавіна; з розладами мовлення - Р. Левіна, М. Кольцова, Е. Кузнмичова, Н. Пелимська, Н. Чевельова, Н. Шматко; із затримкою психічного розвитку – Т. Власова, У. Ульєнкова, С. Шевченко; дітей з розумовою відсталістю - М. Блюміною, М. Певзнер, Н. Морозова, Г. Вигодська, А. Катаєва, Е. Стребелева; з порушеннями опорно-рухового апарату - Р. Бабенкова, Е. Мастюкова, К. Семенова; з комплексними порушеннями - А. Мещерякова, В. Чулкова);

3. Теоретико - практичні аспекти загальних досліджень у галузі спеціальної дошкільної педагогіки та її історії, розділами яких виступає підготовка дітей до навчання у школі (В. Золотоверх, А. Катаєва, С. Миронова, Л. Носкова, Л. Плаксіна, Е. Стребельова, У. Ульєнкова), а саме:

- раннє корекційно-педагогічне втручання (Л. Занков, М. Земцова) та вплив раннього розвитку інтелектуального компоненту на подальше навчання дітей з розумовою відсталістю у школі (А. Венгер, Г. Вигодська, Е. Екжакова, І. Еременко, А. Катаєва, Є. Леонгард, Н. Мерсіянова, В. Петрова, М. Синьов, Е. Стребелева);

- історичні положення спеціального дошкільного виховання, при характеристиці яких дослідники показали необхідність усіх напрямків виховання при підготовці дошкільників до нового виду діяльності (історія дошкільної олігофренопедагогіки - Х. Замскіх, В. Золотоверх);

- використання індивідуального та диференційованого підходу до навчально-виховної роботи у дошкільному закладі, який допомагає розвинути у дошкільників навички подальшої навчальної діяльності (Л. Славіна, В. Лубовський);

- програмне забезпечення навчально-виховного процесу у спеціальних дошкільних закладах , методичні рекомендації з різних напрямків підготовки дошкільників із затримкою психічного розвитку (Н. Борякова, І. Волкова, І. Ермакова, О. Даниленко, Г. Капустіна,

Р. Тригер, С. Шевченко), порушенням слуху (Р. Боскіс, А. Гозова, С. Зиков, Н. Морєва, Т. Обухова, Т. Розанова, І. Солов'єв, М. Шеремет, Н. Яшкова), дітей з розумовою відсталістю (А. Катаєва, Т. Власова, Г. Вигодська, Е. Стребелева, Ж. Шиф), дітей з порушенням зору (Е. Кудрявцева, Т. Розанова, І. Солов'єв);

- програми корекційно-розвиваючого виховання та навчання дітей з розумовою відсталістю дошкільного віку (В. Бабошко, Т. Білоус, О. Білоус, А. Венгер, О. Дзядок, Е. Екжанова, О. Кучерук, А. Обухівська, Е. Стребелева, Б. Сермеєв, Л. Чумак, Д. Шулбженко, К. Щербакова), у яких хоча і розглядаються навчально-педагогічні напрямки підготовки дітей до навчання у школі у процесі включення у різні види діяльності за допомогою навчально-виховних занять, але не звертається увага саме на корекцію інтелектуальних порушень у процесі провідного виду діяльності дошкільників – гри, яка є передумовою та основою усіх напрямків впливу;

- підготовка спеціалістів до у школі роботи з розумово відсталими дітьми та структура професійної діяльності колекційного педагога дошкільних закладів, без чого не можлива виробка чіткої лінії роботи з розумово відсталими дітьми у напрямку їх підготовки до навчання (І. Харламов, С. Миронова).

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та з'ясуванні питання щодо психолого-педагогічних основ підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі, порівнянні даного аспекту з типовим розвитком.

Виклад основного матеріалу. Е. Сребелева, А. Катаєва вказують на те, що повинно бути чітке розмежування діяльності усього персоналу дитячого садочку, які виконують одну спільну роботу, за однаковими вимогами, яка торкається – підготовки дошкільників з розумовою відсталістю до навчання у школі за допомогою розвитку перш за все змістовної основи навчальної діяльності (знань з різних навчальних та виховних напрямків), способів її виконання, без якої неможливий подальший всебічний розвиток дитини. З цього приводу В. Синьов зазначав, що треба формувати першочергово “інструментальну сторону розумової діяльності”, без якої не можливо розвинути нічого у дитини, ні особистісні якості, ні позитивне ставлення до даного виду діяльності, ні пізнавальні інтереси до усіх видів діяльності, форми співпраці з дітьми, дорослими, батьками, а також надати самостійності у будь-чому.

Дослідники (Т. Головіна, М. Гнезділов, Н. Долгобородова, А. Капустін, О. Ковальов, М. Лялін, В. Петрова, І. Пік, І. Фінкельштейн, Ж. Шиф) вважають, що змістовними основами правильного впровадження різних напрямків корекційної роботи у спеціальній школі виступає відповідна підготовка дошкільників з розумовою відсталістю до навчання у школі. Фізіологічно, психолого-педагогічно та соціально

підготувати дошкільників до переходу до нового виду діяльності школярів – навчальної, передумови якої закладаються у дошкільному віці виступає правильна організація, розробка відповідних напрямків, принципів та змісту корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з порушеннями психофізичного розвитку (Н. Борякова, Т. Власова, Л. Вавіна, Т. Дегтяренко, І. Єременко, Л. Занков, Б. Коваленко, О. Литвак, Д. Маллаєв, Г. Мерсіянова, І. Моргуліс, М. Певзнер, В. Петрова, Л. Плаксіна, Л. Рудакова, В. Синьов, Л. Сонцева, В. Тарасун, Б. Тупоногова, У. Ульяновка, В. Феоктістова).

На думку Л. Виготського, В. Синьова, О. Хохліної, М.Шеремет в основу системи психолого-педагогічного розвитку дитини покладається рівень розумового розвитку дитини. Отже, ми повинні відповісти на запитання: Як можливо поєднати усі напрямки роботи спеціального дошкільного закладу в одну цілеспрямовану систему індивідуального розвитку особистості розумово відсталого дитини, що дасть нам змогу надалі підготувати її до навчання у школі, адаптувати та соціалізувати до середовища нормально розвинутих дітей. Для цього ми повинні встановити психологічні та педагогічні основи, умови та забезпечення процесу підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі на усіх роках виховання у спеціальному дитячому садочку, інтегрованих та інклюзивних групах при загальноосвітніх дошкільних закладах, під час розвитку усіх видів дитячої діяльності, особливо провідної, предметно-практичної (1-3роки), ігрової (4-6років), а також за допомогою всебічного розвитку особистісних орієнтованих характеристик, що можливо лише за умови розвитку відповідних психічних процесів у дитини.

Отже, психологічною основою повинно виступати – вивчення гри дітей у процесі спостереження, самостійної та колективної діяльності, під час індивідуальних та групових занять вихователя, дефектолога, логопеда, під час прогулянок, виховних заходів, в сім'ї, тощо; з'ясування рівня сформованості усіх психічних процесів (сприймання, пам'яті, увага, тощо), які є основою для розвитку мислення; аналіз взаємозалежності розвитку усіх вищих психічних функцій у процесі розумового розвитку; дослідження психічного розвитку, який дає можливість не лише прослідкувати перехід від предметно-практичної, обслуговуючої до ігрової, а далі продуктивних видів діяльності, суспільно-корисної, трудової, ази яких покладаються в основу навчальної.

Щодо педагогічної основи, то вона повинна включати комплексну взаємопов'язану діяльність усіх працівників за допомогою різних форм, методів, прийомів, засобів педагогічного впливу, а саме розвиток особистості під час режимних моментів, навчальних та виховних занять, заходів, у різних видах діяльності, поза дитячим садком (Т. Дегтяренко, Л. Вавіна). Саме тому метою особистісно-орієнтованого виховання та

навчання дошкільників є процес психолого-педагогічної допомоги дітям у становленні їх суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, у життєвому самовизначенні. При цьому педагогічна корекція проходить під час навчально-виховного впливу (при ознайомленні з довкіллям, при формуванні математичних уявлень, мовлення; при у розумовому, моральному, естетичному, фізичному та ін.).

У зв'язку із цим зміна пріоритетів у системі загального та спеціального дошкільного виховання потребує з'ясування психолого-педагогічних умов підготовки та впровадження до інтеграції та інклюзії у загальний виховний простір дітей з розумовою відсталістю легкого ступеня, їх соціальну адаптацію до відповідної групи нормально розвинених однолітків. Ці положення зумовлюють не лише суттєве оновлення виховних технологій та систем, як психологічного, так і педагогічного вивчення та корекції недоліків психофізичного розвитку дітей, але й, за висловами науковців (В. Бондаря, В. Синьова, Л. Вавіної, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєвої та ін.), сприяють зміні стереотипів дошкільної освіти дітей, як з нормальним розвитком, так і з розумовою відсталістю, правильної організації, підготовки, впровадження психолого-педагогічного супроводу даної категорії дітей у виховному процесі, підготовки спеціалістів до роботи із ними, а також диференційованому та індивідуальному оновленні напрямків, змісту, системи, форм, методів та засобів роботи з різними нозологіями дітей (від норми до патології) усього персоналу дошкільного закладу (корекційних педагогів, педагогів, психологів, медичних працівників, обслуговуючого персоналу тощо), їх взаємної співпраці та взаємодії.

Впровадження нових форм організації роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, а саме відкриття груп інтеграції та інклюзії (Л. Венгер, М. Борякова, Е. Екжакова, Е. Стребелева та ін.), дає можливість змінити пріоритети підготовки відповідної категорії дітей до навчання у школі, зокрема розвинути у дошкільному віці передумови навчальної діяльності основами яких є відповідний рівень інтелектуального розвитку, особливо гостро ця проблема торкається дітей з розумовою відсталістю у яких первинним порушенням виступає порушення пізнавальної діяльності, активності, низький рівень розумової праці (Л. Виготський), що заважає не лише правильно їх підготувати до переходу на навчальну діяльність, але й соціально адаптувати до нових умов діяльності, розвинути відповідну мотивацію та позитивне емоційне ставлення до шкільного навчання.

Висновки та перспективні напрямки дослідження. Вивчення вище вказаних нормативно-правових документів, методологічних та теоретико-практичних досліджень у галузі медицини, загальної та спеціальної психології і педагогіки показало, що хоча й існують: нормативно-правова база, яка гарантує надання допомоги дітям з розумовою відсталістю у галузі корекційної освіти; закордонні, державні та авторські інноваційні програми, моделі та технології

розвитку, виховання і навчання дошкільників з розумовою відсталістю; методологічні, теоретичні, практичні, методичні, технологічні напрацювання багатьох досліджень щодо підготовки даної категорії дітей до навчальної діяльності за умов включення їх у різні види діяльності, психолог-педагогічні навчально-виховні та корекційно-розвивальні заняття, однак нормативно-правових документів та програм, які б забезпечували: чітке регулювання діяльності усіх типів дошкільних закладів та відповідних груп, що на сучасному етапі розвитку спеціальної дошкільної освіти, враховували б законодавчі основи поєднання спеціального, інтегрованого та інклюзивного навчання, давали чіткий розподіл діяльності спеціалістів у відповідних закладів; обґрунтовано розкривали сутність, зміст, педагогічне забезпечення процесу підготовки даної категорії дітей до навчання у школі за умови корекції у них інтелектуальних порушень, не розроблено. Саме це і потребує подальшого вивчення та розробки як у теоретичному, так і практичному планах.

Бібліографія

1. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: навчальний посібник / Т.М.Дегтяренко, Л.С.Вавіна. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2008. – 302 с.; **2. Катаева А. А.** Дошкольная олигофренопедагогика: учебник для студентов педагогических вузов / А.А.Катаева, Е.А.Стребелева. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.; **3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития.** Книга 2. / под общей редакцией С. Г. Шевченко. – М.: Школьная пресса, 2005. – 112 с.; **4. Синьов В.М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К.: “МП Леся”, 2010. – 779 с.

References

1. Dehtyarenko T. M. Korektsiyno-reabilitatsiyna robota v spetsial'nykh doshkil'nykh zakladakh dlya ditey z osoblyvymy potrebamy: navchal'nyy posibnyk / T.M.Dehtyarenko, L.S.Vavina. – Sumy: VTD “Universytet's'ka knyha”, 2008. – 302 s.; **2. Kataeva A. A.** Doshkol'naya olyhofrenopedahohyka: uchebnyk dlya studentov pedahohycheskykh vuzov / A.A.Kataeva, E.A.Strebeleva. – M.: Humanytarnyy yzdatel'skyy tsentr VLADOS, 1998. – 208 s.; **3. Podhotovka k shkole detey s zaderzhkoy psykhycheskoho razvytyya.** Knyha 2. / pod obshchey redaktsyey S. H. Shevchenko. – M.: Shkol'naya pressa, 2005. – 112 s.; **4. Syn'ov V.M.** Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohiyi ta penitentsiariyi. – K.: “MP Lesya”, 2010. – 779 s.

Авторський внесок: Вержиховська О.М. – 100%
Дата відправлення статті 16.03.17 р.

УДК 376.2.016:81-028.31

Ю.В. Галецька
yuliyagala@ukr.net

ДО ПИТАННЯ ВИКОРИСТАННЯ ПІКТОГРАМ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ.

Відомості автора: Галецька Юлія Вячеславівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: особливості організації навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. E-mail: yuliyagala@ukr.net.

Contact: Galetska Yuliya, Ph.D., assistant of speech therapy and special techniques department Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: feature the organization of educational and correctional-developing work with children with the moderate and severe mental retardation.

Галецька Ю.В. До питання використання піктограм у корекційній роботі з розумово відсталими дошкільниками. В статті описано види піктограм, висвітлюються особливості їх використання в практиці спеціальних дошкільних закладів. Визначено, що піктограма – це один із засобів розвитку зв'язного мовлення у дошкільників, що відображає найважливіші пізнавані риси об'єкта, предметів, явищ, які подаються в схематичному вигляді. Використання піктограм у роботі з навчання переказу полегшує запам'ятовування твору, а за тим і сам переказ, з опорою на графічне зображення. Це сприяє розвитку вищих психічних функцій (мислення, уяви, пам'яті, уваги), активізації зв'язного мовлення, орієнтуванні у просторі, полегшує ознайомлення дітей з природою і з явищами навколишньої дійсності. Описано прийоми використання образів-символів у корекційній роботі з дітьми з порушеннями розумового розвитку: оживлення символу, перевтілення, активізація відчуттів, зацікавлення.

Ключові слова: дитина з порушеннями розумового розвитку, допоміжні засоби комунікації, символ (піктограма), спеціальний дошкільний заклад.

Галецкая Ю.В. К вопросу использования пиктограмм в коррекционной работе с умственно отсталыми дошкольниками. В

статье описано виды пиктограмм, освещаются особенности использования пиктограмм в практике специальных дошкольных учреждений. Определено, что пиктограмма – это одно из средств развития связной речи у детей, отражающее важнейшие узнаваемые черты объекта, предметов, явлений, которые подаются в схематическом виде. Использование пиктограмм в работе по обучению пересказа облегчает запоминание произведения, а затем и сам пересказ, с опорой на графическое изображение. Это способствует развитию высших психических функций (мышления, воображения, памяти, внимания), активизации связной речи, ориентировании в пространстве, облегчает ознакомление детей с природой и с явлениями окружающей действительности. Описаны приемы использования образов-символов в коррекционной работе с детьми с нарушениями умственного развития: оживление символа, перевоплощение, активизация ощущений, заинтересованность.

Ключевые слова: умственно отсталый ребенок, вспомогательные средства коммуникации, символ (пиктограмма), специальное дошкольное учреждение.

Galetska Y. By the use of icons in corrective work with mentally retarded preschoolers. This article describes the types of icons: pictogram communication symbols Mayer-Johnson, Bliss system, the Danish system of gestures, icon R. Leb and others. Also highlights the peculiarities of their use in practice special kindergartens. The ability to communicate via a support means of communication for persons with mental retardation value varied: they can express their opinions, to express the need, to share feelings and emotions; they actively influence the relationships with others. It was determined that the icon is a means of coherent speech in preschool children, reflecting the important recognizable features objects, events, which are given in schematic form. Use the icons in the learning of retelling facilitates memorization text, and after that itself retelling, based on the graphic image. It promotes the development of thinking, imagination, memory, attention, activation of connected speech and orientation in space; facilitate access of children with nature and the phenomena of reality. Described receptions of using symbols in correctional work with children with intellectual disabilities: animating a symbol, transformation, activation sensations and interest. First, the child learns to correctly pronounce the sound with the help of an adult and a particular symbol; then based only on the symbol; and then do without it (through automation pronunciation). The implementation of this technology into practice stimulates the transition from the zone of proximal development in the actual development of self-correction sounds. Initially automation the sound using the symbol occurs at the level of mechanical learning, and over time gradually moves to the conscious level of knowledge. In this work the following principles: activation of different types of analyzers; formation and

development of cognitive activity: observation, attention, memory, thinking; stimulate interest. Educational technology, which are based on the symbols, includes not only the formation of the articulatory skills, but also self-development, self-control and self-correction of defects pronunciation of sounds, the transition from activity the adult to activity the child.

Key words: mentally retarded children, support means of communication, symbol (icon), a special preschool.

Можливість спілкування за допомогою допоміжних засобів комунікації має для осіб з порушеннями розумового розвитку різноманітне значення. Вони можуть висловити свою думку, заявити про потреби, поділитися почуттями і емоціями. Завдяки цьому вони можуть також спитати про що-небудь, висловити протест, відмовитися. Коли діти чимось не задоволені, їм не потрібно застосовувати такі активні форми протесту, як крик, штовхання, апатія. Вони стають партнерами в діалозі, активно впливають на відносини з іншими.

Піктограма – це один із засобів розвитку зв'язного мовлення у дошкільників. Піктограма (від лат. *Pictus* – малювати і грец. *Γράμμα* – запис) – знак, що відображає найважливіші пізнавані риси об'єкта, предметів, явищ на які він вказує, найчастіше в схематичному вигляді [1, с. 50]. Як прийом психологічного дослідження піктограма вперше була запропонована у нашій країні в 1935 році Л.С. Виготським. Метод піктограми також розроблявся Д.Б. Ельконіним, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугіною, М.М. Подд'яковим. У 60-70 роки застосування цієї методики розширилося. Актуальність використання піктограм полягає у тому, що мислення дитини розвивається через наочну і доступну форму. Метод піктограми використовували Д.Б. Ельконін і Л.Є. Журова для навчання дошкільнят грамоті, тобто використання наочних моделей для визначення звукового складу слова [2, с. 51].

За кордоном (зокрема, в Польщі, Швеції, Данії, США тощо) все частіше вчать дітей не мовленнєвим засобам комунікації (якщо мовлення дитині недоступне). Наведемо деякі з них [3, с.119].

1. Піктограми – набір із 600 картинок розміром 10*10 см. Вони поділені на декілька категорій: люди, частини тіла, одяг, предмети, кухня, ванна кімната, їжа, овочі, тварини, іграшки, парк, погода, музика, спорт, почуття, професії, транспортні засоби, місця, дії, свята, особливості, положення в просторі, цифри, форми контакту. Піктограми чіткі, немає великої кількості зайвих деталей. На кожному малюнку є підпис, який інформує про значення цього знаку. Також основна картинка може бути біла, а фон – чорний.

2. Pictogram Communication Symbols Mayer-Johnson (PCS) – окремі поняття представлені у вигляді малюнків. Вони складніші піктограм, мають більше деталей, тому трохи точніші, ніж піктограми, ілюструють

окремі поняття. Всього їх більше 3000, при чому деяким поняттям відповідають два різних малюнка.

3. Система знаків Блісса (Bliss System) – складається із близько 30 простих графічних форм, які, поєднуючись згідно суворо визначеним правилам, створюють символи окремих понять. Ця система дозволяє створювати висловлювання з урахуванням деяких граматичних структур (час, множина).

4. Датська система жестів, які наближені до природних, використовується у корекційних школах. Для комунікації з їх допомогою не вимагається особлива мануальна чіткість.

5. Система жестів Makaton – словник жестів, створений на базі американської мови жестів. Для використання цієї системи необхідне вміння добре себе контролювати і хороша координація рухів рук. На теперішній час словник містить 350 знаків. Вони підібрані після ретельного аналізу лексики, яка найбільш часто зустрічається у контактах з дорослими та дітьми, які відчувають значні труднощі в спілкуванні.

Німецьким спеціалістом Р. Лебом була розроблена така система, як вступ у комунікацію з не мовленнєвими розумово відсталими людьми. Система охоплює 60 символів (піктограм) з надрукованими над малюнками значеннями слів. В системі виділяються наступні розділи: загальні знаки взаєморозуміння, слова, які позначають якість; стан здоров'я, посуд, продукти харчування, предмети домашнього побуту, особиста гігієна, ігри і заняття, релігія, почуття, робота і відпочинок. Система застосовується у відповідності з можливістю дитини розуміти. Вона може знайти відповідний символ і передати його, а може тільки вказати на символ. Але недостатньо тільки показати символ, обов'язково слід вимовляти в цей момент слово, супроводжувати його жестами і мімікою [4, с.152].

Піктограми «схеми слова» допомагають дитині, орієнтуючись на зоровий образ, порахувати, скільки і яких звуків в слові, де стоїть звук (на початку, в середині або в кінці), схеми речення – визначати кількість слів, розвивати інтерес до спілкування, удосконалювати мовленнєво-мисленнєву діяльність, опановувати операції аналізу і синтезу.

Піктограми до розповідей та казок добре використовувати для розвитку зв'язного мовлення у дітей. Це сприяє розвитку вищих психічних функцій (мислення, уяви, пам'яті, уваги), активізації зв'язного мовлення, орієнтуванні у просторі, полегшує ознайомлення дітей з природою і з явищами навколишньої дійсності (дорожні знаки, екологічні знаки тощо). При використанні різних схем змінюється характер діяльності дітей: діти не тільки чують своє або звернене до них мовлення, але й мають можливість його «бачити». При складанні оповідань за картинками і піктограмами діти легше запам'ятовують нові слова не механічно, а в процесі активного використання.

Піктограми використовуються при переказі казок або невеликих оповідань. Переказ – більш легкий вид монологічного мовлення, оскільки він дотримується авторської позиції твору, у ньому використовується готовий авторський сюжет і готові мовленнєві форми і прийоми. Це в якійсь мірі відображене мовлення з певною часткою самостійності. Переказ літературних творів у дитячому садку відноситься до одного з видів діяльності на логопедичних заняттях.

Використання піктограм у роботі з навчання переказу полегшує запам'ятовування твору, а за тим і сам переказ, з опорою на графічне зображення. Піктограми допомагають дитині розібратися в послідовності подій і вибудувати лінію подальшого розповідання. Етапи навчання [5, с.10]:

1. Підготовка до переказу. На початку, необхідно враховувати вимоги до літературного твору: доступний і повноцінний зміст; чітка композиція; невеликий розмір; виклад простою, але багатомовною; жанрова різноманітність. Не слід переказувати твір, не дослідивши його.

2. Перше читання тексту без установки на запам'ятовування і переказ. Воно призначене для цілісного емоційного і художнього сприйняття тексту дітьми.

3. При повторному читанні твору акцент йде на запам'ятовування з подальшим переказом (проводить педагог безпосередньо на занятті з навчання переказу). Після повторного читання необхідно поговорити з дітьми за змістом, опираючись на навідні запитання. Питання повинні бути ретельно підібрані і поставлені так, щоб діти могли зробити аналіз прочитаного твору, осмислити зв'язки і зробити самостійні висновки. Мета бесіди – засвоєння змісту твору. У цьому допоможуть і наступні прийоми роботи над текстом: розгляд ілюстрацій, картинок; викладання в послідовності серії сюжетних картинок до розповіді, казки; виділення з тексту фраз до кожного зображення; знайомство з піктограмою, зв'єрення піктограм із сюжетною картинкою, ілюстрацією; знаходження піктограми згідно тексту.

4. Після третього прочитання дітям дають можливість переказати текст, використовуючи піктограми. При використанні піктограм у дітей формуються вміння заміщати персонажів заступниками (моделлю); передавати текст з опорою на предметне моделювання; вміння складати внутрішній план дій, формується мовленнєве висловлювання, вміння робити умовисновки; розвивається уява для складання моделі для самостійних розповідей.

Використання піктограм для переказу народних казок дуже допомагає в роботі з дітьми із розумовою відсталістю, тому що психічні процеси (мислення, уява) розвиваються тільки на основі різних видів сприймань і відчуттів. А це означає, що чим більше каналів сприйняття інформації педагог може задіяти, тим краще і швидше діти зможуть відчувати, проаналізувати і систематизувати в змістовному і

мовленнєвому аспекті потік інформації, що надходить. Використання моделей (піктограм) краще починати зі знайомих казок: «Колобок», «Маша і ведмідь» (див.рис.1), «Ріпка» тощо.

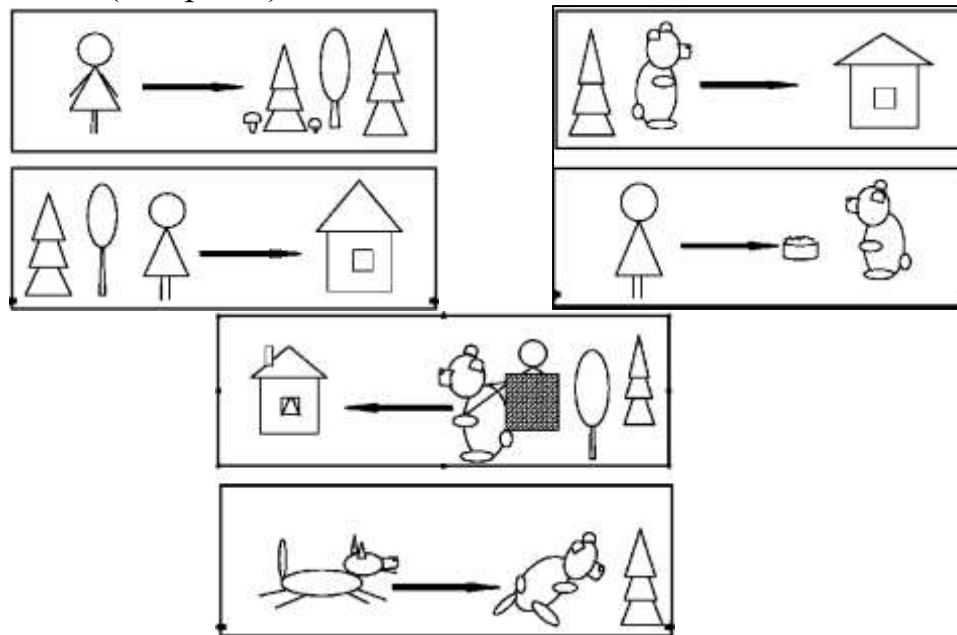


Рис. 1. Піктограми до казки «Маша і ведмідь».

Піктограми також можна використовувати для ігор:

- «Не зивай, потрібну піктограму піднімай»: педагог читає розповідь, а дитина піднімає піктограму згідно тексту;
- «Продовж розповідь»: педагог роздає піктограми, читає розповідь, а дитина продовжує, опираючись на піктограму;
- «Розстав правильно»: педагог розставляє піктограми в неправильному порядку, читає розповідь. Потім пропонує правильно розставити піктограми. У разі утруднень – задає питання;
- «Склади свою розповідь»: дитині пропонують піктограми. Дитина повинна самостійно скласти розповідь [1, с. 52].

Символізація звуків також допомагає у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями розумового розвитку. Символ — це наочне уявлення про звук, яке є зразком для наслідування у вимові; це певний знак, емблема, що умовно позначає якийсь поняття, щось абстрактне; це немовби жива істота, яка може літати, шипіти, гарчати, бігати, повзати, гудіти, свистіти для того, щоб досягти головного результату — правильного звучання звука як у свідомості дитини, так і в артикуляції.

Орієнтуючись на запропоновані символи, діти запам'ятовують не лише сам звук, а й образ, що виникає в їхній уяві, коли вони вимовляють цей звук. Оперування символами наближує дитину до природного, а не штучно-примусового вимовляння звуків, створює безпосередні передумови для їх самостійної корекції, для звукового самовдосконалення. До того ж символізація наочного матеріалу дає змогу коригувати не лише якийсь один звук, а кілька звуків водночас [6, с. 105].

Використовуючи символи, дитині значно легше засвоїти поняття, бо воно не тільки показане логопедом, а й позначене зрозумілим, близьким для дитини образом, легким для сприймання. У старших групах при використанні символізації у навчальному процесі у дітей немає проблем зі звуковим аналізом. Дитина усвідомлює поняття «звук», не ототожнює, як це зазвичай буває, приголосний з голосним.

Застосування образів-символів мовних звуків у корекційній роботі з дошкільниками дає змогу повніше використовувати резерви розумового розвитку дитини, створює відповідне предметно-стимулююче середовище, яке забезпечує формування сенсомоторної цілісності (емоційності, інтелекту, волі), підтримує єдність думки, почуттів і дій. Внаслідок недорозвитку аналітико-синтетичної діяльності мозку дитина ще не здатна належним чином порівнювати свою неправильну (дефектну) звуковимову з правильною. У такій ситуації самоконтроль є недостатнім або взагалі відсутній. І саме символ є тією опорою, тим помічником, який самоорганізовує, налаштовує на правильну звуковимову, скорочує термін виправлення наявних мовленнєвих вад. Позитивний вплив допоміжних чинників на запам'ятовування навчального матеріалу довели ще наприкінці ХІХ століття психологи-експериментатори Г. Ебінгауз, Г. Мюллер, Ф. Шуман [6, с. 110].

Таким чином, завдяки використанню образів-символів уникаємо мовно-корекційного тиску на дитину, щоб не пригнічувати її. До того ж символ породжує творчий потенціал, збільшує зацікавленість, розвиває мотивацію, сприяє кращому засвоєнню корекційно-навчального матеріалу, підводить до самостійного засвоєння дітьми норм правильної вимови звуків рідної мови.

Важливо й те, що спочатку дитина навчається правильно вимовляти звук із допомогою дорослого та певного образу-символу; потім опирається лише на символ; а згодом обходиться вже без нього (через автоматизацію вимови). Впровадження цієї технології у практику стимулює перехід зони найближчого розвитку в актуальний розвиток самокорекції звуків. На початковому етапі автоматизація звука за допомогою символу відбувається на рівні механічного засвоєння, а з часом поступово переходить на рівень свідомого використання знань та орфоепічних навичок.

У роботі застосовуються такі принципи: активізація різних видів аналізаторів (зорового, слухового); формування та розвиток пізнавальної діяльності – спостережливості, уваги, пам'яті, мислення; стимулювання інтересу.

Розроблено відповідні прийоми використання образів-символів у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями розумового розвитку [5, с. 10]. Опишемо їх.

1. Прийом оживлення символу. Цей прийом допомагає дитині не лише почути конкретний звук, а за допомогою зорового образу ще й «побачити» його у словах, у тексті. Наприклад, у навчально-ігрових ситуаціях оживлений символ «жук» виконує певні дії (літає, сидить, повзе, лежить) на тлі протяжного звучання: Ж-Ж-Ж... У слові «жаба» дитина впевнено вимовляє звук «Ж», тому що малюнок-символ жука асоціюється в неї із відповідним звуком.

2. Прийом перевтілення. Тут дитина сама виконує роль живого символу, відтвореного в її уяві, входить у його образ, фіксує свої почуття, емоції. А оскільки власний досвід утримується у пам'яті найкраще, то й ефект запам'ятовування — як звучить та артикулюється звук — значно сильніший. Вхідження в образ живого символу допомагає самостійно концентрувати увагу на певному звуці, правильно вимовляти його, а відтак долати свою невпевненість щодо правильного виконання того чи іншого завдання з певним звуком. У ході ігрових ситуацій та перевтілення в живий символ у дитини вдосконалюються артикуляційні навички, закріплюється правильна вимова звука, розвивається фонематичний слух. Скажімо, у грі «Жуки полетіли на прогулянку (до лісу, на поле, на луку)» дитина, уявляючи себе жуком, імітує й озвучує його політ, чітко вимовляючи звук [ж]; з кожним разом завдання для «жука» змінюються, ускладнюються.

3. Прийом активізації відчуттів дитини. Зазначений прийом передбачає під час ігор з автоматизації та диференціації звуків оптимальне використання систем-аналізаторів: зорової, слухової, кінестетичної, моторної. Це допомагає дітям краще запам'ятовувати правильну вимову самого звука і слів із ним, проявляти самостійність та самоконтроль.

Для прикладу розглянемо зміст гри «Потяг». Діти будують варіанти потягу, викладаючи картинки-символи, літери, склади, слова з відповідними символами, і виконують різні мовленнєві завдання. Вони починаються з відповідей на запитання, які формулюються у процесі розглядання ряду зображень. Тут слід обов'язково дотримувати логіки побудови запитання та вказівок: Хто за ким їде? (Щоразу дитина має називати символ, звук, літеру, склад, слово, предмет); Хто перед ким їде? Хто в якому вагончику (за порядком) їде? Хто сусіди-друзі вагончика? Визнач, якого вагончика не стало. Назви всі вагончики по пам'яті (очі заплющені). Визнач, який новий вагончик причепили. Скажи, який вагончик тобі найбільш сподобався?

Наступний етап роботи – дії дитини, які активізують її мовленнєву діяльність: побудуй короткий потяг і назви, хто в ньому їде; побудуй довгий потяг і назви, хто в ньому їде; визнач, що змінилося (поміняти місцями, забрати, додати вагончики); розстав вагончики по місцях (сталася аварія, вагончики роз'їхалися). Виконуючи такі маніпулятивно-мовленнєві завдання, діти «бачать», чують, відчувають, вимовляють

потрібні звуки, співвідносячи їх із відповідними символами. Те саме спостерігається, коли вони співвідносять символ із літерою, читають склади та слова.

4. Прийом зацікавлення. Попри те, що в запропонованій структурі використання образів-символів звуків поданий прийом останній, за логікою навчального процесу він є провідним. Цей прийом активізує дітей, підвищує мотивацію та результат корекційних занять. Під час роботи із символами увага концентрується не на самому звукові, а на конкретному виді діяльності: «жук літає і гуде»; «бджола гуде, збирає і несе мед до вулика»; «собака бігає, гарчить»; «змія виступає в цирку і шипить» тощо. Це викликає цікавість і захоплення, бажання працювати над звуком. Тож дитині не доводиться докладати спеціальних зусиль, адже включається мимовільне запам'ятовування. Їй цікаво погратися з близькими, знайомими й зрозумілими символами. Завдяки цьому звуки засвоюються природним шляхом, без натиску й перевантажень, корекційно-навчальний процес стає цікавим і доступним для всіх дітей.

Використання символів не втрачає своєї актуальності на всіх етапах корекційної роботи. На кожному занятті діти зустрічаються із символами. Це дає можливість активізувати всі види аналізаторів, розвиває процеси мислення, пам'ять, увагу, виховує самостійність, наполегливість, а це набагато пришвидшує навчальний процес. Дитині з порушеннями розумового розвитку значно легше засвоїти поняття, коли воно позначене зрозумілим, близьким для неї образом, легким для сприймання.

Бібліографія

1. **Расторгуева Н.И.** Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи / Н.И. Расторгуева // Логопед. – 2002. – № 2. – С. 50-53.
2. **Кудрова Т.И.** Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи / Т.И. Кудрова // Логопед в детском саду. – 2007. – № 4. – С. 51-54.
3. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: учебное пособие / науч. ред. М. Пишчек; пер. с польск. – СПб: Речь, 2006. – 276 с.
4. **Шипицына Л.М.** «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – СПб: Речь, 2005. – 477 с.
5. **Смышляева Т.Н., Корчуганова Е.Ю.** Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников / Т.Н. Смышляева, Е.Ю. Корчуганова // Логопед. – 2005. – № 1. – С. 7-12.
6. **Омельченко Л.В.** Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи / Л.В. Омельченко // Логопед. – 2008. – № 4. – С. 102-115.

References

1. **Rastorgueva N.I.** Ispolzovanie piktogramm dlya razvitiya navyikov slovoobrazovaniya u detey s obschim nedorazvitiem rechi / N.I. Rastorgueva //

Logoped. – 2002. – № 2. – S. 50-53. 2. **Kudrova T.I.** Modelirovanie v obuchenii gramote doshkolnikov s nedorazvitiem rechi / T.I. Kudrova // Logoped v detskom sadu. – 2007. – № 4. – S. 51-54. 3. Rukovodstvo po rabote s detmi s umstvennoy otstalostyu: uchebnoe posobie / nauch. red. M. Pishchek; per. s polsk. – SPb: Rech, 2006. – 276 s. 4. **Shipitsyina L.M.** «Neobuchaemyiy» rebenok v seme i obschestve. Sotsializatsiya detey s narusheniem intellekta / L. M. Shipitsyina. – SPb: Rech, 2005. – 477 s. 5. **Smyishlyayeva T.N., Korchuganova E.Yu.** Ispolzovanie metoda naglyadnogo modelirovaniya v korrektsii obschego nedorazvitiya rechi doshkolnikov / T.N. Smyishlyayeva, E.Yu. Korchuganova // Logoped. – 2005. – № 1. – S. 7-12. 6. **Omelchenko L.V.** Ispolzovanie priemov mnemotekhniki v razvitiі svyaznoy rechi / L.V. Omelchenko // Logoped. – 2008. – № 4. – S. 102-115.

Авторський внесок: Галецька Ю.В. – 100%
Дата відправлення статті 14.03.17 р.

УДК: 376. 1: 616.28 – 008.14

О.І. Дмитрієва
dmitroxana@rambler.ru

УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Відомості про автора: Дмитрієва Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: проблеми психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями слуху в умовах інклюзивного навчання, правове виховання учнів з порушеннями слуху, використання жестової мови у навчально-виховному процесі навчальних закладів для дітей з порушеннями слуху. Email: dmitroxana@rambler.ru

Contact: Dmitriieva Oksana, PhD of pedagogy, associate professor of correctional pedagogy and inclusive education in Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: the problem of psycho-pedagogical maintenance of children with hearing impairments in conditions of inclusive education, legal education of pupils with hearing impairments, usage of sign language in educational

process of educational institutions for children with hearing impairments.
Email: dmitroxana@rambler.ru

Дмитрієва О.І. Оптимизация процесса формирования правосознания старшеклассников во внеклассной деятельности специальной школы для слабослышащих детей // *Materialy VIII Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Wykształcenie I nauka bez granic – 2012»*. – Volume 20. Pedagogiczne nauki. – Przemysl : Nauka I studia. – 112 str. – С. 21-28. ; **Дмітрієва О.І.** Вивчення стану сучасної правової освіти учнів зі зниженим слухом в умовах спеціальної школи // *Збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна : вип. XXIII, у 3 ч. / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2013. – Ч. 3. – С. 81-88.* ; **Дмітрієва О.І.** Дослідження рівнів готовності старшокласників зі зниженим слухом до застосування правових знань у поведінці // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. –№ 26. – С. 89-94.*

Дмітрієва О.І. Умови забезпечення ефективності процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху. Процес формування правосвідомості учнів з порушеннями слуху має певні особливості. Неповноцінне функціонування слухового аналізатора порушує контакти з оточуючими і в зв'язку з цим, обмежує можливості осіб з порушеннями слуху помічати та усвідомлювати різноманітність стосунків, що існують в умовах суспільства.

Учні з порушеннями слуху за законом мають ті ж права і обов'язки, що і чуючі, але їхні знання, уявлення, поняття часто бувають несформованими, а життєвий досвід іноді не дозволяє орієнтуватись у вирі подій. Проте гуманність та обов'язок суспільства полягають у тому, щоб виховати дітей з порушеннями слуху повноцінними громадянами своєї держави, які готові до адекватного сприйняття вимог та програмування своєї поведінки у встановлених межах.

Однією з важливих умов забезпечення ефективності процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху в позаурочний час є забезпечення оптимального професійного співробітництва вчителів та вихователів в організації та керівництві діяльністю під час позаурочних навчально-виховних занять.

Важливими умовами ефективності процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху в позаурочний час є діяльність вихователя; реалізація взаємодії учнів і педагога, інтенсивне використання інтерактивних методів та технологій у

виховній діяльності, спрямованих на підвищення інтелектуальної та практичної діяльності цієї категорії дітей.

Ключові слова: умови, правосвідомість, вчителі, вихователі, старшокласники з порушеннями слуху, ефективність.

Дмитриева О.И. Условия обеспечения эффективности процесса формирования правосознания старшеклассников с нарушениями слуха. Процесс формирования правосознания учащихся с нарушениями слуха отличается определенными особенностями. Нарушение деятельности слухового анализатора нарушает контакты с окружающим миром и в связи с этим, ограничивает возможности лиц с нарушениями слуха замечать и осознавать разнообразие отношений, которые существуют в обществе.

Учащиеся с нарушениями слуха имеют те же права и обязанности, что и слышащие, но их знания, представления, понятия часто бывают несформированными, а жизненный опыт иногда не позволяет ориентироваться в разнообразии событий. Но гуманность и обязанность общества состоят в том, чтобы воспитать детей с нарушениями слуха полноценными гражданами своего государства, готовых к адекватному восприятию требований и программированию своего поведения в определенных рамках.

Важным условием обеспечения эффективности процесса правосознания старшеклассников с нарушениями слуха является оптимальное профессиональное сотрудничество учителей и воспитателей во время организации внеурочных учебно-воспитательных занятий.

Важными условиями эффективности процесса формирования правосознания старшеклассников с нарушениями слуха является деятельность воспитателя; реализация взаимодействия учащихся и педагогов; интенсивное использование интерактивных методов и технологий в воспитательной деятельности, направленных на повышение интеллектуальной и практической деятельности этой категории детей.

Ключевые слова: условия, правосознание, учителя, воспитатели, старшеклассники с нарушениями слуха, эффективность

Dmitriieva O.I. The conditions of effective legal consciousness formation process of senior pupils with hearing impairments. The process of legal consciousness formation of pupils with hearing impairments has some peculiarities. Defective functioning of auditory analyzer breaks contacts with people, and as a result limits the possibilities of people with hearing impairments to notice and realize the diversity of relations in society.

Pupils with hearing impairments have the same rights and duties as healthy pupils, but their knowledge, imagination, concepts are often not formed. The humanity and duty of society is to educate children with hearing

impairments as true citizens of their country, who are ready for appropriate perception of demands and programming their behavior in determined limits.

One of the important conditions of providing effective legal consciousness formation process of senior pupils with hearing impairments in extracurricular time is providing optimal professional cooperation of teachers and educators in organization and direction of activities during extracurricular teaching and educational lessons.

The important conditions of effective legal consciousness formation process of senior pupils with hearing impairments in extracurricular time are educator's activities, realization of cooperation between pupils and teacher, intensive usage of interactive methods and technologies in education process.

Key words: conditions, legal consciousness, teachers, educators, senior pupils with hearing impairments, effectiveness.

Постановка проблеми. Аналіз результатів дослідження стану розробленості проблеми у загальній, спеціальній психолого-педагогічній літературі та практиці роботи засвідчив, що формування правосвідомості підростаючого покоління відбувається у процесі правової освіти, важливе значення у якій належить правовому вихованню. Процес викладання суспільствознавчих дисциплін у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для дітей зі зниженим слухом, з одного боку, і процес оволодіння знаннями із цих предметів учнями, з іншого, мають певну особливість. Порушення діяльності слухового аналізатора, недостатня мовленнєва компетенція школярів зі зниженим слухом, своєрідність їх словесно-логічного мислення, пізнавальної діяльності, недостатність отримуваної інформації, загальних знань, життєвого досвіду ускладнюють можливість вивчення суспільствознавчих дисциплін на такому рівні, на якому засвоюють їх учні загальноосвітніх шкіл. Водночас, знання, які засвоюють школярі зі зниженим слухом, часто мають інформативний характер, тому учням важко застосувати набуті знання у практичних ситуаціях, у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Учні з порушеннями слуху за законом мають ті ж права і обов'язки, що і чуючі, але їхні знання, уявлення, поняття часто бувають несформованими, а життєвий досвід іноді не дозволяє орієнтуватись у вирі подій. Проте гуманність та обов'язок суспільства полягають у тому, щоб виховати дітей з порушеннями слуху повноцінними громадянами своєї держави, які готові до адекватного сприйняття вимог та програмування своєї поведінки у встановлених межах.

В галузі правового виховання дітей з порушеннями слуху школа покликана вирішувати наступні завдання:

- роз'яснення законів, норм моралі, правил поведінки в школі, вдома, в громадських місцях;

- пояснення ролі організацій та осіб, які забезпечують порядок;
- формування правосвідомості; закріплення свідомого ставлення до виконання правил і законів; виховання почуття відповідальності за свої дії;

- набуття деяких навичок правоохоронної та природоохоронної діяльності [2, с. 256].

Мета статті. Визначити та описати оптимальні умови забезпечення ефективності процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. Варто зазначити, що спланована та послідовна робота з правового виховання школярів з порушеннями слуху у позаурочний час, надання їм своєчасної допомоги, організація сприятливого клімату в дитячому колективі, створення умов для емоційних контактів, для творчого самовираження кожного, – створюють можливість формування високого рівня сформованості правосвідомості, є досить ефективними засобом профілактики правопорушень серед учнів з порушеннями слуху та сприяють адаптації випускників до життя у суспільстві.

Однією з важливих умов забезпечення ефективності процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху в позаурочний час є забезпечення оптимального професійного співробітництва вчителів та вихователів в організації та керівництві діяльністю під час позаурочних навчально-виховних занять. Специфікою навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі для дітей з порушеннями слуху є постійне перебування дітей у закладі під наглядом педагогів. Тому особливого значення для досягнення результативності навчально-виховного процесу у закладі набуває здійснення єдиного педагогічного підходу до учнів, обговорювання методик проведення занять, добір ефективних методів та прийомів тощо. Спільність принципів професійних позицій, взаємозв'язок у діяльності вчителя та вихователя сприяють підвищенню рівня ефективності корекційної роботи з дітьми, забезпечують підвищення рівня пізнавального інтересу до набуття правових знань, участі у правовиховній діяльності, відтак й рівня навчально-виховної діяльності у цілому.

Важливою умовою ефективності процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху в позаурочний час є діяльність вихователя. Він не тільки організовує проведення занять, а й надає необхідну індивідуальну допомогу, коригує процес проведення занять, сприяє формуванню самостійності дітей, усвідомленому засвоєнню знань, що сприяє кращому засвоєнню правових знань та підготовці учнів до застосування їх у житті.

У позаурочний час учні мають можливість розкрити свої здібності іноді краще, аніж на уроці. Для активізації діяльності старшокласників варто проводити дискусії за темами: „Право і мораль: спільне та

відмінне”, „Правила поведінки школяра”, „Права та обов’язки учнів”, „Закон у твоєму житті”, „Людське життя – найбільша цінність”, тощо. Наведемо орієнтовну тематику бесід та дискусій відповідно віку учнів.

Тематика бесід щодо вивчення основних положень Конституції України

9 клас

1. Конституція – основний закон України.
2. Український народ – єдине джерело влади в державі.
3. Державні символи України: історія і сучасність.

Тематика дискусій щодо вивчення основних положень Конституції України

10 клас

1. Закони України: чи однакові вони для усіх?
2. Праця – право чи обов’язок?
3. Моя майбутня сім’я – яка вона?

Реалізація завдань сучасного правової освіти вимагає застосування інноваційних форм організації діяльності таким чином, щоб педагог із джерела інформації перетворився би на інтелектуального партнера навчально-виховного процесу, систематично активізуючи розвиток творчого потенціалу учнів.

Сутність такої діяльності полягає у реалізації взаємодії учнів і педагога, тобто учасники навчально-виховного процесу знаходяться у постійному спілкуванні та взаємодії один з одним. Така організація навчально-виховного процесу містить методи і прийоми, спрямовані на стимулювання пізнавальних можливостей, орієнтовані на досягнення високого результату.

Цей процес передбачає інтенсивне використання інтерактивних методів та технологій у виховній діяльності, спрямованих на підвищення інтелектуальної та практичної діяльності учнів зі зниженим слухом, сприяє підвищенню рівня пізнавального інтересу в учнів до засвоєння та поглиблення правових знань.

Зрозуміло, що застосування інтерактивних технологій у спеціальній школі для дітей зі зниженим слухом має певну особливість. Тому, в процесі проведення факультативних занять доцільно використовувати такі види інтерактивної роботи як робота в парах, робота в групах, обговорення в групі, аналіз правової ситуації [1, с. 11].

Важливою є реалізація відповідної системи форм організації виховного процесу: індивідуальної, парної, групової, колективної. Зокрема, в рамках парної форми можна використовувати метод роботи в парах (учні читають парами частину інформації, визначають, хто буде говорити першим, потім по черзі висловлюють свої думки і погляди на проблему, намагаються дійти спільної думки та визначають, хто представлятиме результат роботи класу і як підготуватись до

представлення). В процесі роботи в парах учні активно використовують невербальні засоби комунікації, а саме: міміку, візуальний контакт, жестову мову; вчаться коротко і чітко формулювати свої думки, наводити приклади, з повагою ставитися до співрозмовника.

При організації групової роботи діти об'єднуються у групи, що формуються із трьох-чотирьох осіб: до них входять діти з різним рівнем правосвідомості. Це дає можливість залучити до роботи учнів з низьким рівнем правосвідомості. Така робота дає змогу учням набути навичок співробітництва з іншими людьми. Після об'єднання у групи та отримання завдання, група за короткий час (3-5 хвилин) повинна виконати це завдання і представити результати роботи класу. В процесі роботи учні вчаться розподіляти ролі в групі (спікер (керівник групи), який зачитує завдання групі, організовує порядок виконання, пропонує усім висловитись по черзі, заохочує групу до роботи, підводить підсумки роботи, визначає доповідача за згодою групи; секретар, який коротко записує результати своєї групи, готовий допомогти доповідачеві або висловити думку групи при підведенні підсумків; посередник, який стежить за часом та заохочує групу до роботи; доповідач, який доповідає про результати роботи в групах, чітко висловлюючи думку групи). Під час роботи учні набувають умінь активного слухання – не перебивати один одного, обговорювати ідеї, а не учнів, які висловили ці ідеї, утримуватись від оцінок та образ учасників групи, розуміти, що треба прагнути у групі дійти спільної думки, хоча кожна думка має право бути висловлена.

Внаслідок спільної діяльності педагогів та учнів створюється можливість стимулювання власної активності вихованця, його творчих зусиль, поліфункціонального самовиявлення.

З метою формування інтересу учнів до поглиблення знань з права, розвитку комунікативних умінь, глибшого розуміння та повноцінного засвоєння матеріалу, підвищення ефективності процесу формування правосвідомості, визначені практичні види діяльності, які ми вважаємо за доцільне використовувати у процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху (табл.1).

Таблиця 1

Практичні види діяльності, ефективні для застосування в процесі формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху

	Вид діяльності	Зміст діяльності	Набуті уміння та навички
1	Обговорення в групі	Ознайомлення із загальнолюдськими та загальнонаціональними цінностями і поняттями,	Уміння формулювати та аргументовано висловлювати свої думки, уважно слухати інших, не повторювати думки та ідеї, які уже висловлені, ставитися з повагою до думок і висловлювань усіх учасників обговорення.
2	Гра		
	Сюжетно-рольова	Виконання ролей учнями за певним сюжетом, в основі	Уміння, виконуючи певну роль, продемонструвати ставлення до певної

		якого знаходиться будь-яка життєва ситуація, що має правовий характер	проблеми; уміння виконувати правила гри, запобігати їх порушенням; отримання ціннісно-правового досвіду використання правових норм.
	Імітаційна	Ігрова імітація телевізійних передач	Уміння виконувати правила гри, виявляти творчу активність в процесі підготовки та проведення гри.
	Ділова	Моделювання учнями різноманітних процесів правового життя суспільства з метою прийняття власного рішення	Уміння вести діалог з учасниками гри; набуття особистісного значення в процесі гри; формування ціннісного <u>ставлення</u> до правової сфери життя.
	Дидактична	Інтелектуальна гра – конкурс між командами учнів	Систематизація правових знань; формування інтересу до правового життя суспільства; уміння висловлювати власну думку.
	Ілюстративна	Ілюстрування певного, конкретного явища, поняття, думки.	Уміння наочно демонструвати правові поняття, явища суспільного життя.
3	Дискусія	Вільне обговорення правової проблеми або суперечливого питання	Уміння визначити свої правові погляди порівняно з поглядами інших; Уміння оцінювати правові явища та події; Уміння відстоювати свою точку зору; Формування ціннісного відношення до оточуючої дійсності; Формування правових переконань, правових якостей (толерантність, коректність, мирне вирішення конфліктів, повага до точки зору іншої людини).
4	Робота в парах	Вирішення проблеми шляхом організації по черговості висловлювань, знайдення спільної думки, представлення результатів роботи класу (групи)	Навички співробітництва, уміння активно слухати та висловлюватися, організувати роботу класу (групи).
5	Прес	Вирішення суперечливих питань, зайняття і обґрунтування визначеної позиції з обговорюваної проблеми, переконання інших у своїй правоті	Уміння формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання аргументовано, у чіткій та стислій формі, впливати на думку співбесідника.
6	Аналіз правової ситуації	Обговорення фактів, проблем, аргументів та шляхів вирішення ситуації.	Уміння чітко і лаконічно визначати складові правової ситуації, обґрунтувати способи розв'язання проблеми.
7	Коло ідей	Вирішення гострих суперечливих питань методом дискусії	Уміння обговорювати питання у групі, представлення певного аспекту обговорюваного питання; складання списку ідей.
8	Розігрування правової ситуації по ролях	Визначення ставлення до конкретної життєвої ситуації, набуття досвіду шляхом гри	Уміння чітко дотримуватися своєї ролі, дослухатися до вчителя та партнерів, ставитися до своєї ролі як до реальної життєвої ситуації, аналізувати зіграну роль.

Разом з тим, планування педагогами засобів виховання, оптимальний добір форм і методів діяльності мають відбуватися з урахуванням таких особливостей: використання різноманітних засобів

комунікації (усне, писемне, дактильне мовлення, жести мови); обов'язкове поєднання слова та наочності; використання комп'ютерних технологій; застосування спеціальних принципів (корекційне спрямування навчання основам наук та формування усного мовлення, розвиток слухового сприймання, інтенсифікація мовленнєвого спілкування).

Висновки. Дотримуючись вищезазначених умов, існує можливість суттєво покращити якісні показники сформованості правосвідомості. Йдеться про зростання рівня правових знань школярів та усвідомлення ними необхідності дотримуватися норм права; появу мотивації до виявлення активної громадської позиції; зменшення кількості випадків порушень дисципліни; активізацію можливості дітей бути соціально та юридично захищеними.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми правового виховання учнів з порушеннями слуху та формування правосвідомості. Подальшими науковими перспективами дослідження є удосконалення та структурування позаурочного часу в системі спеціальної освіти дітей з порушеннями слуху шляхом організаційно-методичного забезпечення правової освіти дітей з порушеннями слуху; вивчення особливостей організації процесу формування правосвідомості даної категорії учнів в умовах інклюзивної освіти; дослідження перспектив соціальної адаптації осіб з порушеннями слуху.

Бібліографія

1. **Дмитрієва О.І.** Формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна освіта» / О.І. Дмитрієва. – К., 2013. – 19 [11] с. 2. **Потопейко Д.А.** Правосознание как особое общественное явление / Д.А.Потопейко. – К. : Наук. думка, 1970. – 340 с.

References

1. **Dmitriyeva O.I.** Formuvannya pravosvidomosti starshoklasnykiv zi znyzhenym slukhom v pozaurochnyj chas: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. Stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.03 «Korektsiina osvita» / O.I. Dmitriyeva. – K., 2013. – 19 [11] s. 2. **Potopeiko D.A.** Pravosoznaniye kak osoboe obshchestvennoe yavleniye/ D.A. Potopeiko. – K. : Nauk.dumka, 1970. – 340 s.

Авторський внесок: Дмитрієва О.І. – 100%
Дата відправлення статті 17.03.17 р.

УДК 376-056.36:37.026

Т.О. Докучина
zibrova.tatka@mail.ru

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПРОВЕДЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: Докучина Тетяна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних закладах, підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзії. Email: zibrova.tatka@mail.ru

Contact: Dokuchyna Tetiana, PhD of pedagogy, senior lecturer of the department of correctional pedagogy and inclusive education in Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Academic interests: psychological and educational assistance for children with special educational needs in special and inclusive schools, training teachers to work in inclusive education. E-mail: zibrova.tatka@mail.ru

Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. Стаття присвячена проблемі використання дидактичних ігор як методу стимулювання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Організація процесу навчання в умовах інклюзії обов'язково передбачає формування позитивної навчальної мотивації учнів. З цією метою доцільним є використання різних методів та засобів стимулювання у процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами, зважаючи на наявну у них низьку пізнавальну активність. Серед методів стимулювання у навчальній діяльності виділяють методи формування пізнавального інтересу та методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні. Одним із методів формування пізнавального інтересу є дидактичні ігри, що сприяють не лише формуванню пізнавального інтересу, але й забезпечують різноплановість організації навчального процесу. Ефективність проведення дидактичних ігор передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів різних категорій з особливими освітніми потребами та відповідно реалізацію індивідуального підходу у процесі гри. У статті представлено специфіку реалізації індивідуального підходу у проведенні дидактичних ігор на уроках з різними категоріями

дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: дидактичні ігри, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання.

Докучина Т. А. Индивидуальный подход к проведению дидактических игр с детьми с особыми образовательными потребностями. Стаття посвящена проблеме использования дидактических игр в качестве метода стимулирования детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзии Организация процесса обучения в условиях инклюзии обязательно предусматривает формирование положительной учебной мотивации учащихся. С этой целью целесообразно использование различных методов стимулирования в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями, учитывая имеющуюся у них низкую познавательную активность. Среди методов стимулирования в учебной деятельности выделяют методы формирования познавательного интереса и методы стимулирования долга и ответственности в учении. Одним из методов формирования познавательного интереса являются дидактические игры, которые способствуют не только формированию познавательного интереса, но и обеспечивают разнообразие организации учебного процесса. Эффективность проведения дидактических игр предусматривает учет индивидуально-психологических особенностей учащихся различных категорий с особыми образовательными потребностями и соответственно реализацию индивидуального подхода в процессе игры. В статье представлена специфика реализации индивидуального подхода в проведении дидактических игр на уроках с разными категориями детей, которые имеют особые образовательные потребности в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: дидактические игры, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение.

Dokuchyna T. Individual approach to conducting of didactic games in teaching pupils with special educational needs. The article devoted to the use of didactic games as a method to stimulate children with special educational needs in terms of inclusive education. The organization of the learning process in terms of inclusion education necessarily involves the formation of positive learning motivation of students. To this end, it is appropriate to use different methods and means of stimulation in teaching children with special educational needs, despite their current low cognitive activity. Among the methods of stimulating educational activities emit methods of forming cognitive interest, incentives duty and responsibility in education. One method of forming cognitive interest is didactic games that promote not only the formation of cognitive interest, but also provide a

diversity of educational process. The effectiveness of didactic games involves taking into account individual psychological characteristics of students of different categories with special needs and in accordance with the implementation of an individual approach to the game. It was defined the features of mental and physical development of children with visual impairment, children with hearing loss, children with impaired mental development and children with disorders of musculoskeletal system, that must be considered for effective realization of didactic games. The paper presents the specific implementation of individual approach in conducting of didactic games in class with different groups of children with special educational needs in terms of inclusive education.

Key words: didactic games, children with special educational needs, inclusive education.

Постановка проблеми. Організація процесу навчання учнів молодших класів передбачає формування у них позитивної навчальної мотивації. З цією метою доцільним є використання різних методів та засобів стимулювання у процесі навчання дітей. Особливо важливим це є у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зважаючи на наявну у них низьку пізнавальну активність. Реалізація цього завдання в умовах інклюзивного навчання передбачає вибір методів стимулювання до активності у навчальній діяльності з урахуванням особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Це свідчить про необхідність реалізації індивідуального підходу у процесі стимулювання дітей з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел свідчить, що вивченню проблем інклюзивного навчання в Україні присвячено багато наукових досліджень. Вченими (В. Бондар, А. Колупаєва, М. Матвеева, С. Миронова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов та ін.) розглядаються різні аспекти забезпечення ефективного впровадження інклюзії в освітній простір. Значна увага приділяється психолого-педагогічному супроводу інклюзивного навчання, реалізації індивідуального підходу до дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, підготовці спеціалістів до роботи в інклюзивному закладі та ін. Проте чимало питань залишаються досі недостатньо дослідженими та потребують вивчення. Науковий інтерес представляє проблема стимулювання дітей з особливими освітніми потребами до активності у навчальній діяльності. Це обумовлює актуальність дослідження методів стимулювання та їх реалізацію у процесі навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Тому **метою** нашої статті є визначення особливостей реалізації індивідуального підходу до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Інклюзивне навчання передбачає створення необхідних умов для навчання дітей залежно від їхніх особливостей психічного та фізичного розвитку. Тому важливим є визначення ефективних форм, методів та засобів його реалізації.

У навчальному процесі використовуються різні методи навчання та виховання. Особливу роль відіграють методи стимулювання, що спрямовані на формування позитивної мотивації навчання.

Серед методів стимулювання у навчальній діяльності виділяють: методи формування пізнавального інтересу та методи стимулювання обов'язку і відповідальності у навчанні [5, с. 170; 9, с. 129].

Одними із методів формування пізнавального інтересу є дидактичні ігри, що сприяють не лише формуванню пізнавального інтересу, але й забезпечують різноплановість організації навчального процесу.

І. Глікман, А. Крутій, Є. Мінскін, та ін. зазначають, що дидактичні ігри сприяють збагаченню знань та уявлень учнів про навколишній світ, активізації розумової діяльності, позитивно впливають на розвиток психічних процесів та особистості учнів. Крім того дидактичні ігри реалізують навчальну, виховну та розвиткову мету навчання, а також підвищують інтерес до навчання [1, с. 113; 4, с. 10; 6, с. 4-5]. Широкий спектр позитивного впливу дидактичних ігор на дітей у процесі навчання підтверджує доцільність їх використання, особливо з метою стимулювання до навчальної діяльності.

Ефективність проведення дидактичних ігор передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів різних категорій з особливими освітніми потребами та відповідно реалізацію індивідуального підходу у процесі гри. На основі аналізу літературних джерел нами було виявлено особливості реалізації індивідуального підходу у проведенні дидактичних ігор на уроках з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами [2; 3; 7; 8]. Опишемо їх.

Проведення дидактичних ігор з **учнями з порушеннями зору** передбачає урахування таких особливостей: зниження гостроти зору; загальмованість та зниження точності зорового сприймання; можливі порушення сприймання кольору і світла, периферійного і бінокулярного зору; труднощі організації своєї діяльності, порушення орієнтування у просторі; збідненні уявлення про предмети і явища, досвід дитини та ін. Важливо також враховувати особливості слухового сприймання, можливість використовувати зір, рівень самооцінки та навчальної мотивації.

Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з учнями з порушеннями зору

– приміщення класної кімнати (місце проведення гри) має бути гарно освітленим;

– не можна допускати перевантаження зору, тому варто

підключати й інші аналізаторні системи;

– необхідно враховувати можливість дитини виконувати завдання з опорою на зір чи інші аналізатори;

– пояснення правил гри та показ ігрових дій має бути достатньо зрозумілим, слід переконатись, що дитина все правильно почула і побачила;

– потрібно активно залучати дитину до спільної діяльності з іншими, стимулювати до взаємодії;

– усе, що в процесі гри записується на дошці або демонструється має чітко проговорюватись вчителем та учнями;

– слід стимулювати учня, помічати найменші успіхи у грі, за необхідності допомагати долати труднощі;

– учневі необхідно надати більше часу для ознайомлення з наочністю, яка використовується під час гри, можливість додаткового тактильного її вивчення;

– слід адаптувати наочний матеріал та демонструвати його з урахуванням діагнозу зорового захворювання й особливостей зорового сприймання.

Рекомендації щодо адаптації та використання наочного матеріалу мають надаватись тифлопедагогом та лікарем для кожної дитини з порушеннями зору. У загальному наочний матеріал та процедура його використання у роботі з дітьми з порушеннями зору має відповідати таким вимогам:

- демонстраційний матеріал має бути достатнього розміру (за необхідності можна використовувати аналогічний роздатковий матеріал);

- малюнки повинні бути яскравими, чіткими, точними, барвистими, без зайвих деталей;

- зображення на малюнках мають бути пропорційними за величиною, формою та кольором, відповідно до реальних об'єктів;

- демонстрація наочного матеріалу має здійснюватись на відстані не менше 30-33 см від ока дитини під кутом від 5° до 45° щодо лінії погляду;

- якщо використовується дошка, то записи на ній мають бути великими буквами, контрастними та насиченими, ;

- хроматичні об'єкти мають мати насичені кольори (бажано червоний, жовтий, зелений та їх відтінки) та ін.

При організації дидактичних ігор слід враховувати такі особливості **учнів з порушеннями слуху**: знижений діапазон звуків; порушення звуко-буквеної будови слова, розуміння мовлення, бідність словникового запасу; недостатність усвідомлення інформації про зовнішній світ; можливі порушення емоційно-вольової сфери (нервозність, негативізм, апатичність, егоїстичність) та ін.

Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з учнями з порушеннями слуху

- активне використання різних наочних засобів для пояснення змісту, правил, завдань гри;
- перед тим як пояснювати правила гри вчитель має переконатись, що учень дивиться на нього та слухає;
- під час пояснення правил гри та у процесі її проведення вчитель та учні не повинні затуляти обличчя руками, обертатись до дитини з порушеннями слуху спиною;
- якщо під час гри виконуються записи на дошці, то вони мають обов'язково бути прокоментовані для учня;
- вчитель має стежити за тим, щоб учень реагував на висловлення під час гри, контролювати розуміння дитиною висловлювань, завдань та інструкцій, ставити уточнюючі запитання «Ти почув, що сказала...», «Що сказав...?», «Повтори, що сказав...», «Що потрібно зробити...?»;
- за необхідності вчитель повинен надавати допомогу учневі;
- показ прикладу виконання ігрових дій має повторюватись дитиною;
- словесна інструкція правил має бути лаконічною, доступною, зрозумілою, без зайвих слів;
- під час гри вчитель повинен контролювати рівень шуму у класі;
- вчитель має стимулювати учня до активності, відзначати його успіхи, найменші досягнення та ін.

Проведення дидактичних ігор з учнями з порушеннями розумового розвитку передбачає урахування таких їхніх особливостей: пізнавальна пасивність; конкретність, некритичність мислення; несформованість вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; недорозвиток довільної уваги, її стійкості, обсягу, підвищена розсіяність; фрагментарність, уповільненість та недостатня осмисленість сприймання; вузький обсяг пам'яті та швидке забування; порушення звуковимови, розуміння зверненого мовлення; труднощі регуляції власної діяльності; недостатність вольових зусиль, пасивність перед труднощами та ін.

Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з учнями з порушеннями розумового розвитку

- сюжет, правила гри мають відповідати інтелектуальним можливостям дитини;
- у грі повинно бути достатнє матеріально-технічне забезпечення, використовуватись різна наочність для полегшення розуміння;
- пояснення правил гри має бути чітким, доступним для розуміння дітей;
- вчитель має переконатись чи зрозуміли учні правила гри, за необхідності повторити, поставити уточнююче запитання;
- вчитель має контролювати правильність виконання завдань та

правил гри, за необхідності слід надавати учневі допомогу різного рівня;

- під час підведення підсумків слід обов'язково стимулювати учнів до обговорення, висловлювання критичних суджень;
- у процесі гри важливо підтримувати пізнавальну активність учнів, створювати ситуацію успіху, позитивну атмосферу та ін.

Організація на уроках дидактичних ігор з дітьми порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема з ДЦП, передбачає урахування таких особливостей, що ускладнюватимуть цей процес: порушення рухових функцій, дрібної моторики, сповільненість та недостатня сформованість рухових навичок та умінь, які необхідні у навчальній та ігровій діяльності; порушення просторового орієнтування, сприймання, уявлень; можливе зниження слуху на високочастотні тони; порушення звуковимови та труднощі розрізнення звуків на слух, збіднений словниковий запас; знижена увага та недостатня сформованість контрольний дій; наявність гіперкінезів та несформованість зорово-моторної функції в окремих випадках; труднощі на письмі, пов'язані з порушенням хапальної функції кисті; знижений запас відомостей про навколишній світ; нерівномірний характер інтелектуальної діяльності; швидка втомлюваність; невпевненість у собі; пасивність у діяльності; недостатній рівень мотивації досягнення та ін.

Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з учнями з порушеннями опорно-рухового апарату

- гра повинна відповідати можливостям дитини, зокрема рухово-координаційним;
- оптимальне дозування завдань гри та часу;
- слід переконатись чи зрозуміла дитина правила та завдання гри, за необхідності повторити та акцентувати увагу на основних моментах;
- якщо учневі важко переключатись з одного виду діяльності на інший слід попередньо дати йому відпочити;
- вчитель має заохочувати дитину у процесі гри, відзначати успіхи, підтримувати;
- якщо гра потребує запису на дошці, вчитель може допомогти учневі це зробити;
- у випадку зниження слуху на високочастотні тони вчитель має говорити на нижчих тонах та за необхідності повторювати сказане іншими учнями;
- вчитель має стежити, щоб навчальне приладдя, наочність, роздатковий матеріал був у межах досяжності учня;
- слід надавати учневі допомогу різного виду, стимулювати, створювати комфортну атмосферу під час гри та ін.

Висновки. Отже, дидактичні ігри забезпечують реалізацію навчальних виховних та корекційно-розвиткових завдань навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Ефективність організації та проведення дидактичних ігор з

учнями з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання передбачає урахування їхніх індивідуальних психофізичних особливостей. Правильно організовані дидактичні ігри будуть забезпечувати корекційну спрямованість навчання та гармонійний всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальшого розгортання дослідження у представленому напрямку полягають у розробці методичних рекомендацій щодо здійснення індивідуального підходу до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання.

Бібліографія

1. **Гликман И. З.** Спецкурс по педагогическому стимулированию : учеб.-метод. пособ. для рук. школ и студ. пед. вузов / И. З. Гликман. – М. : Школьные технологии, 2008. – 192 с. 2. **Картава Ю. А.** Дитина з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : метод. посіб. / Ю. А. Картава, Н. О. Косарева. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 80 с. 3. **Колупаєва А. А.** Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – вид. доп. і перероб. – К. : «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. 4. **Крутій В. А.** Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / В. А. Крутій; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 20 с. 5. **Максимюк С. П.** Педагогіка : навч. посіб. / С. П. Максимюк. – К. : Кондор, 2009. – 670 с. 6. **Минский Е. М.** От игры к знаниям : пособие для учителя / Е. М. Минский. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с. 7. **Миронова С. П.** Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева [за заг. ред. С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с. 8. **Миронова С. П.** Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 264 с. 9. **Фіцула М. М.** Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

References

1. **Glikman I. Z.** Spetskurs po pedahohicheskomu stimulirovaniyu : ucheb.-metod. posob. dlya ruk. shkol i stud. ped. vuzov / I. Z. Glikman. – M. : Shkolnyie tehnologii, 2008. – 192 s. 2. **Kartava Yu. A.** Dytna z porushennyamy zoru v umovakh inklyuzyvnoyi osvity : metod. posib. / Yu. A. Kartava, N. O. Kosaryeva. – Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka,

2010. – 80 s. **3. Kolupayeva A. A.** Dity z osoblyvymy osvitynymi potrebamy ta orhanizatsiya yikh navchannya. nauk.-metod. posib. / A. A. Kolupayeva, L. O. Savchuk. – vyd. dop. i pererob. – K. : «АТОПОЛ», 2011. – 274 s. **4. Krutiy V. A.** Aktyvizatsiya navchal'noyi diyal'nosti molodshykh shkolyariv u protsesi vykorystannya dydaktychnykh ihor : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 / V. A. Krutiy; In-t pedahohiky APN Ukrayiny. – K., 2001. – 20 s. **5. Maksymyuk S. P.** Pedahohika : navch. posib. / S. P. Maksymyuk. – K. : Kondor, 2009. – 670 s. **6. Minskin E. M.** Ot igryi k znaniyam : posobie dlya uchitelya / E. M. Minskin. – 2-e izd., dorab. – M. : Prosveschenie, 1987. – 192 s. **7. Myronova S. P.** Osnovy korektsiynoyi pedahohiky : navch.-metod. posib. / S. P. Myronova, O. V. Havrylov, M. P. Matvyeyeva [za zah. red. S. P. Myronovoyi]. – Kam"yanets'-Podil's'kyu : Kam"yanets'-Podil's'kyu natsional'nyy universytet imeni Ivana Ohiyenka, 2010. – 264 s. **8. Myronova S. P.** Pedahohika inklyuzyvnoyi osvity : navchal'no-metodychnyy posibnyk / S. P. Myronova. – Kam"yanets'-Podil's'kyu : Kam"yanets'-Podil's'kyu natsional'nyy universytet imeni Ivana Ohiyenka, 2016. – 264 s. **9. Fitsula M. M.** Pedahohika : navch. posib. dlya stud. vyshch. ped. zakl. osvity / M. M. Fitsula. – K. : Akademiya, 2002. – 528 s.

Авторський внесок: Докучина Т.О. – 100%
Дата відправлення статті 17.03.17 р.

УДК 376:37.018.2:165.742

А.М. Ільченко
allailchenko10@mail.ru

ЗМІСТ І НАПРЯМИ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ М. МОНТЕССОРІ

Відомості про автора: Ільченко Алла, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, історії та педагогіки Полтавської державної аграрної академії, Полтава, Україна. У колі наукових інтересів: спеціальна педагогіка і психологія: сучасні проблеми і перспективи, інноваційні технології навчання. Email: allailchenko10@mail.ru

Contact: Ilchenko Alla, PhD of pedagogical, associate professor of subdepartment philosophy, history and pedagogy in Poltava State Agrarian Academy, Poltava, Ukraine. Academic interests: special pedagogy and psychology: current problems and prospects, innovative technology education. Email: allailchenko10@mail.ru

Ільченко А.М. Формування психіки дитини в контексті педагогічних поглядів Марії Монтесорі // Педагогічні науки: Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка: Випуск 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 202-207.; **Ільченко А.М.** Особистісно орієнтований підхід до виховання у педагогічній спадщині М. Монтесорі // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип.8, Т.І / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К., 2006. – С. 94-97. ; **Ільченко А.М.** Педагогічна технологія М. Монтесорі в системі спеціальної освіти в Україні: історія і сучасність / А.М. Ільченко // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія. Вип. 4.– Кам'янець-Подільський, 2013. – С. 69-76.

Ільченко А. Зміст і напрями освіти дітей з особливими потребами гуманістичної педагогіки М. Монтесорі. У статті проаналізовано педагогічні погляди М. Монтесорі як педагога-гуманіста освіти дітей з особливими освітніми потребами. Визначено зміст освіти Монтесорі-педагогіки, що включає систему наукових, духовних знань, унавички та уміння, оволодіння якими забезпечує формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості. Зміст освіти за ідеями М. Монтесорі визначається конкретними навчальними розділами, що є необхідними у розвитку дитини з особливими освітніми потребами: навички практичної повсякденної діяльності, сенсорний розвиток, математика, розвиток мовлення, навчання письму та читанню, космічне виховання. Розкрито основні напрями виховання дітей з особливими потребами: розумове, моральне, естетичне, екологічне, трудове, фізичне, їх мету та завдання.

Аналіз змісту та напрямів навчання і виховання за ідеями М. Монтесорі дає підстави стверджувати, що її педагогічні погляди не втратили своєї актуальності й понині. Педагогічна технологія М. Монтесорі є перспективною для організації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, елементи даної технології доцільно використовувати у корекційному навчально-виховному процесі спеціальних загальноосвітніх закладів.

Ключові слова: спеціальна педагогіка, діти з особливими освітніми потребами, педагогічна технологія М. Монтесорі, особистість, освіта.

Ильченко А. Содержание и направления образования детей с особыми потребностями гуманистической педагогики М. Монтесорі. В статье проанализированы педагогические взгляды М. Монтесорі как педагога-гуманиста образования детей с особыми

образовательными потребностями. Определено содержание образования Монтессори-педагогике, включая систему научных, духовных знаний, навыков и умений, овладение которыми обеспечивает формирование гармонично развитой, общественно активной личности. Содержание образования по идеям М. Монтессори определяется конкретными учебными разделами, которые необходимы в развитии ребенка с особыми потребностями: навыки практической повседневной деятельности, сенсорное развитие, математика, развитие речи, обучение письму и чтению, космическое воспитание. Раскрыты основные направления воспитания детей с особыми потребностями: умственное, нравственное, эстетическое, экологическое, трудовое, физическое, их цели и задачи.

Анализ содержания и направлений обучения и воспитания по идеям М. Монтессори дает основания утверждать, что ее педагогические взгляды не потеряли своей актуальности и сегодня. Педагогическая технология М. Монтессори является перспективной для организации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями, элементы данной технологии целесообразно использовать в коррекционном учебно-воспитательном процессе специальных общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: специальная педагогика, дети с особыми образовательными потребностями, личность, образование, педагогическая технология М. Монтессори.

Ichenko A. The content and direction of education of children with special needs humanist pedagogy M. Montessori. M. Montessori's pedagogical ideas for the education of children with special educational needs are analyzed in the article. The essence and contents of pedagogical activities of the Italian researcher is shown and her contribution to the organization of assistance to children with special needs is stressed.

The content of education of M. Montessori's pedagogical technology – a system of scientific and spiritual knowledge, skills and abilities, mastery of which ensures the formation of a harmoniously developed, socially active person. The content of education includes specific sections: learning practical everyday activities, sensory development, mathematics, language development, teaching writing and reading, space education. Exercises and games for mental and physical development of children with special educational needs is offered.

The main directions of education of children with special needs are revealed. This is mental, moral, aesthetic, ecological, labor, physical education. The goals and objectives of education and training are described. This is important in the development of children with special educational needs.

Perspective ways of creative use of pedagogical experience of M.

Montessori in modern special school are described and theoretically grounded. The analysis of scientific heritage of M. Montessori gives us reasons to certify that her pedagogical views are still actual. Montessori's pedagogical system provides us with real possibilities for introducing in inclusive education. Elements of this technology should be used in correction education in special schools.

Key words: special pedagogy, children with special educational needs, M. Montessori's pedagogical technology, personality, education.

Постановка проблеми у загальному вигляді, зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Розвиток, навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами залишається однією з центральних проблем сучасної спеціальної педагогіки. Від її продуктивного розв'язання залежить ефективність практичної діяльності спеціальних та інклюзивних навчальних закладів, реабілітаційних центрів щодо соціальної адаптації дітей цієї категорії. Практична значущість даної проблеми пов'язана з визначенням такого змісту освіти, форм, методів і дидактичних принципів, щоб спеціальне навчання максимально сприяло розвитку психічних і фізичних сил кожної дитини, корекції та компенсації недоліків психофізичного розвитку, формуванню гармонійно розвинутої особистості, готової до виконання різноманітних соціальних функцій.

У сучасній спеціальній педагогічній науці характерною є тенденція до розробки змісту освіти, технологій навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами на основі вивчення та використання класичної спадщини видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів. Яскравим представником гуманістичної теорії освіти дітей з особливими потребами є італійський педагог М. Монтесорі. Саме вона, спираючись на дослідження зарубіжних вчених, педагогів, лікарів, психологів, філософів Й. Гербарта, Ж. Ітара, Д. Локка, Й. Песталоцці, П. Пінеля, Ж.-Ж. Руссо, Е. Сегена, Ф. Фребеля, розробила оригінальну педагогічну технологію, що включає в себе мету, конкретні завдання, зміст освіти, дидактичні принципи, методи навчання, педагогічні умови її реалізації. Педагогічну технологію М. Монтесорі в основному використовують на практиці педагоги-інноватори, які втілюють у життя українську модель школи-Монтесорі або впроваджують окремі елементи даної технології. В традиційних загальноосвітніх закладах дана технологія майже не використовується, що й зумовило вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зростаючий інтерес до наукових ідей і поширення досвіду М. Монтесорі в освітній галузі сприяв вивченню її педагогічної технології. Різні аспекти виховної системи відомого італійського педагога, психолога, філософа, лікаря М. Монтесорі, її педагогічна діяльність аналізується в широкому спектрі наукових публікацій вітчизняних і зарубіжних вчених, педагогів

(А. Андрушко, Т.Афанасьєва, М.Богуславський, В. Горюнова, І. Дичківська, Б. Жебровський, Н. Кравець, Т. Михальчук, Т. Мостова, Т. Поніманська, Н. Прибильська, Д.Сороков, М.Сорокова, К. Стрюк, Д. Фішер, Е. Хейнсток, ін.). Втім, як свідчить проведений аналіз, не всі етапи й напрями розвитку педагогічної технології М.Монтессорі одержали об'єктивне висвітлення в теорії спеціальної педагогіки. Із розвитком української державності, відродженням національної самобутності, проголошенням курсу на інтеграцію в Європейський освітній простір виникає потреба повторного звернення до педагогічної спадщини педагога минулого, з метою неупередженої, об'єктивної оцінки її педагогічних надбань, поглядів, переконань та використання їх у сучасній спеціальній педагогіці.

Формулювання мети статті (постановка завдання). Мета дослідження полягає у здійсненні системного історико-педагогічного аналізу науково-педагогічної спадщини М.Монтессорі та висвітленні внеску педагога у розв'язання проблеми навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами крізь призму актуальних питань сучасного розвитку національної спеціальної школи і спеціальної педагогіки.

Відповідно до мети статті сформульовано наступні завдання: 1) проаналізувати теоретичні засади навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у працях М.Монтессорі; 2) охарактеризувати зміст і напрями освіти гуманістичної педагогіки М.Монтессорі; 3) показати важливість практичного використання педагогічної спадщини М.Монтессорі у навчально-виховному процесі в умовах сучасної спеціальної та інклюзивної школах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Питання щодо організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах для дітей з особливими потребами є одним із основних питань у теоретико-практичній спадщині М.Монтессорі. На той час більшість педагогів розуміли навчання як розвиток розуму, передачу знань. Проте на думку італійського педагога, навчання повинно сприяти всебічному розвитку особистості і творенню людини. Вона стверджувала: „В навчанні вбачають засіб, який здатен підняти людство, навчання розуміють тільки як розвиток розуму, в той час, як воно повинно стати джерелом оновлення і творення” [3, с.90].

Педагог зазначала, що освіта – це не лише відповідальність учителя, але й природний процес розвитку дитини, який передбачає накопичення досвіду практичних дій, самостійних відкриттів, що проходять, дякуючи оточуючому середовищу. Тому М.Монтессорі дійшла висновку, що освіта потребує реформації. Традиційне навчання та виховання того часу педагог розуміла як жорсткий авторитарний вплив на дитину, у ході якого не враховувався її природний розвиток і

потреби. Вона зазначала, що будувати навчально-виховний процес потрібно так, щоб він відкривав невідоме у психічному, духовному світі дитини: „Дитина має великі можливості. І якщо ми дійсно прагнемо до перебудови суспільства, метою навчання повинно стати розвиток людських здібностей” [3, с.87]. Отже, навчання повинно допомагати повністю розкритися психічному потенціалу дитини, підтримувати її духовний розвиток. Такий підхід щодо розуміння особливостей навчально-виховного процесу й визначив зміст освіти дітей з особливими потребами гуманістичної педагогіки М. Монтесорі.

Зміст освіти за ідеями М. Монтесорі – це система наукових, духовних знань, навичок та умінь, оволодіння якими забезпечує формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості [9, с. 47]. Він визначається конкретними навчальними розділами, що є необхідними у розвитку: навички практичної повсякденної діяльності, сенсорний розвиток, математика, розвиток мовлення, навчання письму та читанню, космічне виховання.

1. Навички практичної повсякденної діяльності формуються у процесі виконання вправ в практичному житті. Це гімнастика, під час якої удосконалюються всі рухи, їх координація та відбувається за ними контроль. Виконуючи різноманітні вправи повсякденного життя: „Ходьба по лінії”, „Вправи у тиші”, „Перенесення предметів”, „Пересипання ложкою”, „Переливання води”, „Складання серветок” та інші, дитина поступово вчиться вільно, граціозно рухатися, контролювати й аналізувати власні рухи.

Заняття практичної повсякденної діяльності сприяють розвитку психічних процесів дитини, особливо мислення, уваги, пам’яті і веде до позитивних змін у поведінці дитини, сприяючи її оптимальному розвитку [6].

Вправи з практичного життя також сприяють соціальному розвитку дітей. З їх допомогою вони ознайомлюються з правилами поведінки у суспільстві, вчать поважати права й інтереси інших, і чекають того ж від оточуючих, засвоюють культуру спілкування. Розігруючи разом із вихователем чи вчителем різноманітні життєві ситуації, обговорюючи їх, вони дізнаються, як слід поводитися у гостях, на подвір’ї, у громадських місцях. Ігри можна проводити за різними темами. Педагог пропонувала такі: „Надання допомоги іншим і прийняття допомоги”, „Як запросити гостя у дім” та інші.

Вправи у практичному житті також допомагають дітям засвоїти навички особистої гігієни, що є важливим у вихованні дітей з обмеженими можливостями. Виконуючи вправи: „Рамка з гудзиками”, „Рамка з кнопками”, „Рамка з гачками і петлями”, „Рамка з бантами”, „Рамка зі шнуром та отворами”, „Рамка зі шнуровкою для взуття”, „Рамка з блискавкою”, „Миття рук і догляд за нігтями”, „Чистка взуття” та інші, діти розуміють, що кожна річ має своє місце, що потрібно вміти

самостійно приводити предмети у порядок, доглядати за своїм зовнішнім виглядом.

Отже, у даному розділі пропонуються різноманітні вправи на моторний розвиток, розвиток умінь у дітей доглядати за собою та за оточуючим середовищем, на засвоєння культури поведінки у суспільстві. Вправи повсякденного життя готують дитину до роботи з матеріалами з інших навчальних розділів: із сенсорними матеріалами, математичними, матеріалами для розвитку мовлення, навичок читання та письма й життя взагалі.

2. Сенсорний розвиток. У даному розділі діти ознайомлюються з властивостями предметів оточуючого світу: формою, розміром, кольором, положенням у просторі, а також смаком, запахом, температурою та іншими. Паралельно з цим відбувається розвиток психічних процесів, збагачення словникового запасу, естетичне, моральне виховання.

3. Математика. Вправи практичної повсякденної діяльності та вправи для сенсорного розвитку є основою для формування елементарних математичних уявлень і підготовкою до вивчення математики. Більшість математичних понять вводяться в процесі роботи з сенсорними матеріалами [4]. До математичного розділу відносяться лічба предметів, знайомство з геометричними фігурами та тілами, числами, арифметичними діями, співвідношення кількості предметів з числом, вивчення таблиць додавання, віднімання, множення, ділення [6].

У змісті математичного матеріалу мали місце й окремі недоліки. Як зазначає М. Сорокова, по-перше, М. Монтессорі недостатньо уваги приділяла розв'язуванню задач, тоді як розв'язування задач сприяє розвитку логічного мислення. По-друге, підготовлені матеріали дозволяють засвоїти обмежене коло математичних понять. Як засвідчує досвід, підкреслює М. Сорокова, діти шкільного віку, зрозумівши зміст операцій, більше не повертаються до них: вони бажають виконувати завдання у робочих зошитах, які у системі М. Монтессорі не використовуються. Та все ж більшість педагогів, які працюють за системою М. Монтессорі, вважають, що математичні матеріали завдяки їх конкретності й наочності можуть бути використані у сучасних освітніх закладах як дидактичний роздатковий матеріал [6].

4. Розвиток мовлення. Усне мовлення є основним засобом спілкування, а також основою для навчання письма та читання. Для того, щоб уміти висловити свої думки, почуття, бажання, дитина повинна мати достатній словниковий запас, уміти граматично правильно побудувати речення. Це і є основною метою розвитку мовлення у дітей за технологією М. Монтессорі. Для того, щоб розвивати мовлення дітей з особливими освітніми потребами як засобу спілкування, необхідно не тільки включати їх у різні види діяльності, але й навчати їх цьому. У дитячому садку, школі зразком для дітей є вихователь, вчитель, які

повинні постійно контролювати своє мовлення: говорити чітко, ясно, граматично правильно й локанічно [6].

Розвиток мовлення відбувається у процесі „бесід у колі”. Діти сідають у коло на стільці або на килимку і разом з педагогом обговорюють різні теми. Наприклад, це можуть бути теми про живу і неживу природу, життя тварин і рослин, дні народження дітей, свята, які відмічають в Україні та інших країнах. Вчитель і діти розповідають різноманітні історії, обговорюють повсякденні події, організують різноманітні ігри. У колі діти вивчають приказки, прислів'я, вірші, пісні, розгадують загадки. На думку М. Монтесорі, подібні бесіди сприяють розвитку мовлення і мають виховний характер [7, с. 31].

Збагачення словникового запасу породжує необхідність систематизації отриманої нової інформації. Для класифікації понять оточуючого світу існують набори карток. Це картки із зображенням різних предметів та живих істот по одному на картці, і картка для узагальнюючого поняття, де вони зображені всі разом. До першої групи відносяться квіти, дерева, фрукти, овочі та інші рослини. До другої – свійські й дикі тварини, риби, птахи, динозаври. Третю групу складають поняття, які відносяться до життєдіяльності людини: частини тіла людини, одяг, взуття, транспорт та інші. Перед дитиною кладуть картки по черзі і просять сказати, що на них зображено. Якщо дитина не може дати відповіді, картку кладуть окремо від інших, і пізніше проводять трьохступеневий урок запам'ятовування нових слів [6]. Перший прийом – найменування, другий – розпізнавання, третій – вимовляння слова.

Для розвитку мовлення педагогами проводяться різноманітні ігри-розповіді та ігри-запитання, за допомогою яких діти вчаться складати історії, казки, упорядковувати свої думки й давати логічні зв'язні відповіді на будь-які запитання. Це сприяє не тільки розвитку мовлення, а й мислення. Впродовж усього навчання слід проводити різноманітні мовленнєві ігри та вправи. Наприклад, гра на запам'ятовування, гра на впізнання назв предметів, гра-опис, гра-розповідь про пригоди та інші.

5. Навчання письму та читанню за технологією М. Монтесорі має свої особливості. По-перше, педагог вважала, що дитині легше спочатку навчитися писати, а потім читати, тому що читання потребує від дитини з особливими потребами більше інтелектуальних зусиль, ніж письмо. Дитина краще читає тоді, коли розуміє слово, впізнає його. По-друге, педагог пропонувала спочатку навчити дитину писати прописні букви, а потім друковані, оскільки кругові рухи руки більш природні для дитини, а письмо прямих ліній, паралельних паличок діти виконують із труднощами. По-третє, М. Монтесорі рекомендувала навчати писати зразу букви, а не їх елементи. Вона пояснювала це тим, що навчити писати можна без аналізу елементів букв, так як можна навчити говорити без знань граматики [2]. Обов'язковою умовою навчання письма є розвиток дрібної моторики за допомогою різноманітних видів діяльності:

ліплення, малювання, аплікацій, гімнастики для пальчиків.

В процесі навчання письма доцільно використовувати матеріали-Монтессорі: різноманітні металеві вкладки; чотирикутні відрізки картону з наклеєними на них буквами із шорсткуватого паперу; подвійна кількість рухливих букв різного розміру, вирізаних із кольорового картону, що допомагають вивчити букви, а також різноманітні звукові ігри, метою яких є розвиток фонематичного слуху та акустичної уваги [2]. Дитина, яка вміє писати, зазначала М. Монтессорі, має хорошу базу для навчання читання.

6. Космічне виховання, метою якого є формування у дитини всесвітньої свідомості, почуття відповідальності перед людством. Конкретного змісту космічного виховання М. Монтессорі не визначала, хоча й наголошувала на тому, що спеціальні дидактичні матеріали з географії, геології, зоології, історії, астрономії повинні бути підібрані так, щоб допомогти дитині усвідомити єдину картину побудови світу, взаємозв'язок усього, що існує на Землі, визначити місце людини у цьому світі та її основне завдання: покращання своєї планети. Педагоги самостійно збирають інформацію з довідників, спеціальної літератури, підготовлюють матеріали для космічного виховання дітей.

У педагогіці-Монтессорі чітко виділяються такі напрями виховання:

1. Розумове виховання, метою якого є розвиток мислення і пізнавальних процесів, що сприяє всебічному розвитку особистості, підготовці дитини до життя. Змістом розумового виховання за технологією М. Монтессорі є засвоєння доступного обсягу навичок, умінь, уявлень і наукових знань, розвиток уміння раціонально організувати розумову діяльність, робити все точно й акуратно, уміння контролювати себе, правильно оцінювати свою роботу, використовувати набуті знання у різних життєвих ситуаціях.

2. Моральне виховання, метою якого є формування у дитини стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок поведінки, участі у практичній діяльності. Сутність морального виховання М. Монтессорі вбачала у збереженні та удосконаленні почуттів. Це можна здійснити при забезпеченні розумового розвитку дитини, задоволенні всіх її інтелектуальних потреб. Завданням морального виховання є: виховання любові, поваги до себе та до оточуючих, до свого народу, творче ставлення до виконання діяльності, обов'язків, відповідальність за працю, уміння турбуватися про інших.

3. Естетичне виховання спрямоване на формування і прищеплення естетичних почуттів, смаків, художніх здібностей, на розвиток здатності сприймати і перетворювати оточуючий світ за законами краси. Дитину повинні оточувати красиві, естетично оформлені предмети, зауважувала М. Монтессорі, оскільки краса – це „плід натхнення” [5, с. 58].

4. Екологічне виховання спрямоване на усвідомлення природної

феноменальності людини, яка повністю відповідає за життя на Землі. На думку педагога, для повноцінного фізичного і психічного розвитку дитини потрібно надати їй змогу спілкуватися з природою, необхідно збагачувати душу дитини безпосередньо виховними силами живої природи. Завдання екологічного виховання – це не лише накази дорослого не ламати гілки дерев, не м'яти траву, берегти природу, а головне, – праця дитини на природі, догляд за рослинами, розведення тварин та догляд за ними, свідоме спостереження за природою. Таке виховання, зауважувала М. Монтесорі, приводить в гармонію еволюцію окремої особистості з еволюцією всього людства [1]. Дитина вчиться турбуватися про живі організми, цінити красу й різноманітність природи.

5. Трудове виховання має на меті формування якостей, необхідних для професійної діяльності. Завданням трудового виховання є психологічна та практична підготовка до праці – сільськогосподарська праця, ручна та художня праця, підготовка до свідомого вибору професії. М. Монтесорі відмінила у Будинках дитини плетіння, вишивання, оскільки такі види роботи негативно впливають на зір дитини, та ввела крім ліплення предметів із глини ще й гончарне мистецтво.

6. Фізичне виховання спрямоване на зміцнення здоров'я дитини, загартування організму, гармонійний розвиток функцій і фізичних можливостей, формування життєво важливих рухових навичок і умінь. Фізичне виховання за ідеями М. Монтесорі здійснюється за допомогою: 1) гімнастики для розвитку м'язів, яка складається із вправ, що сприяють нормальному розвитку рухів (ходьбі, диханню, мовленню) і стимулюють розвиток відсталі дитини у якому-небудь аспекті: вправи привчають дітей до рухів, які потрібно виконувати у житті (одягання, роздягання, шнурування взуття, інші); 2) „направляючих вправ”, метою яких є розвиток почуття ритму та рівноваги дитини, яка відстає у розвитку; 3) гімнастики дихання, мета якої – навчити правильного дихання; 4) гімнастики губ, зубів, язика; 5) фізичних вправ та рухливих ігор із м'ячами, палицями, обручами; 6) гігієнічних заходів, раціонального режиму дня і праці, правильно організованого відпочинку; 7) правильно організованого шкільного харчування та дієти, які мають відповідати фізіологічній природі дитини.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших напрацювань у цьому напрямку. Аналіз науково-теоретичної спадщини М. Монтесорі показав, що зміст і напрями побудови навчально-виховного процесу за ідеями педагога створюють гармонійну цілісність, забезпечують єдність цього процесу, сприяють формуванню всебічно й гармонійно розвинутої особистості дитини з особливими освітніми потребами. Оскільки, на думку педагога, освіта це не лише передача знань, умінь, але й допомога в психічному, емоційному,

фізичному розвитку дитини, підтримка та захист її духовного розвитку, підготовка більше до життя, аніж до теорії. Основною загальною метою освіти має стати розвиток здібностей за допомогою різноманітних шляхів і засобів для організації внутрішнього світу людини, підготовка людини до життя. Змінивши традиційну систему навчання, М. Монтессорі побачила не нову систему навчання і виховання, а нову Людину, яка розкривається і вільно розвиває свій істинний характер. Дитина проявляє свою волю, і ніщо не стримує її внутрішню роботу й не тисне на її душу.

Бібліографія

1. **Метод научной педагогики** Марии Монтессори. Составители и редакторы книги – проф. Борисова З.Н., доц. Семерникова Р.А. – К., 1993. – 144 с.; 2. **Монтессори М.** Метод научной педагогики, применимый к детскому воспитанию в Домах ребенка: Пер. с итал./ М. Монтессори. – М., 1993. – 190 с.; 3. **Монтессори М.** Помогите мне это сделать самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Издат. Дом „Карапуз”, 2001. – 272 с.; 4. **Монтессори М.** Руководство к моему методу: Пер. с итал./ М. Монтессори. – М., 1993. – 64 с. 5. **Монтессори М.** Самовоспитание и самообучение в начальной школе. – К., 1995. – 108 с. 6. **Сорокова М.Г.** Система М. Монтессори: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / М.Г. Сорокова. – М.: Изд. Центр „Академия”, 2003. – 384 с. 7. **Grundgedanken der Montessori – Padagogik** / Hg. Von P. Oswald u. G. Schulz – Benesch. – Freiburg; Basel; Wien, 1990. – S. 31. 8. **Montessori M.** Psychoarithmetik: die Arithmetik dargestellt unter Berücksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen während 25 Jahren. Deutsche Erstausgabe der spanischen Originalausgabe von 1934. – Zurich, 1989. – S.41. 9. **Montessori M.** Kosmische Erziehung – Freiburg; Basel; Wien, 1993. – S. 200.

References

1. **Metod naučnoj pedagogiki** Marii Montessori. Sostaviteli i redaktory knigi – prof. Borisova Z.N., doc. Semernikova R.A. – K., 1993. – 144 s. 2. **Montessori M.** Metod naučnoj pedagogiki, primenimyj k detskomu vospitaniju v Domah rebenka: Per. s ital./ M. Montessori. – M., 1993. – 190 s. 3. **Montessori M.** Pomogi mne jeto sdelat' samomu / Sost., vstup. stat'ja M.V. Boguslavskij, G.B. Kornetov. – M.: Izdat. Dom „Karapuz”, 2001. – 272 s. 4. **Montessori M.** Rukovodstvo k moemu metodu: Per. s ital./ M. Montessori. – M., 1993. – 64 s. 5. **Montessori M.** Samovospitanie i samoobuchenie v nachal'noj shkole. – K., 1995. – 108 s. 6. **Sorokova M.G.** Sistema M. Montessori: Teorija i praktika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. Zavedenij / M.G. Sorokova. – M.: Izd. Centr „Akademija”, 2003. – 384 s. 7. **Grundgedanken der Montessori – Padagogik** / Hg. Von P. Oswald u. G. Schulz – Benesch. – Freiburg; Basel; Wien, 1990. – S. 31. 8. **Montessori M.** Psychoarithmetik: die Arithmetik dargestellt unter

Berucksichtigung kinderpsychologischer Erfahrungen warend 25 Jahren. Deutsche Erstausgabe der spanischen Originalausgabe von 1934. – Zurich, 1989. – S.41. 9. **Montessori M.** Kosmische Erziehung – Freiburg; Basel; Wien, 1993. – S. 200.

Авторський внесок Ільченко А.М. – 100 %
Дата представлення 28.03.2017 р.

УДК 376-056.3

О. А. Котормус
roksana.kotormus@wp.pl

ІНТЕГРАЦІЙНА ОСВІТА У ПЕРЦЕПЦІЇ БАТЬКІВ

Відомості про автора: Котормус Оксана, докторант Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської в Варшаві, Польща. У колі наукових інтересів: проблема інтеграційної освіти у перцепції батьків. E-mail: roksana.kotormus@wp.pl

Contact: Kotormus Oksana, PhD student The Maria Grzegorzewska University in Warsaw, Poland. Academic interests: Psychosocial functioning of the family, raising a child with disability, in the light of research and some selected analysis. E-mail: roksana.kotormus@wp.pl

Anke A. de Boer, PhD; **Vera S. Munde**, PhD First Published (October 20, 2014) Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. The Journal of Special Education.; **De Boer A. A.**, Pijl S. J., Minnaert A. E. M. G., Post W. J. (2014). Evaluating the effectiveness of an intervention program to influence attitudes of students towards peers with disabilities. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44, 572–583.; **B.Kulik** **Klasy** integracyjne szansą rozwoju dzieci niepełnosprawnych Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. - 2008, nr 9, s. 38-40

Котормус О. Інтеграційна освіта у перцепції батьків. В представлений статті, котра поділена на умовні дві частини, автор розкриває на прикладі власних досліджень, як батьки сприймають ідею інтеграційного навчання. Досліджень, які показують ставлення батьків до реалізації ідеї інтеграційного навчання або ж описують їхні відчуття і погляди, пов'язані із досвідом у цій формі навчання їхніх дітей, є небагато. В першій частині статті автор приходить до висновку, що підхід, сповнений позитивного сприйняття, тепла, чуйності і любові

стимулює досягнення у розвитку дитини, її інтелектуальну і фізичну вправність. Задоволення основної потреби дитини – потреби у безпеці – захищає її від страху в суспільних контактах.

В другій частині статті представлено результати власних досліджень батьківських підходів щодо дітей з інтелектуальною неповносправністю та підходу батьків до дітей з рівнем інтелектуального розвитку в нормі. В висновках, серед матерів не виявлено відмінності між середніми, що може бути пов'язано із загальною більшою, ніж у батьків, тенденцією до здійснення контролю над дитиною, незалежно від того, хвора вона чи здорова.

Ключові слова: сім'я, дитина, інвалідність, класи інтеграційні.

Kotormus O. Integrative education in the opinions of parents. The family is the foundation by which the child reaches their social and emotional maturity. Proper care, concern and love that provide the child with his parents, gives him a basis for building self-esteem, security, a sense of belonging and a sense of agency. This is how they will proceed to the educational process in the family, depends largely on the attitude of the mother and father in relations to the child. The ratio of parents to children with disabilities can express themselves through excessive care and attention, putting the child's needs, which may be inappropriate for his needs and financial abilities. So what are the attitudes of the mother and father appear in a family with a disabled child, and what may be the consequences? The study will attempt to answer those questions.

The issue of education for children with disabilities has long occupied an important place in both theory and pedagogical practice, both at home and around the world. The education of children and young people with all kinds of disabilities – still to be defined mainly as special needs – has evolved and continues to evolve. The author makes the characteristics of development of inclusive education in Poland, explain its nature and significance, compared with inclusive education. Above all, however, on the basis of empirical studies reveal opinions on inclusive education of children themselves and their parents.

In the world of the constant social change the family also undergoes changes. It has seemed that the strategies of support for families with children with disabilities developed over the years, the theoretical knowledge and the knowledge of environmental problems are deep enough to effectively address the issues, which will be mentioned later in the article, so as not to have a greater significance in the lives of families.

Key words: parent, teacher, integrated classes, intellectual disability

Ми вивчаємо, як функціонують неповносправні особи у системі інтеграційної освіти здебільшого шляхом досліджень, що проводяться серед учителів та учнів, а отже, – тих, хто втілює в життя ідею інтеграції у конкретних суспільних умовах. Досліджень, які показують ставлення батьків до реалізації ідеї інтеграційного навчання або ж описують їхні

відчуття і погляди, пов'язані із досвідом у цій формі навчання їхніх дітей, є небагато. На думку Z. Казановського, який цікавився змінами у підходах різних поколінь до шкільної інтеграції учнів, інтелектуально неповносправних, батьки-респонденти характеризуються більш позитивним ставленням до ідеї інтеграційного навчання інтелектуально неповносправних дітей, ніж діти (Kazanowski).

Найбільшими бар'єрами для активної участі у підтримці концепції навчання інтелектуально неповносправних дітей разом з дітьми з рівнем інтелектуального розвитку в нормі представники обох поколінь вважають потребу приділяти неповносправним дітям більше часу, ніж вчителі мають можливість, та – другий бар'єр – імовірність ізоляції інтелектуально неповносправної дитини учнями основної школи". Дослідження також показали, що матері були більш переконані, ніж сини, у тому, що інтеграція інтелектуально неповносправної дитини сприяє розвитку її незалежності і добре впливає на учнів у з рівнем інтелектуального розвитку в нормі (Kazanowski).

Вивчення сприйняття інтеграційної освіти батьками відбувалося шляхом анкетних досліджень, проведених у 2015 році серед 100 батьків, діти яких навчаються в інтеграційному закладі у Мазовецькому воєводстві. Половину досліджуваних осіб становили батьки інтелектуально неповносправних дітей, другу половину – батьки дітей з рівнем інтелектуального розвитку в нормі.

Респондентам було поставлене запитання про ідею інтеграційного навчального закладу; однакова кількість учасників анкетування (по 40% у кожній групі) відповіла, що це – виховання підтримки та толерантності до інтелектуально неповносправних осіб (таб.1).

Таблиця 1.

Сприйняття батьками ідеї інтеграційного закладу

Перелік	Відповіді батьків учнів				Всього	
	З рівнем розвитку інтелекту в нормі		Інтелектуально неповносправних			
	L=50	%	L=50	%	L=100	%
Підтримка і толерантність до інтелектуально неповносправних учнів	20	40,00	20	40,00	40	40,00
Формування поваги та емпатії до інтелектуально неповносправних учнів	14	28,0	4	8,0	20	20,0
Рівність	6	12,0	24	48,0	30	30,0
Кращий розвиток інтелектуально неповносправних учнів	4	8,0	6	12,0	10	10,0
Виховання без поділів і упереджень	4	8,0	2	4,0	6	6,0

Примітка: результати дослідження не підсумовувалися до 100%, оскільки респонденти могли вибрати більш, ніж одну відповідь.

Джерело: на підставі власних досліджень.

Певна диференціація результатів між досліджуваними групами впливає з різного визначення ідеї. Згідно з результатами досліджень, батьки учнів з рівнем розвитку інтелекту в нормі схвалювали переважно „формування поваги та емпатії до інтелектуально неповносправних учнів” – 28 %, а батьки інтелектуально неповносправних учнів підкреслювали „рівність” – 48%. Можливо, це впливало з особистих потреб і переконань опитуваних батьків, що у значній мірі свідчить про усвідомлення ними головної ідеї, яка лягла в основу організації інтеграційного навчання.

Опис переваг, які дає інтеграційна освіта для учнів у перцепції батьків обох опитуваних груп ілюструє таблиця 2.

Таблиця 2.

Порівняльна характеристика інтеграційної освіти в перцепції батьків

Перелік	Відповіді батьків учнів			
	З рівнем розвитку інтелекту в нормі		Інтелектуально неповносправних	
	L=50	%	L=50	%
Вищий рівень чутливості до потреб інтелектуально неповносправних учнів	15	30,0	0	0
Краще розуміння учнів з інтелектуальною неповносправністю	7	14,0	0	0
Формування витривалості і терплячості	6	12,0	0	0
Формування толерантності і підтримки учнів з інтелектуальною неповносправністю	23	46,0	0	0
Формування готовності іти на допомогу іншим	12	24,0	0	0
Догляд спеціалістів	3	6,0	22	44,0
Шанси на нову дружбу	2	4,0	2	4,0
Відчуття підтримки	0	0	10	20,0
Можливість кращого розвитку в оточенні учнів з рівнем розвитку інтелекту в нормі	0	0	16	32,0
Спілкування в інтеграційному класі	0	0	6	12,0
Сприйняття своєї відмінності	0	0	5	10,0

Примітка: результати дослідження не підсумовувалися до 100%, оскільки респонденти могли вибирати більш, ніж одну відповідь.

Джерело: на підставі власних досліджень.

Дані, вміщені у цій таблиці показують, що, результати дуже диференційовані. Батьки учнів з рівнем інтелектуального розвитку в нормі до найважливіших переваг відносять: „формування толерантності і підтримки учнів з інтелектуальною неповносправністю” – 46% та вищий рівень чутливості до потреб учнів з інтелектуальною неповносправністю” – 30%, а також „формування готовності іти на допомогу іншим” – 24%. У свою чергу, батьки учнів з інтелектуальною несправністю вбачають у інтеграційній освіті вигоду для своєї дитини

насамперед у „догляді спеціалістів” – 44% і „можливість кращого розвитку в оточенні учнів з рівнем розвитку інтелекту в нормі” – 32%.

Крім цього дослідження показали, що 92% батьків учнів з рівнем розвитку інтелекту в нормі були „дуже задоволені”. Також серед батьків учнів з інтелектуальною неповносправністю – 84% „дуже задоволених” і 16% „досить задоволених”.

Батьки учнів з рівнем розвитку інтелекту в нормі у своїх висловлюваннях підкреслювали передусім можливість для їхніх дітей навчатися нести допомогу потребуючим.

Батьки дітей з інтелектуальною неповносправністю, говорячи про їхні успіхи, досягнуті завдяки інтеграційній освіті, акцентували насамперед на тому, що дитина „вміє краще спілкуватися з оточуючими” – 82%, „поборола страх перед ровесниками і бере активнішу участь у житті школи” – 86% і „все краще функціонує на занятті” – 80%. Батьки учнів з рівнем розвитку інтелекту в нормі підкреслювали, що позитивним результатом участі їхніх дітей в інтеграційній освіті є те, що „вони навчилися сприймати приятелів і приятельок з інтелектуальною неповносправністю” – 84%, „допомагати учням з інтелектуальною неповносправністю у самообслуговуванні” – 60% і „утішати, коли вони сумні” – 70%, а також „захищати їх від того, щоб інші учні, які не розуміють неповносправності, не чинили їм кривди” – 60%.

До негативних сторін спільної освіти батьки, які мають дітей з рівнем розвитку інтелекту в нормі, віднесли: „страх учнів з рівнем розвитку інтелекту в нормі перед нетиповою поведінкою неповносправних учнів” – 60%, „труднощі у проведенні занять через важку поведінку учнів з інтелектуальною неповносправністю ” – 20% і „часові обмеження ефективного впливу як щодо учнів з рівнем розвитку інтелекту в нормі, так і учнів з інтелектуальною неповносправністю” – 50%. Серед пропозицій з метою поліпшення ефективності праці в інтеграційних класах батьки вносили необхідність кваліфікованої додаткової підготовки вчителів і шкільних педагогів та покращення архітектурних умов, зокрема, забезпечення заїздів і монтування ліфта. Представлені результати досліджень показують, що інтеграційна освіта, реалізована на рівні середньої школи, у перцепції батьків є позитивною, адже формується позитивне ставлення учнів з рівнем інтелектуального розвитку в нормі щодо колег з інтелектуальною неповносправністю. Це дозволяє виразити сподівання, що майбутнє молоде покоління стане найважливішим творцем змін суспільного становища осіб з інтелектуальною неповносправністю.

Не менш важливою є тема підходу батьків до дітей з інтелектуальною неповносправністю. Сім'я, у якій виникає проблема неповносправності дитини, зазвичай потрапляє у повністю нову емоційну і суспільну ситуацію, яка порушує дотеперішнє функціонування. У багатьох із них розпадаються сімейні узи, що

супроводжується подружніми конфліктами та значним обмеженням контактів з зовнішнім оточенням oraz. Така дезорганізація сімейного життя призводить до зміни в емоційних стосунках батьків щодо дитини та застосування невідповідних методів виховання (Twardowski).

На думку М. Земської, підхід батьків має пізнавально-прагненнево-афективну структуру, яка визначає тенденцію до цілеспрямованої реакції батьків по відношенню до дитини (Ziemska). J. Рембовський називає виховні підходи, що визначають якість сімейного зв'язку, формою, у якій батько чи мати пристосовується до дитини, технологіями батьківського впливу або виховними питаннями під час виконання батьківської ролі (за: Siudem).

Дотеперішні аналітичні дослідження підходів батьків до функціонування дитини з інтелектуальною неповносправністю зосереджувалися здебільшого на порушеннях, пов'язаних із цим аспектом сімейного життя і їхньому впливі на процес виховання і догляду дитини з неповносправністю. Ці дослідження показують залежність між неправильними батьківськими підходами та порушеннями соціального розвитку дитини (Twardowski).

У той момент, коли неповносправна дитина усвідомить собі своє обмеження і можливості, вона приймає рішення, у якому напрямі має формуватися її життя. Величезне значення у розумінні дитиною своїх можливостей та труднощів має суспільне оточення, у якому дитина росте і розвивається. Сім'я стає особливим місцем, адже тут неповносправна дитина відкриває сенс свого життя (Obuchowska). Несприйняття дитини з інтелектуальною неповносправністю, з однієї сторони, сприяє формуванню тенденції до сепарації, а в результаті – ізоляції від дитини, обмеженні до мінімуму контакту з нею та відсутності емоційної участі у стосунках. З іншої сторони, виникає тенденція до надмірного опікунського підходу батьків, і як наслідок – домінування над дитиною або прагнення до її покірності (Jakoniuk-Diallo, Kubiak). Ставлення батьків до неповносправності дитини має значний вплив на формування їхніх батьківських підходів.

Ставлення батьків до неповносправності дитини має значний вплив на формування їхніх батьківських підходів. Стараючись захистити дитину перед негативними наслідками неповносправності, батьки не проявляють турботливості до дитини, острахів і переживань (Kowalewski).

Результати досліджень, проведених Потоцькою-Госер і Шустровою вказують на звичок системи виховання з формуванням у дитини позитивного ставлення до інших людей. Найважливішими чинниками авторки визнали любов і підтримку зі сторони батьків (що проявляються таким способом, або не блокувати контактів дитини з ровесниками). Одночасно підкреслили значення вимог, які ставлять батьки (помірні, ставляться послідовно і зрозуміло). Позитивний, реальний образ себе формується власне завдяки позитивному сприйняттю, яке дитина відчуває зі сторони батьків, що дає їй відчуття

безпеки, любові і повного сприйняття себе, незважаючи на неповносправність (за: Szychowiak).

Правильний батьківський підхід створює відповідні умови для правильного розвитку дитини, а неправильний негативно впливає на формування дитячої особистості. Добре виконувана роль батька чи матері пов'язана з підходом, сповненим позитивного сприйняття і любові. Дитина безпечна, упевнена у собі, впевнена у довірі до батьків та інших людей, поводить вільно, активна і витривала у діях. Підхід, сповнений позитивного сприйняття, тепла, чуйності і любові стимулює досягнення у розвитку дитини, її інтелектуальну і фізичну вправність. Задоволення основної потреби дитини – потреби у безпеці – захищає її від страху в суспільних контактах.

У 1998 році серед неповносправних дітей проведено дослідження батьківських підходів. Аж 60% дітей визнало, що як мати, так і батько виявляють по відношенню до них негативне ставлення. 66% дітей ствердило негативний підхід зі сторони батьків, а 56% - у матерів. Результати досліджень показали негативний підхід матерів по відношенню до дочок у наступних співвідношеннях: відштовхуючий підхід – 30%, уникання – 25%, вимогливий підхід – 11% та надмірно захисний підхід – 6%. Щодо синів: надмірно захисний підхід – 36%, відштовхуючий - 24%, уникання – 12% та вимогливий – 11%. У батьків результати досліджень показують певну зворотність. Батьки по відношенню до дочок проявляють здебільшого вимогливий підхід – 40%, а по відношенню до хлопців відштовхуючий – 44%. Позитивний підхід матерів помітили 43% дітей, а батьків – 33%. Серед них найважливішим був підхід схвалення і розумної свободи (Drozd).

Вивчення чинників, що зумовлюють правильний розвиток і поведінку дитини, нерозривно пов'язане з дослідженням сімейного середовища і підходу батьків (Ziemska).

Далі представлю результати власних досліджень батьківських підходів щодо дітей з інтелектуальною неповносправністю та підходу батьків до дітей з рівнем інтелектуального розвитку в нормі.

Дослідницька проблема

Метою представлених досліджень є визначення батьківських підходів щодо дітей з інтелектуальною неповносправністю та підходів батьків до дітей з рівнем інтелектуального розвитку в нормі, та виявлення відмінностей.

Поставлено наступне дослідницьке запитання: чи і в якій мірі дитина з рівнем інтелектуального розвитку в нормі або з інтелектуальною неповносправністю диференціює батьківський підхід?

Це питання зумовлює формулювання наступних дослідницьких гіпотез:

1. Батьківські підходи відрізняються в обох досліджуваних групах.
2. Батьки дітей з інтелектуальною неповносправністю проявляють вищий рівень надмірно турботливого підходу щодо своєї дитини (надто

захисний підхід), ніж батьки дітей з рівнем інтелектуального розвитку в нормі.

Метода досліджень

У дослідженні використана Шкала батьківських підходів, розроблена М. Пльопою (версія для батьків). Конструкція шкали анкети стосується п'яти батьківських підходів:

Шкала 1: підхід позитивного сприйняття – відштовхування

Шкала 2: надмірно вимогливий підхід

Шкала 3: автономний підхід

Шкала 4: непослідовний підхід

Шкала 5: надмірно захисний підхід (Рлора).

Аналіз результатів здійснений на підставі середнього стандартного відхилення, тест t-Studenta для незалежних змінних, тест Chi-kwadrat Pearsona і одно факторного аналізу варіантності (ANOVA). Всі отримані результати досліджень підлягали кількісному аналізу при використанні статистичного пакету SPSS.

Характеристика досліджуваної групи

Опитувані були поділені на дві групи. Основну групу становили батьки, які мають дітей з інтелектуальною неповносправністю (30 матерів і 30 батьків), а контрольну групу – батьки дітей, які розвиваються правильно (30 матерів і 30 батьків).

Порівняння тестом t – Studenta не диференціює опитуваних за віком. Вік дітей в обох опитуваних групах становив від 13 до 15 років.

Аналіз результатів досліджень

Отриманий матеріал показує, що серед багатьох підходів, які проявляють батьки дитини з інтелектуальною неповносправністю, значне місце займає підхід позитивного сприйняття: серед матерів – це високий результат – аж 53,3 %, а серед батьків тільки 20%. Середній рівень сприйняття отримали 10 % матерів, серед батьків такий результат отримали 33,3% опитуваних. Низький рівень сприйняття представляє 36,7 % матерів і аж 46,7 батьків. (таб.1, рис.1)

Таблиця 3.

Підхід позитивного сприйняття у групі батьків, що мають дитину з інтелектуальною неповносправністю

Підхід позитивного сприйняття у батьків, що мають дитину з інтелектуальною неповносправністю	Мати (n=15)		Батько (n=15)		Всього	
	n	%	n	%	n	%
Низький результат	11	36,7	14	46,7	25	41,6
Середній результат	3	10,0	10	33,3	13	21,7
Високий результат	16	53,3	6	20,0	22	36,7
Всього	30	100,0	30	100,0	60	100,0

Chi – квадрат Pearsona: $p = 0,013$; N – важливі спостереження = 60

Джерело: власна розробка

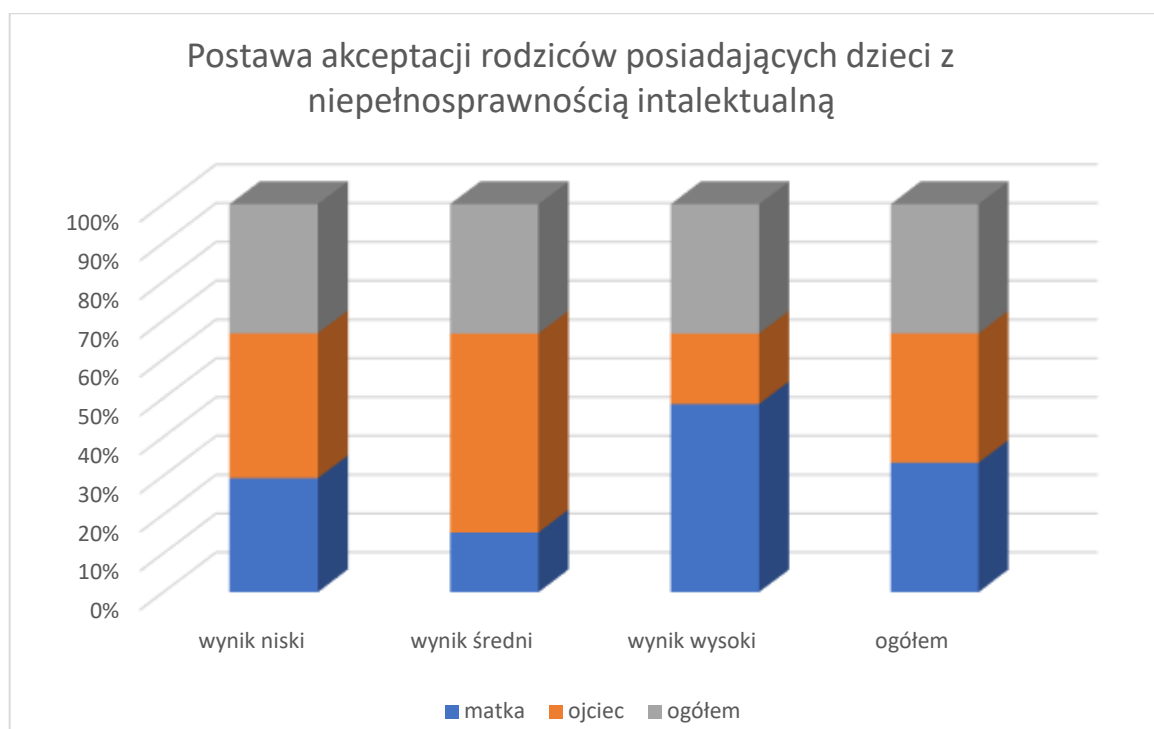


Рис. 1. Підхід позитивного сприйняття батьків дітей з інтелектуальною неповносправністю.

Джерело: власні дослідження.

Підходи батьків у основній і контрольній групі

Користуючись результатами однофакторного аналізу варіантності (ANOVA), представленими у таблиці 2, слід зауважити, що для обох досліджуваних груп (основної і контрольної групи) лише захисний підхід проявляє істотність на рівні $p=0,002$, диференціюючи результати залежно від досліджуваної групи.

Таблиця 4.

Однофакторна ANOVA – стать батьків і захисний підхід в основній і контрольній групі

	Сума квадратів	DF	Середній квадрат	F	Істотність
Між групами	5,025	3	1,675	5,237	0,002
Всередині груп	37,100	116	0,320	-	-
Всього	42,125	119	-	-	-

Джерело: власні дослідження.

Отриманий матеріал, зібраний у таблиці 3 – вказує, що серед багатьох підходів, які проявляють батьки дітей обох досліджуваних груп, значне місце займає підхід захищення. Матері, які мають дитину з інтелектуальною неповносправністю, проявляють високий рівень захисту своєї дитини - 16,7%, батьки тільки 6,7. Середній рівень захисного підходу досягли 33,3% матерів і стільки ж батьків дітей з інтелектуальною неповносправністю, низький рівень захисту представляє 50% матерів та 60% батьків з основної групи.

Таблиця 5.

Стать батьків і захисний підхід в основній і контрольній групі

Захисний підхід	Батьки дітей з рівнем інтелектуального розвитку в нормі				Батьки дітей з інтелектуальною неповносправністю				Всього	
	матері		батьки		матері		батьки			
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Низький рівень	25	83,3	24	80,0	15	50,0	18	60,0	82	68,0
Середній рівень	5	16,7	6	20,0	10	33,3	10	33,3	31	26,0
Високий рівень	0	0,0	0	0,0	5	16,7	2	6,7	7	6,0
Всього	30	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0	120	100,0

Джерело: власні дослідження.

Висновки

Дослідження за допомогою анкети вказують на істотні відмінності в обох групах у тенденції до проявляння надмірно захисного підходу ($p=0,002$). Змінна залежна, якою був надмірно захисний підхід, проявляє істотно вищі результати у групі батьків дітей з інтелектуальною неповносправністю ($M=3,500$) по відношенню до групи батьків дітей з рівнем інтелектуального розвитку в нормі ($M=1,1833$). Особи з основної групи досягли дуже високі результати у цій шкалі, що підтверджує гіпотезу, що батьки дітей з інтелектуальною неповносправністю проявляють вищий рівень надмірно опікунського підходу щодо своєї дитини, ніж батьки дітей з рівнем інтелектуального розвитку в нормі.

Різниця між середніми результатами батьків з обох груп у проявлянні надмірно захисного підходу на підставі тесту $t - Studenta$ (батьки з основної групи $M = 1,4667$; батьки з контрольної групи $M = 1,2000$) статистично істотна ($p>0,01$). Прагнення до надмірного захисту дітей батьками в основній групі може бути пов'язане з почуттям більшої відповідальності за дитину, почуттям необхідності здійснювати контроль над її поведінкою, ізоляції її від оточення, у результаті чого виховання може бути непослідовним. Серед матерів не виявлено відмінності між середніми. Це може бути пов'язано із в загальному більшою, ніж у батьків, тенденцією до здійснення контролю над дитиною, незалежно від того, хвора вона чи здорова.

Отже Гіпотеза 1, яка передбачає існування відмінностей у батьківських підходах між групами, не підтвердилася повністю. Можливо, це впливає із надто малої кількості опитаних осіб. Тому результати описаного дослідження необхідно трактувати як вступ до подальшого аналізу.

References

Drozd E. Postawy rodziców dzieci niepełnosprawnych, „Edukacja i dialog” nr 10, 1999, s.38.; **Jakoniuk-Diallo A., Kubiak H.** Przymus i

przemoc w relacjach rodziców z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, [w:] Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności, red. A. Żyta, Wyd. Edukacyjne „Akapit”, Toruń, 2010, s.151-152. ; **Kazanowski Z.** Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo, Wyd. UMCS, Lublin, 2011, s.307.; **Kowalewski L.** Psychologiczna i społeczna sytuacja dzieci niepełnosprawnych, [w:] Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa.; **Obuchowska I.** Wprowadzenie, [w:] Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa, 1999, s.65, 76-77.; **Plopa M.** Psychologia rodziny: teoria i badania, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, 2008, s.362-380.; **Siudem A.** Postawy wychowawcze matek i ojców a przystosowanie społeczne ich 8-9 letnich dzieci, „Małżeństwo i rodzina” nr 3(7), 2003, s.32.; **Szychowiak B.** Wychowanie dzieci niepełnosprawnych ruchowo, [w:] Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa, 1999, s.404-411.; **Twardowski A.** Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych, [w:] Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, red. I. Obuchowska, WSiP, Warszawa, 1999, s.565. ; **Ziemska M.** Postawy rodzicielskie, wyd. 3, Wyd. Wiedza Powszechna, Warszawa, 2009, s.25, 27-29, 30, 33.

Авторський внесок: Котормус О. А. – 100%
Дата відправлення статті: 12. 03. 2017 р.

УДК 162.16

E.M. Kulesza

ekulesza@aps.edu.pl

L.A. Butabayeva

butabaeva_laura@mail.ru

PLUSY I MINUSY EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W OPINII KAZACHSKICH RODZICÓW UCZNIÓW KLAS PIERWSZYCH

Dr hab. Kulesza Ewa Maria, profesor nadzwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Habilitacja w 2006 r. na Uniwersytecie Warszawskim. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół: atrakcyjności społecznej osób z niepełnosprawnością, diagnozy i wspomaganie sfery poznawczej dzieci z opóźnieniem rozwoju, aktywności zabawowej dzieci z niepełnosprawnością. Autorka i redaktor naukowy licznych publikacji w językach polskim, angielskim, rosyjskim,

japońskim, w tym książek: *Dynamiczna ocena rozwoju poznawczego dzieci w wieku od 2 do 6 lat* (2016); *Education of students with special needs – Word experience. Individual Programs of Education and Therapy (IPET)* (2013). (red.); *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*. (2011). (red.). Współpracuje z wieloma zagranicznymi uczelniami, w tym: Narodowym Uniwersytetem w Kamieńcu Podolskim (Ukraina), Pingtung University (Tajwan), Ritsumeiken University (Japonia), University of Texas Rio Grande Valley (USA), Państwowym Uniwersytetem Pedagogicznym im. A.I. Hercena (Rosja). Redaktor naczelna czasopisma „Szkoła Specjalna”.

Contact: Ewa Maria Kulesza, PhD in Education, professor of the Maria Grzegorzewska University, director of the Educational Therapy Department, Warsaw, Poland. E-mail: ekulesza.aps.edu.pl

Dr Butabayeva Laura A., nauczyciel akademicki Kazachskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Abaya w Almata, Katedra Specjalnej Psychologii i Pedagogiki. Doktorat (Ph.D.) w 2016 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie nt. *Atrakcyjności społecznej rówieśnika z niepełnosprawnością w wypowiedziach uczniów klas pierwszych kazachskich szkół*. Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół edukacji inkluzyjnej oraz terapii mowy dzieci z implantami ślimakowymi. Autorka kilkudziesięciu publikacji o charakterze metodycznym i naukowym w językach kazachskim, rosyjskim angielskim i polskim.

Contact: Laura A. butabayeva, PhD in Education, teacher at the Abay Kazakh National Pedagogical University, Special Psychology and Pedagogy Department, Almata, Kazakhstan. E-mail: butabaeva_laura@mail.ru

Kulesza E.M., Butabayeva L.A. Plusy i minusy edukacji włączającej w opinii kazachskich rodziców uczniów klas pierwszych. Idea edukacji włączającej i jej stopniowe wdrażanie to priorytet w polityce oświatowej Kazachstanu do roku 2020. Badania związane z rozpoznaniem i opracowaniem organizacyjnych, prawnych, środowiskowych (lokalnych i szkolnych) uwarunkowań integracji prowadzone są od niedawna. Przegląd źródeł wykazał, że w literaturze kazachskiej nie analizowano do tej pory opinii rodziców uczniów pełnosprawnych na temat edukacji inkluzyjnej. Badaniami ankietowymi objęto 102 osoby, w tym 52 rodziców dzieci szkoły powszechnej i 50 rodziców dzieci szkoły inkluzyjnej.

Analiza wypowiedzi pisemnych respondentów ujawniła, że środowisko inkluzyjne przede wszystkim socjalizuje i motywuje niepełnosprawnego ucznia do nauki. Edukacja włączająca kształtuje cechy osobowe i umiejętności dziecka pełnosprawnego, w tym empatię i postawy prospołeczne. Minusem wspólnej edukacji pełnosprawnych i

niepełnosprawnych uczniów jest zwłaszcza hamowanie procesu nauczania dziecko niepełnosprawne, ponieważ „nie nadążana za programem szkolnym”. Rodzice uczniów ze szkół powszechnych wskazywali także na negatywne postawy pełnosprawnych dzieci oraz na poczucie inności niepełnosprawnego ucznia.

Badania wykazały, że rodzice dzieci uczących się w klasach inkluzyjnych dostrzegali więcej plusów niż minusów wspólnej edukacji niż rodzice dzieci ze szkół powszechnych, co świadczy o pozytywnym wpływie dotychczasowych zmian oświatowych w Kazachstanie.

Słowa kluczowe: inkluzja, edukacja, uczniowie z niepełnosprawnością, szkoła ogólnodostępna, rodzice.

Kulesza E.M., Butabayeva L.A. Pros and cons of inclusive education in the opinion of the Kazakh parents of first grade pupils. The idea of inclusive education and its gradual implementation are the priority in Kazakhstan's education policy up to 2020. Research on identifying and exploring the organizational, legal and environmental (local and school) factors influencing integration has only been conducted for a short time. A review of Kazakh sources has shown that the opinions of parents of children with typical development about inclusive education have not been analyzed. Surveys covered 102 people, including 52 parents of the children of mainstream school and 50 parents of the children of inclusive school.

Analysis of the written responses of parents revealed that the inclusion environment primarily socializes and motivates pupils with disabilities to learn. Inclusive education shapes the personality and abilities of a child with successful development, including empathy and pro-social attitudes. The disadvantage of shared education is, especially, the inhibition of the teaching process of a disabled child because she/he does "not following the school curriculum". The parents of pupils of mainstream schools also pointed to negative attitudes of peers with typical development towards children with disabilities and that pupils with disabilities would feel different, worse in the environment of pupils without disability.

Study has shown that parents of children learning in inclusion classes perceive more of the advantages than the disadvantages of inclusive education than the parents of children in mainstream school, which is an evidence to the positive impact of the current educational change in Kazakhstan.

Key words: inclusion, education, students with disabilities, parents, mainstream school

WSTĘP

Idea wspólnej edukacji pełnosprawnych uczniów i uczniów z niepełnosprawnością rozprzestrzeniła się na świecie w latach siedemdziesiątych XX wieku, natomiast w Kazachstanie wdrażana jest

intensywnie od niedawna. Dążenie do stworzenia otwartego demokratycznego społeczeństwa, wchodzenie do światowej przestrzeni społeczno-kulturowej, przyznanie priorytetu praw i wolności człowieka to czynniki, które wpłynęły na zmianę myślenia o osobach z niepełnosprawnością i problemach, z którymi się borykają.

Inkluzja to włączenie osób niepełnosprawnych w rozmaite sfery życia społecznego, to przyznanie im takich samych praw jak innym obywatelom. Jednym z ważniejszych jest prawo na edukację w środowisku pełnosprawnych uczniów. Włączenie dzieci ze specjalnymi potrzebami (ograniczonymi możliwościami zdrowia – OMZ [1] – oficjalny termin w Kazachstanie) w edukacyjny proces szkoły powszechnej stanowi priorytet polityki oświatowej Kazachstanu. Narodowa polityka edukacyjna ukierunkowana jest na stworzenie optymalnych warunków edukacji włączającej dzieci z OMZ. Główne jej założenia opisane zostały w dokumencie rządu Kazachstanu pt. „Program rozwoju edukacji w Kazachstanie na lata 2011-2020” [2].

Przegląd dostępnych źródeł ujawnił, że w Kazachstanie dość szczegółowo zbadano teoretyczno-organizacyjne podstawy edukacji inkluzyjnej, kwestie zarządzania integracją systemów edukacyjnych w kontekście kształcenia inkluzyjnego, a także aspekty metodyczne [3; 4]. Analiza wykazała także, że problem społecznej percepcji wspólnej edukacji, a zwłaszcza opinii rodziców pełnosprawnych uczniów dotyczącej zalet i wad tego typu kształcenia nie został wyczerpująco opisany w literaturze kazachskiej. Dlatego też przedmiotem eksploracji uczyniono stanowisko kazachskich rodziców wobec edukacji włączającej/inkluzyjnej.

Cel, problemy, metoda, badana grupa

Celem badań było rozpoznanie opinii rodziców dzieci uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i inkluzyjnych dotyczącej walorów i niedostatków wspólnej edukacji dzieci pełnosprawnych i dzieci z niepełnosprawnością. Dążono do wyjaśnienia: 1. Jakie są zalety edukacji włączającej w opinii rodziców? i 2. Jakie są minusy edukacji inkluzyjnego w opinii rodziców? Zastosowano metodę sondażu z wykorzystaniem techniki ankiety [5]. Ankieta zawierała pytania otwarte.

Badaniami objęto 102 rodziców, w tym 50 to rodzice pełnosprawnych uczniów z klas pierwszych szkoły inkluzyjnej (grupa inkluzyjna) i 52 to rodzice uczniów klas pierwszych szkoły ogólnodostępnej (grupa kontrolna). Terenem badań były dwie duże aglomeracje miejskie: Astana i Ałmata. Rozpoczęcie badań zaplanowano na koniec roku szkolnego. Zakładano, że po tym okresie rodzice (zwłaszcza dzieci uczęszczających do klas inkluzyjnych) wyrobią sobie opinię na temat wspólnej edukacji dzieci pełnosprawnych i z niepełnosprawnością. Opiekunowie zostali pogrupowani według następujących kategorii: mama, tata, inni. W eksperymencie wzięło udział: 72 mamy, 22 ojców, 8 innych opiekunów (tabela1).

Tabela 1

Liczba opiekunów objętych badaniem z podziałem na grupy inkluzyjną i kontrolną

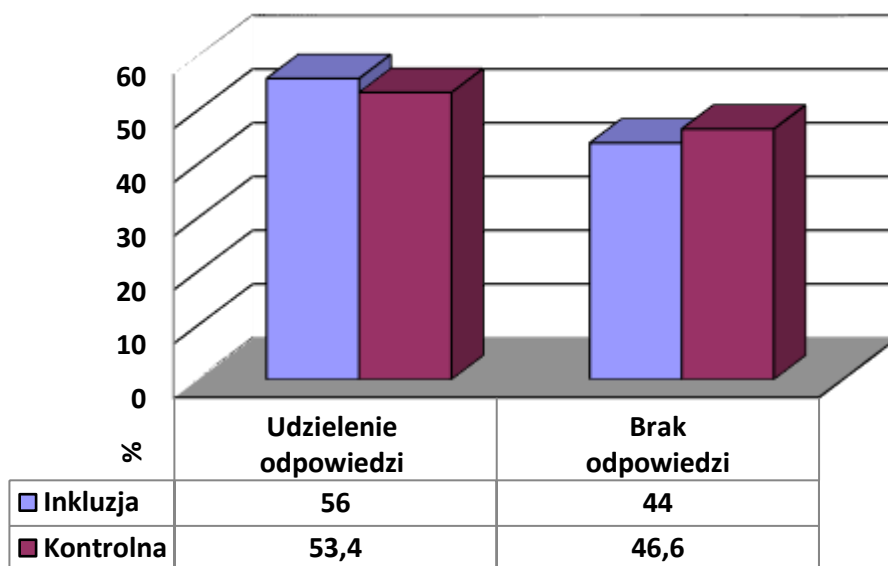
Grupa		Opiekunowie			Ogółem
		mama	tata	inni	
Inkluzja	Liczebność	37	11	2	50
	%	74,0	22,0	4,0	100,0
Kontrolna	Liczebność	35	11	6	52
	%	67,3	21,2	11,5	100,0
Ogółem	Liczebność	72	22	8	102
	%	70,6	21,6	7,8	100,0

Nie odnotowano różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupami, tzn. że były one równoważne pod względem płci i liczebności.

Wyniki badań własnych

Wykres 1 przedstawia liczbę rodziców udzielających odpowiedzi na temat zalet i niedostatków edukacji inkluzyjnej. Z danych wykresu 1 wynika, że zarówno respondenci grupy inkluzyjnej, jak i kontrolnej raczej niechętnie wypowiadali się pisemnie. Odpowiedzi nie udzieliło 44,0% (22 osoby) grupy inkluzyjnej i 46,2% (24 osoby) grupy kontrolnej. Ogółem aż 46 na 102 badane osoby, tj. 45% rodziców, nie ujawniło swojego stanowiska dotyczącego edukacji inkluzyjnej.

Wykres 1. Rodzice (w%) wypowiadający się odnośnie zalet i wad edukacji inkluzyjnej



Plusy edukacji włączającej

Tabele 2 i 3 zawierają wszystkie pisemne wypowiedzi rodziców dotyczące zalet edukacji inkluzyjnej. Badani obu grup dostrzegają korzyści wspólnej nauki zarówno dla dzieci niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych.

Zauważają, że obcowanie z dzieckiem z OMZ będzie rozwijać pozytywne cechy osobowości pełnosprawnych uczniów (*dzieci będą dobre, nauczy się współczuć*) i kształtować u nich postawę akceptacji (*dzieci dowiedzą się, że takie dzieci też są; nauczą dostrzegać się nawzajem*).

Tabela 2

Plusy edukacji włączającej – grupa inkluzyjna

Odpowiedzi rodziców	Częstość	Procent ważnych	Procent skumulowany
Brak odpowiedzi	22	44,0	44,0
<i>Dzięki nauczycielom (jest możliwa edukacja)</i>	1	2,0	46,0
<i>Dzieci będą dobre</i>	1	2,0	48,0
<i>Dzieci z OMZ będą się dobrze czuły</i>	1	2,0	50,0
<i>Dzieci z OMZ będą się starać</i>	2	3,9	54,0
<i>Dzieci staną się dobre</i>	1	2,0	56,0
<i>Dzieci się dowiedzą, że takie dzieci też są</i>	9	18,0	74,0
<i>Motywuje</i>	1	2,0	76,0
<i>Motywuje ich</i>	3	6,0	82,0
<i>Motywuje dziecko</i>	1	2,0	84,0
<i>Motywuje dziecko z OMZ</i>	1	2,0	86,0
<i>Nauczą się dostrzegać się nawzajem</i>	1	2,0	88,0
<i>Nasze dzieci dowiedzą, że są różne dzieci</i>	1	2,0	90,0
<i>Rodzice dziecka z OMZ ucieszą się</i>	1	2,0	92,0
<i>Zainteresują się życiem</i>	3	6,0	98,0
<i>Zainteresują się nauką</i>	1	2,0	100,0
Ogółem	50	100,0	

Tabela 3

Plusy edukacji włączającej – grupa kontrolna

Odpowiedzi rodziców	Częstość	Procent ważnych	Procent skumulowany
Brak odpowiedzi	24	46,2	46,2
<i>Będzie motywacja</i>	1	1,9	48,1
<i>Będzie czuć się pełnosprawny</i>	1	1,9	50,0
<i>Będzie czuć się pełnoprawny</i>	1	1,9	51,9
<i>Szybciej będzie się socjalizować</i>	1	1,9	53,8
<i>Dzieci będą cenić swoje zdrowie</i>	1	1,9	55,8
<i>Dzieci będą dobre</i>	2	3,8	59,6
<i>Dzieci się zainteresują</i>	1	1,9	61,5
<i>Dla socjalizacji</i>	1	1,9	63,5
<i>Będzie im wesoło</i>	1	1,9	65,4
<i>Mogą się poprawić czynności myślowe</i>	1	1,9	67,3
<i>Nauczy się współczuć</i>	1	1,9	69,2
<i>Nauczy się być w społeczeństwie</i>	1	1,9	71,2
<i>Nie wiem</i>	2	3,8	75,0
<i>Nie ma (plusów)</i>	8	15,4	90,4
<i>Komunikuje się</i>	1	1,9	92,3
<i>Dużo się nauczą</i>	1	1,9	94,2
<i>Pojawi się u nich chęć</i>	1	1,9	96,2
<i>U dziecka wykształci się dobroć</i>	1	1,9	98,1
<i>Czulby się pełnosprawny</i>	1	1,9	100,0
Ogółem	52	100,0	

Należy odnotować, że respondenci wymieniają więcej korzyści ze wspólnej edukacji dla dziecka niepełnosprawnego niż dla dziecka

pełnosprawnego. Rodzice grupy inkluzyjnej podkreślają zwłaszcza motywujący charakter środowiska rówieśniczego. Zarejestrowano 10 takich wypowiedzi, na przykład: *motywuje dziecko z OMZ, zainteresują się nauką, zainteresują się życiem*. Podobnie sądzą rodzice z grupy kontrolnej. Twierdzą oni, że w warunkach edukacji inkluzyjnej dzieci z OMZ *będą się starać, mogą się poprawić czynności myślowe, dużo się nauczą*. Podkreślają ponadto, że przebywanie z pełnosprawnymi uczniami wpłynie pozytywnie na samopoczucie uczniów niepełnosprawnych. Oto przykłady ich wypowiedzi: *dzieci z OMZ będą się dobrze czuły, będzie czuć się pełnoprawny, będzie im wesoło*. Emocjonalny aspekt kontaktów rówieśniczych nie był wskazywany przez rodziców pełnosprawnych uczniów szkoły inkluzyjnej. Odpowiedzi rodziców grupy kontrolnej (12 osób) związane z korzyściami dla ucznia z niepełnosprawnością były bardziej zróżnicowane (tabela 4).

Tabela 4

Plusy edukacji włączającej w opinii wszystkich rodziców

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Grupa			
		Kontrolna		Inkluzyjna	
		Częstość	%	Częstość	%
1	Brak odpowiedzi	24	46,2	22	44,0
2	Nie ma plusów (8), nie wiem (2)	10	19,2	0	0,0
3	Korzyści dla ucznia z OMZ	12	23,0	13	26,0
4	Korzyści dla ucznia pełnosprawnego	6	11,6	12	24,0
5	Wspólne korzyści	0	0,0	1	2,0
6	Inne korzyści	0	0,0	2	4,0
7	Ogółem	52	100,0	50	100,0

W porównaniu z grupą kontrolną (6 osób) więcej rodziców grupy inkluzyjnej (12 osób) wskazało na korzyści dla uczniów pełnosprawnych (tabela 4). Twierdzili, że dzięki wspólnej edukacji (...) *dzieci dowiedzą, że są różne dzieci* (10 osób) oraz staną się lepsze (2 osoby). Respondenci z grupy kontrolnej (5 osób) bardziej niż respondenci z grupy inkluzyjnej zwracali uwagę na kształtowanie pozytywnej postawy swojego dziecka wobec rówieśnika z niepełnosprawnością (*U dziecka wykształci się dobroć*). Osiem osób z grupy kontrolnej stwierdziło, że edukacja inkluzyjna nie przynosi żadnych korzyści, 2 osoby nie potrafiły odpowiedzieć na to pytanie (tabela 4).

Tabela 5

Minusy edukacji włączającej – grupa inkluzyjna

Odpowiedzi rodziców	Częstość	Procent ważnych	Procent skumulowany
Brak odpowiedzi	37	74,0	74,0
<i>Będzie przeszkadzać w procesie nauczania</i>	1	2,0	76,0
<i>Mało czasu zostanie dla naszych dzieci</i>	3	6,0	82,0
<i>Nie ma (minusów)</i>	2	4,0	86,0
<i>Nie ma specjalistów</i>	1	2,0	88,0
<i>On nie nadąża</i>	1	2,0	90,0
<i>Hamuje proces nauczania</i>	1	2,0	92,0
<i>Nauczycielowi jest ciężko</i>	1	2,0	94,0
<i>Żeby nie szkodził</i>	3	8,0	100,0
Ogółem	50	100,0	

Minusy edukacji włączającej

Wszystkie pisemne wypowiedzi rodziców dotyczące minusów edukacji inkluzyjnej zawierają tabele 5 i 6. Dwie trzecie grupy inkluzyjnej (37 osób) i około połowa badanych grupy kontrolnej (27 osób) nie udzieliła odpowiedzi na to pytanie.

Wszyscy rodzice niezależnie od rodzaju placówki, do której uczęszczało ich dziecko, wyrażają obawy związane przede wszystkim z poziomem nauczania, wskazując, że dla ucznia z OMZ *program jest (...) trudny* i taki uczeń *hamuje proces nauczania*, dlatego też *będzie przeszkadzać w procesie nauczania i mało czasu zostanie dla naszych dzieci*.

Tabela 6**Minusy edukacji włączającej – grupa kontrolna**

Odpowiedzi rodziców	Częstość	Procent ważnych	Procent skumulowany
Brak odpowiedzi	27	51,9	51,9
<i>Nie nadąża</i>	1	1,9	53,8
<i>Dzieci mogą szydzić</i>	1	1,9	55,8
<i>Będzie ułatwiać program</i>	1	1,9	57,7
<i>Będzie hamować proces nauczania</i>	1	1,9	59,6
<i>Dzieci będą szydzić</i>	1	1,9	61,5
<i>Dzieci mogą szydzić</i>	1	1,9	63,5
<i>Dzieci z OMZ mogą być zazdrosne</i>	1	1,9	65,4
<i>Mogą być kompleksy</i>	1	1,9	67,3
<i>Mogą szydzić</i>	1	1,9	69,2
<i>Nie dadzą rady się uczyć</i>	1	1,9	71,2
<i>Nie nadążają</i>	1	1,9	73,1
<i>Niewystarczająca uwaga</i>	1	1,9	75,0
<i>Nie wiem</i>	5	9,6	84,6
<i>Będzie czuć się niezręcznie</i>	1	1,9	86,5
<i>Nie ma warunków</i>	1	1,9	88,5
<i>Są zdolne</i>	1	1,9	90,4
<i>Program jest dla nich trudny</i>	1	1,9	92,3
<i>Hamuje proces nauczania</i>	2	3,8	96,2
<i>Hamuje naukę</i>	1	1,9	98,1
<i>Nie mam nic przeciwko temu</i>	1	1,9	100,0
Ogółem	52	100,0	

Rodzice grupy kontrolnej wskazują dodatkowo, że mogą wystąpić negatywne postawy wobec ucznia niepełnosprawnego - 4 osoby (*dzieci mogą szydzić*) i będzie się on czuł gorszy - 2 osoby (*mogą być kompleksy*, *będzie czuć się niezręcznie*), zaś w wypowiedziach rodziców grupy inkluzyjnej pojawia się wątek nauczyciela i jego przygotowania do nauczania włączającego - 2 osoby.

Ponad połowa badanych nie wypełnia rubryki „plusy i minusy edukacji włączającej”. Pozostali zaś zwracają uwagę na korzyści dla pełnosprawnego dziecka (wiedza, akceptacja, empatia) i korzyści dla niepełnosprawnego dziecka, zwłaszcza akcentując socjalizację, wzrost motywacji do nauki, poczucie normalności. Widzą także zagrożenia związane z negatywnymi postawami wobec ucznia niepełnosprawnego, kształtowanie u niego poczucia

inności wśród pełnosprawnych rówieśników, hamowanie przez ucznia z niepełnosprawnością procesu nauki szkolnej, wskazują także na potrzebę przygotowania nauczycieli.

Dyskusja

Polskie badania świadczą o tym, że wraz z rozpowszechnianiem się idei integracji wzrasta akceptacja osób z niepełnosprawnością, w tym pozytywne nastawienie do wspólnej edukacji [6;7;8;9;10]. Kazachskie dane także potwierdzają pozytywny wpływ wspólnej edukacji na wskaźnik atrakcyjności społecznej ucznia z niepełnosprawnością w ocenie uczniów pełnosprawnych [11].

Polscy rodzice dzieci z oddziałów integracyjnych w porównaniu z rodzicami dzieci z przedszkoli ogólnodostępnych mają większą wiedzę o niepełnosprawności oraz przejawiają bardziej pozytywne postawy w stosunku do osób z dysfunkcjami [12]. Nastawienia rodziców wobec wspólnej edukacji z podziałem na grupę integracyjną i „masową” ujawnione przez D. Al-Khamisy w 2006 r. ukazują dosyć optymistyczny obraz [13]. Otóż około 90% (odpowiedzi łącznie: stosunek pozytywny i raczej pozytywny) rodziców grupy integracyjnej i 60% rodziców grupy „masowej” popiera wspólne wychowanie i naukę dzieci pełnosprawnych z dziećmi niepełnosprawnymi. Z niepublikowanej pracy doktorskiej L. Butabayevej, wynika, że 82% kazachskich rodziców dzieci z klas inkluzyjnych i co drugi rodzic (51,9%) dzieci ze szkoły ogólnodostępnej opowiada się za wspólną edukacją [14]. Zestawienie tych wyników ukazuje, że polscy rodzice są nieco bardziej niż kazachscy rodzice przekonani są o słuszności idei edukacji włączającej. Rodzice kazachscy podobnie jak polscy rodzice dostrzegają wiele walorów wspólnego obcowania swoich dzieci z dziećmi z OMZ i podobnie jak polscy rodzice uważają, że więcej na wspólnej edukacji korzystają dzieci niepełnosprawne [13].

Posumowanie

Badania opinii kazachskich rodziców ujawniły, że rodzice dzieci uczących się w klasach inkluzyjnych chętniej niż rodzice dzieci ze szkół powszechnych odpowiadali na pytanie dotyczące korzyści wynikających z edukacji inkluzyjnej. Można zatem sądzić, że kontakt ich córki lub syna z dziećmi z OMZ przyczynił się do kształtowania pozytywnych nastawień wobec tego typu kształcenia.

Więcej korzyści ze wspólnej edukacji – zwłaszcza zdaniem rodziców dzieci ze szkół ogólnodostępnych – czerpie dziecko niepełnosprawne. Wyniki te są spójne z polskimi doniesieniami. Inkluzyjne środowisko przede wszystkim socjalizuje i motywuje ucznia z niepełnosprawnością do nauki. Kazachscy rodzice wskazują także na zalety tej formy nauczania dla swojego pełnosprawnego syna/córki, a w szczególności na kształtowanie takich wartościowych cech dziecka jak empatia i postaw prospołecznych.

Rodzice wskazują także minusy edukacji włączającej. W argumentacji przeciwko wspólnej edukacji pojawia się narracja związana z nie nadążaniem

za programem szkolnym, negatywnymi postawami pełnosprawnych dzieci (*będą szydzić*), złym samopoczuciem niepełnosprawnego ucznia (*będzie świadome swoich wad*) oraz kształtowaniem u niego poczucia inności i bycia gorszym.

Porównanie wskaźników nastawień wobec edukacji inkluzyjnej polskich i kazachskich rodziców uwidacznia bardziej korzystne postawy rodziców polskich. Nie jest to zaskoczeniem, bowiem edukacja inkluzyjna jest wdrażana w Polsce od 1993 r. Tym bardziej należy zauważyć, że dane za rok 2016 [14] obrazują niezwykle pozytywne zmiany społecznych postaw wobec uczniów z niepełnosprawnością, które dokonały się na przestrzeni ostatnich lat w Kazachstanie.

Bibliografia

1. **Борисова Н. В.** Инклюзивное образование: ключевые понятия / Борисова Н. В. – М.: РООИ «Перспектива», 2009. – 47 с. 2. **Государственная программа** развития образования РК на 2011-2020 гг. Приказ №1118 от 07.12.2010. 3. **Абаева Г. А.** Специальное образование Республики Казахстан: 20 лет независимости / Абаева Г. А. – Алмата: КазГосЖЕНПУ, 2012. 4. **Мовкебайева Z. A., Denisova I. A., Oralkanova I. A., Zhakupova D. S.** Metodicheskiye rekomendacii po podgotovke pedagogom k vnedrenyu inkluzivnogo obrazovaniya / Z. A. Movkebayeva, I. A. Denisova, I. A. Oralkanova, D.S. Zhakupova. - Almaty: IP „Sagautdinova”, 2013. – 165 s. 5. **Łobocki M.** Metody i techniki badań pedagogicznych / Łobocki M. – Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011. – 314 s. 6. **Al-Khamisy D.** Edukacja włączająca edukacją dialogu / Al-Khamisy D. – Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2013. – 389 s. 7. **Apanel D.** Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989-2012 / Apanel D. – Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014. – 563 s. 8. **Chodkowska M.** Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi środowiskowymi / Chodkowska M. – Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2004. 9. **Chrzanowska I.** Pedagogika Specjalna. Od tradycji do współczesności / Chrzanowska I. – Kraków: Impuls, 2015. – 710 s. 10. **Oszustowicz B.** Uczeń upośledzony umysłowo w szkole masowej / J. Fenczyn, J. Wyczęsany // *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych*. – Kraków: Wydawnictwo Ostoja, 1994. 11. **Kulesza E. M., Autayeva A.N., Butabyeva L.A.** Отношение казахских учащихся первых классов к совместному обучению с ровесниками с ограниченными возможностями здоровья // *Szkoła Specjalna*, – 2016. – T. LXXVII, Nr 4. – S. 269-278. DOI:10.5604/0137818X.1222626. 12. **Sekułowicz, M.** Integracja przedszkolna dzieci a postawy rodziców wobec osób niepełnosprawnych / W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz // *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*. Olsztyn-Poznań-Warszawa: PTP, 2002. 13. **Al-Khamisy D.** Edukacja przedszkolna a

integracja społeczna / Al-Khamisy D. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006. – 398 s. 14. **Butabyeva L. A.** Atrakcyjność społeczna rówieśnika z niepełnosprawnością w wypowiedziach uczniów klas pierwszych kazachskich szkół. Praca doktorska / Butabayeva L. A. – Warszawa: Archiwum Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2016. – 200 s.

УДК: 376.016:821.161.2

В.Е. Левицький
Levik7419@ukr.net

ДО ПИТАННЯ ПРО МЕТОДИКУ РОБОТИ З ТВОРАМИ РІЗНИХ ЖАНРІВ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: **Левицький Вадим Едуардович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка (Україна). У колі наукових інтересів питання спеціальних методик української мови і ручної праці. Levik7419@ukr.net

Contact: Levitsky Vadim Eduardovich – candidate of pedagogical sciences, associate professor Department of Speech therapy and special techniques of the faculty of correctional and social pedagogy and psychology of, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 32300, Kamianets-Podilskyi, Ukraine. Scientific interests: of the special methods of the Ukrainian language and manual labor. Levik7419@ukr.net

Левицький В.Е. До питання про збагачення словника учнів молодших класів з порушеним інтелектом на уроках української мови. Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України: матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. – 258с. – С.124-131. ; **Левицький В.Е.** До питання про формування основних якостей читання в учнів молодших класів із порушеним інтелектом. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – К.: Університет «Україна», 2016, №12. – 207с. – С.62-67.

Левицький В.Е. До питання про методику роботи з творами різних жанрів учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку. Стаття містить результати теоретичного аналізу психолого-педагогічних основ читання, педагогічної практики з реалізації методики читання та узагальнення методичних рекомендацій з роботи із творами різних жанрів у молодших класах спеціальної школи. У статті описані основні труднощі при формуванні навички читання в учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку, проведено аналіз програми з читання та читанок для спеціальної школи. Описані базові методичні аспекти роботи з творами різних жанрів (оповідання; казки; вірші; байки; малі фольклорні жанри; науково-пізнавальні статті). Узагальнено окремі методичні рекомендації щодо організації роботи з літературними одиницями кожного жанру, підкреслено їх актуальне навчально-виховне та корекційно-розвивальне значення, зв'язок з етнопедагогікою та історією рідної країни.

Ключові слова: читання, методика, твори різних жанрів, урок, діти з порушеннями розумового розвитку, твори різних жанрів, корекційно-розвивальна робота.

Левицкий В.Э. К вопросу о методике работы с произведениями разных жанров учащихся младших классов с нарушениями умственного развития. Статья содержит результаты теоретического анализа психолого-педагогических основ процесса чтения, педагогической практики по реализации методики чтения и обобщение методических рекомендаций по работе с произведениями разных жанров в младших классах специальной школы. В статье описаны основные трудности при формировании навыка чтения у учащихся младших классов с нарушениями умственного развития, проведен анализ программ по чтению и учебников для специальной школы. Описаны базовые методические аспекты работы с произведениями разных жанров (рассказы; сказки; стихи; басни; малые фольклорные жанры; научно-познавательные статьи). Обобщены отдельные методические рекомендации по организации работы с литературными единицами каждого жанра, подчеркнута их актуальное учебно-воспитательное и коррекционно-развивающее значение, связь с этнопедагогикой и историей.

Ключевые слова: чтение, методика, произведения разных жанров, урок, дети с нарушениями умственного развития, произведения разных жанров, коррекционно-развивающая работа.

Levitsky V.E. To the question about methods of working with different genres in lower grades with intellectual disabilities. The article contains the results of theoretical analysis of psychological and pedagogical bases of the reading process, teaching practice in the implementation of reading strategies and summarizing methodological recommendations for

working with different genres in elementary grades special schools. The reading process of students with intellectual disabilities has a number of inherent difficulties: the disruption of cognitive activity in General (the shortcomings of the analytic-synthetic activities impede the acquisition of technical, comparison, abstraction, generalization semantic side reading); General underdevelopment of the speech in large part of the students; the poverty of ideas about the world as a consequence of low cognitive interests; lack of vocabulary (limited number of words of certain parts of speech, the predominance of words with specific meaning, difficulty understanding words with an abstract and portable value, ambiguity, contextual meanings, phenomena of homonymy, synonymy, of antonyms and a significant predominance of passive over active dictionary); symptomatic signs (underdevelopment analysis and synthesis, visual gnosis, lexical and grammatical generalizations); problems to establish the logical, temporal, spatial and causal relationships; identification of main and secondary; the shortcomings of sound pronunciation and speech breathing; the underdevelopment of the basic qualities of reading; weakness of self-control; low performance and fatigue.

The article describes the main difficulties during the formation of skill of reading at pupils of elementary grades with intellectual disabilities. The reading lessons in grades 2-4 special school lessons of the explanatory reading and set an objective: improving the art of reading; develop the ability to analyze works, to explain the characters actions, causation phenomena; learning the ability to sustain a pause and to reproduce the intonation, logical stress; the disclosure and clarification of concepts the clarification of the meanings of individual words; enriching the vocabulary of children and the development of coherent speech.

The article contains the analysis programs read and anthologies as textbooks for special schools. Describes the basic methodological aspects of different genres (short stories; tales; poems; fables; small folklore genres; scientific and informative articles). Summarized individual methodological recommendations on organization of work with literary pieces in each genre, highlighted their current training and correctional-educational value, communication with pedagogical and history of country.

Key words: reading, technique, stories, lesson, children with intellectual disabilities, the works of different genres, correctional and developing work.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Духовне відродження українського народу неможливо уявити без впливу художньої літератури на формування національної свідомості. Саме література є одним із активних чинників різновекторного педагогічного процесу. Одне з провідних місць у формуванні особистості належить читанню. Повноцінна навичка читання є важливим засобом розвитку і

саморозвитку, має прямо опосередкований вплив на оволодіння знаннями та соціалізацію.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання методики читання стосовно дітей з особливими освітніми проблемами розглянуто у працях: Н.Базими, Н.Барської, І.Дмитрієвої, Л.Вавіної, В.Воронкової, М.Гнезділова, Н.Кравець, І.Марченко, Г.Мерсіянової, М.Плешканівської, В.Тарасун, Т.Ульянової, Н.Чередніченко, М.Шеремет та ін.

Мета статті: провести аналіз психолого-педагогічних механізмів читання та педагогічної практики з реалізації методики читання та узагальнення методичних рекомендацій з роботи із творами різних жанрів у молодших класах спеціальної школи для дітей з порушеннями розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. Читання – складний психофізіологічний процес, спрямований на розшифрування і розуміння писемного мовлення, якому властиві технічна і смислова складові [2].

Процесу читання учнів з порушеннями розумового розвитку притаманний ряд труднощів: порушення пізнавальної діяльності в цілому (недоліки аналітико-синтетичної діяльності ускладнюють оволодіння технічною, а порівняння, абстрагування, узагальнення смисловою стороною читання); загальний недорозвиток мовлення у значної частини учнів; бідність уявлень про оточуючий світ як наслідок низьких пізнавальних інтересів; недостатній словниковий запас (обмежена кількість слів – окремих частин мови, перевага слів із конкретним значенням, труднощі розуміння слів із абстрактним та переносним значенням, багатозначності, контекстуальних відтінків значень, явищ омонімії, синонімії, антонімії та значна перевага пасивного словника над активним); симптоматичні ознаки дислексій (недорозвиток звукоскладового аналізу та синтезу, зорового гнозису, лексичних і граматичних узагальнень та ін.); проблеми у встановленні логічних, просторово-часових та причинно-наслідкових зв'язків; ототожнення головного та другорядного; недоліки звуковимови та мовленнєвого дихання; недорозвиток основних якостей читання; слабкість самоконтролю; низька працездатність і швидка втомлюваність [3].

Своєрідність формування навичок читання в учнів з порушеннями розумового розвитку виявляється в період навчання грамоти: діти повільно запам'ятовують букви, змішують схожі графеми, повільно співвідносять звук з буквою, довгий час не можуть перейти від побуквеного читання на поскладове, спотворюють звуковий склад, відчувають труднощі у співвіднесенні прочитаного слова з предметом, дією, ознакою.

По мірі ускладнення програмних вимог виникає ряд нових труднощів. Учні почавши читати по складах, з труднощами переключаються на читання методом цілих слів. Розвиток швидкості

читання гальмує звуження поля зору. Бачать тільки ту букву або склад, на яку (який) у даний момент спрямований погляд без охоплення наступної одиниці яка впливає на звучання попередньої, що порушує фонетичний принцип і веде до аграматизмів. Тривалий час не формується смислова здогадка. У зв'язку з цим, в учнів з порушеннями розумового розвитку темп читання та розуміння прочитаного повільніший, ніж у дітей з нормальним психофізичним розвитком. Порушення пізнавальної діяльності призводить до того, що учні читають текст, спотворюючи його: пропускають, переставляють, замінюють звуки, склади, поєднують кінець одного слова з початком другого та ін. Помилки є явищем стійким, яке зберігається тривалий час та гальмує розвиток швидкості читання. Щодо виразності слід відмітити: у перші роки навчання діти порушують логічні паузи, неправильно розподіляють дихання. По мірі розвитку швидкості та свідомості поліпшується виразність читання. Порушення інтелекту та недорозвинення мовлення призводять до порушення свідомості читання, яке характеризується: нездатністю зрозуміти основну думку та прихований зміст, мотиви героїв; фрагментарністю сприймання змісту.

Уроки читання у 2-4 класах спеціальної школи проводяться як уроки пояснювального читання та ставлять перед собою завдання: удосконалення техніки читання; розвиток вміння аналізувати твори, пояснювати вчинки героїв, причинну обумовленість явищ; навчання вміння витримувати паузи та відтворювати інтонацію, логічний наголос; розкриття та уточнення понять, з'ясування значення окремих слів; збагачення словника дітей та розвиток зв'язного мовлення [1].

Значне місце на уроках пояснювального читання займає багаторазове перечитування тексту та його частин. Так: у 1 класі у дітей формують вміння: правильного побуквеного та поскладового читання, відповідати на запитання; у 2 класі продовжується робота з розвитку правильного, свідомого поскладового читання та читання цілими словами; у 3 класі продовжується робота з переходу на читання цілими словами, хоча допускається читання по складах «важких» слів (із збігом приголосних, створених складанням основ, іншомовного походження та ін.). З однієї сторони передбачається перехід на орфоепічно правильне читання, з другої діти мають більше читати мовчки. Продовжується оволодіння елементами виразного читання, вміннями передавати зміст в особах, самостійно відповідати на запитання; У 4 класі вимоги до якостей читання відповідно зростають. Більш різноманітними стають форми переказу. Важливим є позакласне читання книг, дитячої періодики. У 3-4 класах відбувається зміщення акценту із технічних аспектів читання на більш глибоке усвідомлення змісту прочитаного (відповідно до зростання об'єму і пропорційного ускладнення самих творів). У зв'язку із завданнями пояснювального читання у 2-4 класах, доступність аналізу творів забезпечується завдяки групуванню матеріалу

у відповідності з темами, зв'язком з життям та досвідом дітей. Читанки 2-4 класу містять твори наступних жанрів: 1) оповідання; 2) казки; 3) вірші; 4) байки; 5) статті, 6) малі фольклорні жанри; 7) науково-пізнавальні статті.

Робота з казкою. У читанках для спеціальної школи представлені усі види казок: народні та авторські, побутові, чарівні, казки про тварин. Казка виникла як вид переважно усної народної творчості. Це наклало відбиток на її мову: у казці є своєрідний зачин та кінцівка, специфічні мовленнєві звороти, звернення до читачів. Але, незважаючи на доступність жанру, учні спеціальної школи зустрічаються з труднощами. Частина сприймає казку виключно емоційно, висловлює своє ставлення до змісту, але відмовляється від переказу та відповідей на запитання. Значна кількість дітей не може зрозуміти основну думку, а при переказі пропускає важливі змістові ланки. Все це потребує особливої роботи над казкою: 1. При підготовці до читання важливо організувати наочно-практичну діяльність так, щоб учні могли правильно сприйняти героїв та їх дії. Згадати звірів, які діють, запропонувати окремих показати, назвати на малюнках. 2. Казку доцільно або розповідати, або читати із розповіддю. При цьому, важливо використовувати оптимістичні інтонації, користуватись жестами, мімікою. Це допоможе не тільки довести зміст, а й висловити своє ставлення до подій, героїв, підсилити емоційний вплив. Читання варто супроводжувати показом малюнків, ілюстрацій, як окремих так і серій, інсценувань, аудіо та відеозаписів. 3. Аналіз казки варто проводити, не акцентуючи увагу на тому, що є вигаданим, а що правдою. Інакше зникне її чарівність та життєстверджуюча основа. Тому запитання формуються так, мов усі події відбуваються насправді. 4. Словникову роботу доцільно проводити перед, або під час читання. Після читання не варто одразу звертатись до класу з питанням, оскільки це руйнує емоційний настрій, послаблює інтерес до твору. 5. Казку (не кожен) можливо читати за ролями, інсценувати. Але, перш ніж перейти до такої роботи, важливо, щоб діти прочитали казку та проаналізували її, звернувши увагу на характер дійових осіб, їх поведінку у наведених ситуаціях. Якщо це не вдається, вчитель демонструє зразок читання. 6. Учні мають бути добре підготовлені до переказу попередньою роботою. Казка розповідається повно, близько до тексту, логічно, зі збереженням ключових слів та висловів. При цьому, коротка казка відтворюється повністю, а велика окремими частинами за завданням вчителя. При навчанні переказу ефективно використовувати картинний план (серія малюнків), або екранізацію. Недоцільно слухати виключно одного учня, число розповідачів визначається кількістю епізодів та перебігом подій, малюнків, складових частин, етапів. 7. Варто використовувати закладений у казці виховний потенціал, який висловлюється у яскравих образах та вчинках. При цьому, можна використовувати читання уривків

з тексту для визначення найбільш характерних рис персонажів. За допомогою вчителя діти приходять до висновку, що казка вчить не піддаватись на обман, бути розумними, передбачливими, добрими, чесними, сильними. 8. Казка є матеріалом для розвитку зв'язного мовлення. Її композиційна чіткість, однозначність логічних зв'язків створюють позитивні умови для первинного тренування у передачі змісту [2].

Робота з оповіданнями. Оповідання: це реалістичне зображення події, яка відбулася або могла б відбутися. В оповіданнях найчастіше зображений епізод(и) з життя героя. Своєрідність творів цього жанру визначається тим, що окремі змістові елементи тексту об'єднуються в єдине ціле на основі сюжетної лінії. Будова сюжету в різних випадках своєрідна. Методика пропонує наступну загальну схему для роботи над оповіданням: 1. Вступна бесіда (доступна, коротка). 2. Словникова робота; 3. Читання оповідання учнями, вчителем. 4. Коротка бесіда про прочитане. 5. Повторне читання учнями (самостійно, про себе, пошепки, ланцюжком, вибірково). 6. Розбір змісту оповідання: відповіді на запитання; постановка запитань, виділення головної думки; розподіл тексту на частини; словесне малювання окремих частин. 7. Переказ прочитаного, творча робота з текстом. 8. Формування висновків, узагальнень.

Оповідання для роботи на уроках читання у спеціальній школі можна поділити на три групи за ступенем складності. По-перше, оповідання, які мають прості змістові зв'язки; містять послідовний опис подій без пропуску окремих ланок. У роботі основна увага приділяється: усвідомленню змісту прочитаного; розбору за запитаннями; розподілу оповідання на частини та читання його учнями. По-друге, оповідання з більш складними змістовими зв'язками, або з пропущеними ланками, які відновлюються на основі усвідомлення загального змісту. По-третє, оповідання, в яких основний зміст не розкритий, а має бути виведений на основі встановлення зв'язків між подіями. Методика роботи залежить від виду оповідання.

Робота з віршами. Головна задача вірша донести до дітей почуття, які висловлені, допомогти загальному розвитку дитини, вихованню патріотизму, любові до природи, кращих рис характеру. Перше читання вірша здійснює вчитель. Умовно вірші можна розділити на 3 основні категорії: епічні; ліричні; з елементами роздуму.

Епічні. Загальний хід роботи над епічним віршем близький до роботи над оповіданням. Але більше уваги потребує композиція та мова вірша. Головним тут є виразне читання вчителя. При аналізі вірша враховуються поетичні особливості. До таких віршів можна складати план, можливий переказ. Корисно проводити словесне малювання, пояснювати художні засоби, обов'язково визначити основну думку.

Ліричні вірші потребують іншого підходу. В них, як правило, висловлюються думки та почуття автора. Часто переживання поета висловлюються через образ, картину (природа, момент у житті, опис емоцій). Робота над ліричним віршем будується наступним чином: 1. Підготовка до сприймання образу (екскурсії, розгляд картин, бесіда, слухання музики). Її мета створити в учнів уявлення, які допоможуть правильно та яскраво сприйняти образ. 2. Читання виразно вчителем та перевірка, чи правильно діти сприйняли образ. 3. Читання вірша учнями за частинами, під час якого розкриваються, окремі деталі. Звертається увага на емоційний характер вірша. 4. Бесіда синтетичного характеру. Її мета – відновити всю описану картину, виявити ставлення автора та співставити його переживання з переживаннями читача. 5. Словесне малювання або висловлювання на цю ж тему. 6. Виразне читання фрагментів, уривків та всього вірша дітьми. 7. Вказівки щодо заучування або робота із заучування у класі.

Вірші з елементами роздумів. При їх читанні основна увага спрямовується на висновки, заклики. Цей вид віршів, особливо у молодших класах, в основному присвячений соціальним темам сучасності. Тому бесіда про прочитане обов'язково поповнюється матеріалами спостережень за життям та працею. Для усвідомлення цих віршів важливий не тільки розбір поетичних засобів, а й аналіз тих доказів, якими автор підкріплює свій висновок. Вірші читаються виразно або вивчаються на пам'ять цілком або уривок і потім декламуються.

Робота з байкою. Байка – особливий вид художнього твору, сатирично-повчального характеру. Може бути віршованими або у прозі. Цінність жанру в тому, що він вчить дітей переходити від конкретного до абстрактного та використовувати мораль. Складність сприймання байки полягає в алегоричності образів. Складною для сприймання є мова байки (афоризми, архаїзми, фразеологізми, велика кількість художніх засобів). Діти з порушеннями розумового розвитку важко сприймають прихований зміст, значення художніх засобів [2]. Рекомендовані етапи роботи над байкою: 1. Вступна бесіда (про автора, про людей та їх риси). 2. Читання байки вчителем (декламування) та ретельний розбір кожного рядка (робота над художніми засобами) після читання. У байці велику роль відіграє діалог: розкриває характерні риси персонажів, пояснює поведінку. Тому при читанні слід передавати інтонацію героїв, відпрацьовувати виразне читання. 3. Читання байки учнями. 4. Читання за ролями, інсценування. 5. Узагальнююча бесіда (робота з мораллю). Вивчення напам'ять в цілому або частини. Її можна проводити по-різному. Якщо є мораль байки, яка висловлює головну думку, то можна почати бесіду з її пояснення. Якщо авторської оцінки немає, то під час бесіди визначається ставлення учнів до вчинків персонажів за допомогою запитань. Розкриваючи зміст байки, можна навести

приклади з життя (Чи буває так у людей?). Але потрібно бути обережними, щоб не допустити антипедагогічної аналогії і не порушити педагогічний такт.

Малі фольклорні жанри. Жанром дитячого фольклору, що перейшов більше із репертуару дорослих, але існує паралельно у різних вікових групах, є дитячі колядки і щедрівки. Вони суттєво не відрізняються від усталених зразків календарної обрядовості. Адресовані як ритуальні величання, є побажаннями здоров'я, щастя, багатства. Лічилки – невеликі віршовані твори, якими визначають роль і місце у грі кожного з учасників. В основі багатьох лежить лічба, часто у вигляді змінених числівникових форм. Дитячі ігри – становлять жанр дитячої драматургії, тобто вид відтворення та творчості.

Своєрідним художнім жанром народної творчості є скоромовки – невеликі прозові або віршовані твори, побудовані на алітераціях. Специфіка полягає у тому, що вони повинні вимовлятися швидко. Це надає ігрового характеру. За змістом подібні до небилиць, бо поєднання співзвучних слів не завжди має логічний зв'язок. Діти сприймають скоромовки як специфічну гру, розвагу. Тексти легко запам'ятовуються, бо римовані або ритмізовані. Народна педагогіка використовувала скоромовки як засіб розвитку мовленнєвого апарату дитини, автоматизації правильної артикуляції звуків. Зміст скоромовок близький і зрозумілий дітям.

Загадка – стислий опис предметів і явищ, які треба впізнати, відгадати, де виявляється спостережливість, дотепність і фантазія. У загадках наявний елемент гри, а тому цим жанром захоплюються. Загадки розвивають кмітливість, увагу, стимулюють уяву, допитливість, спостережливість при вивченні явищ природи, навколишнього оточення, трудової діяльності людини, тому мають велике етнопедагогічне значення. Загадки інтригують та стимулюють фантазію.

У прислів'ях виражений життєвий досвід, узагальнена народна мудрість. Прислів'я виражають колективну думку. Народні прислів'я легко запам'ятовуються завдяки грі слів, різним співзвуччям, римах, ритміці.

Близькими до прислів'їв є приказки. Відрізняються тим, що в них немає висновків, повчань, які є у прислів'ях.

Окремих уроків для роботи з малими фольклорними жанрами не передбачено програмою, тому робота здійснюється ситуативно але і систематично, вносячи оздоблення у різні типи та структуру уроків читання.

Робота над науково-популярними статтями (науково-пізнавальними текстами). Статті, які розраховані на розвиток в учнів пізнавальних інтересів та здібностей, займають значне місце у читанках для молодших класів спеціальної школи. Читання статей ставить своєю задачею повідомлення учням відомостей з галузі природознавства,

географії, ознайомлення з інструкціями прикладного характеру, збагачення мовлення новими словами та зворотами. Тексти цього жанру представлені у різних формах: опис об'єктів (клас, школа, вулиця, осінь та ін.); науково-популярні нариси природознавчого змісту; інструктивні вказівки, які організують практичну діяльність учнів.

Природознавчі нариси часто подаються з використанням цікавих для дітей сюжетів, тому вони нагадують оповідання. Статті мають свою специфіку, яка відрізняє їх від творів інших жанрів: 1. Чітко визначена предметність теми. Предметом вивчення може бути явище чи продукт природи, трудовий процес, факти з життя суспільства. 2. Стаття не тільки описує факт, предмет, але й вказує на його зв'язки з іншими явищами, фактами, дає їм наукове пояснення. Тому використовуються прийоми логічної побудови. 3. Основними ознаками є суворість, лаконічність, науковість термінології, точність у використанні слів.

Методика читання науково-популярних статей потребує підготовки. Частіше вона проходить у ході екскурсій, спостережень, предметних уроків, бесід за картинами, перегляду кінофільмів. Якщо художній твір треба спочатку сприйняти весь в цілому, щоб емоційно його відчути, то науково-популярні статті краще читати за частинами, зміст яких розбирається. Кожна частина статті повідомляє про різні сторони об'єкта, що описується, і в результаті такого розбору створюється цілісне уявлення про даний об'єкт.

Робота над статтею може бути проведена у наступному порядку: усвідомлення назви статті; розподіл на частини; читання та розбір статті з словниковою роботою за необхідності учнями; повторне читання статті учнями та переказ її змісту [2].

Висновки. В статті розглянуто основні особливості та загальні рекомендації щодо роботи з творами різних жанрів (казками, байками, віршами, статтями, оповіданнями) на уроках з читання у спеціальній школі для дітей з порушеннями розумового розвитку. Стаття не охоплює весь спектр основних питань з спеціальної методики читання. Актуальними залишаються аспекти: розвитку читацьких інтересів, розвиток та корекція зв'язного мовлення, збагачення активного словника дітей, методики позакласного читання.

Бібліографія

1. **Кравець Н.П.** Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови / Н.П. Кравець / – К.: А.С.К., 1999. – 276 с. **Методичні рекомендації** по удосконаленню навичок читання учнів молодших класів допоміжної школи / Під ред. М.В. Плешканівської / М.В. Плешканівська / – К.: РУМК, 1990. – 240 с. **Миронова С.П.** Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: Навчальний посібник / С.П. Миронова / – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний

університет, редакційно видавничий відділ, 2007. – 204 с. **Прикладна корекційна психопедагогіка: Олігофренопедагогіка.** Навчальний посібник / За ред. О.В.Гаврилова, В.О. Липи / О.В. Гаврилов, В.О. Липа, О.М. Ляшенко, В.Е. Левицький, О.М. Опалюк, Є.В. Данильченко, – Кам'янець- Подільський: ТОВ «Друк-Сервіс», 2014. – 592 с.

References

1. **Kravec` N.P.** Rozvy`tok movlennya v uchniv molodshy`x klasiv dopomizhnoyi shkoly` na urokax chy`tannya ta ukrayins`koyi movy` / N.P. Kravec` / – К.: А.С.К., 1999. – 276 s. 2. **Metody`chni rekomendaciyi** po udoskonalennyu navy`chok chy`tannya uchniv molodshy`x klasiv dopomizhnoyi shkoly` / Pid red. M.V. Pleshkanivs`koyi / M.V. Pleshkanivs`ka / – К.: RUMK, 1990. – 240 s. 3. **My`ronova S.P.** ligofrenopedagogika. Kompaktny`j navchal`ny`j kurs: Navchal`ny`j posibny`k / S.P. My`ronova / – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j derzhavny`j universy`tet, redakcijno vy`davny`chy`j viddil, 2007. – 204 s. 4. **Pry`kladna korekcijna psy`xopedagogika: Oligofrenopedagogika.** Navchal`ny`j posibny`k / Za red. O.V.Gavry`lova, V.O. Ly`py` / O.V. Gavry`lov, V.O. Ly`pa, O.M. Lyashenko, V.E. Levy`cz`ky`j, O.M. Opalyuk, Ye.V. Dany`l`chenko, – Kam'yanecz`- Podil`s`ky`j: TOV «Druk-Servis», 2014. – 592 s.

Авторський внесок: Левицький В.Е. – 100%.

Дата відправлення статті: 18.03.2017 р.

УДК: 376.373.016

Н.В. Максименко

Natasha5717@yandex.ua

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ФОРМУВАННЯ ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Максименко Наталя Валеріївна, вчитель-логопед, аспірант кафедри логопедії і спеціальних методик, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Natasha5717@yandex.ua

Contact: Maksimenko Natalia Valerivna, teacher speech therapist, aspirant of the Department of Speech therapy and special methodologies,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.
Natasha5717@yandex.ua

Максименко Н.В. Особливості застосування педагогічного забезпечення формування основ безпеки життєдіяльності учнів молодших класів з порушеним інтелектом у позакласній виховній роботі. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – К.: Університет «Україна», 2016, №12. – 207 с. – С.67-72.

Максименко Н.В. **Окремі аспекти вивчення педагогічної практики з формування основ безпеки життєдіяльності в учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку.** За своїм змістом «Основи безпеки життєдіяльності» – відносно нова інтеграційна дисципліна, якою охоплюється низка соціальних і природничих наук, що визначають: перманентність небезпеки; знання про безпечні способи життя у повсякденних і складних (кризових) умовах; уміння зберігати життєдіяльність та здоров'я під час несприятливих проявів природного, соціального, техногенного та екологічного неблагополуччя.

Актуальність проблеми безпеки життєдіяльності і зміцнення здоров'я дітей в період навчання у школі пов'язана з тим, що безпека та здоров'я – один з критеріїв адаптації до учбового процесу і постійно змінних умов довкілля. У ході формування основ безпеки життєдіяльності навчально-виховний процес спрямований на набуття учнями знань та вмінь, необхідних для збереження та зміцнення здоров'я, де зміст складових відпрацьовується у логіці поетапного формування дій відповідно до вікових особливостей дітей та зон актуального і найближчого розвитку. Разом з цим, слід відмітити ряд суттєвих недоліків притаманних даному процесу, це: відсутність цілісної методики навчально-виховного впливу, що призводить до епізодичності та фрагментарності реалізації, однобічної теоретичності із паралельною недостатністю практичної спрямованості окремих тем, слабкості реалізації міжпредметних зв'язків, бідністю форм проведення.

Стаття містить результати теоретико-експериментального вивчення стану педагогічної практики із формування основ безпеки життєдіяльності в учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку. Проведено порівняльний аналіз навчальних програм для загальноосвітньої та спеціальної школи. Окремим підпитанням розглянуто реалізацію між- предметних зв'язків «Основ здоров'я», що включає в себе основи безпеки життєдіяльності та уроків української мови і читання.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, учні з порушеннями розумового розвитку, здоров'я, клас, міжпредметні зв'язки.

Максименко Н.В. Отдельные аспекты изучения педагогической практики формирования основ безопасности жизнедеятельности у учащихся младших классов с нарушениями умственного развития. Актуальность проблемы безопасности жизнедеятельности и укрепления здоровья детей в период обучения в школе связана с тем, что безопасность и здоровье – один из критериев адаптации к учебному процессу и постоянно меняющимся условиям окружающей среды. В ходе формирования основ безопасности жизнедеятельности учебно-воспитательный процесс направлен на приобретение учащимися знаний и умений, необходимых для сохранения и укрепления здоровья, где содержание составляющих отрабатывается в логике поэтапного формирования действий в соответствии возрастным особенностям детей и зонам актуального и ближайшего развития. Вместе с этим, следует отметить ряд существенных недостатков, присущих данному процессу, это: отсутствие целостной методики учебно-воспитательного воздействия, что приводит к эпизодичности и фрагментарности реализации, односторонней теоретичности с параллельной недостаточностью практической направленности отдельных учебных тем, слабости реализации межпредметных связей, бедности и однообразности форм проведения.

Статья содержит результаты теоретико-экспериментального изучения состояния педагогической практики по формированию основ безопасности жизнедеятельности у учащихся младших классов с нарушениями умственного развития. Проведен сравнительный анализ учебных программ для общеобразовательной и специальной школы. Отдельным вопросом рассмотрена реализация межпредметных связей «Основ здоровья», что включает в себя основы безопасности жизнедеятельности и уроков школьного цикла: родного языка и чтения.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, ученики с нарушениями умственного развития, здоровье, класс, межпредметные связи.

Maksimenko N.V. Some aspects of the study of pedagogical practices for the formation of basics of life safety in younger schoolchildren with impaired intellectual development. In its content the "Basics of life safety" is a relatively new integrative discipline that addresses a number of social and natural Sciences establishing: a permanent risk; knowledge about safe ways of living in everyday and difficult (crisis) conditions; the ability to maintain life and health while adverse events of natural, social, technological and environmental problems. The urgency of the problem of life safety and improve the health of children in the period of study at the school is that safety and health is one of the criteria of adaptation to the educational process and ever-changing

environmental conditions. During the formation of basics of life safety educational process aimed at the acquisition of the knowledge and skills necessary for the preservation and strengthening of health where the content of the components worked through the logic of the gradual formation of action according to the age characteristics of children and zones of actual and proximal development. However, it should be noted a number of disadvantages inherent in this process are: lack of a holistic methodology of educational exposure, leading to the episodic and fragmented implementation, unilateral theoretical nature with a parallel lack of practical orientation of individual topics, the weakness of the implementation of interdisciplinary relations, poverty, forms of conduct.

The article contains the results of theoretical and experimental studies of the status of pedagogical practice in the formation of basics of life safety in younger schoolchildren with impaired intellectual development. A comparative analysis of curricula for secondary and special schools. A separate question is considered of realization of intersubject links of "fundamentals of health", which includes basics of life safety and lessons the school cycle: the native language and reading.

Key words: health and safety, pupils with disorders of mental development, health, class, interdisciplinary connections.

Постановка проблеми. На даний час в усіх освітніх навчальних закладах розроблені та затверджені відповідні інструкції з безпеки життєдіяльності для учнів у приміщенні та на території школи під час навчально-виховного процесу. При цьому зазначається, що інструкція поширюється на всіх учасників навчально-виховного процесу та гостей під час перебування у навчальному закладі та на його території [4].

За своїм змістом „ОБЖ” – це відносно нова інтеграційна дисципліна, якою охоплюється низка соціальних і природничих наук, що визначають: перманентність небезпеки; знання про безпечний спосіб життя у повсякденних і складних (кризових) умовах; уміння зберігати життєдіяльність та здоров'я під час несприятливих проявів соціального, техногенного та екологічного неблагополуччя [1].

На сучасному етапі, підвищення рівня безпеки залежить не тільки від розв'язання технічних проблем, а й від низки соціальних чинників, в першу чергу, від кардинальних змін життєвих цінностей і цілей.

Аналіз досліджень та публікацій. У спеціальній педагогіці вивченню даної проблематики, у тій чи іншій мірі, присвячували свої праці: В. Бондар, А. Висоцька, І. Гладченко, Г. Дульнев, В. Засенко, О. Іванова, В. Липа, І. Лисенко, С. Миронова, Є. Миткальова, О. Мякушко, Є. Поторочина, В. Синьов, С. Трикіз, О. Хохліна, Н. Шевченко та ін. Зокрема: В. Синьов, досліджував питання корекційної спрямованості навчально-виховного процесу учнів з вадами психофізичного розвитку та формування безпечної поведінки учнів у

соціумі; О. Хохліна висвітлювала питання взаємозв'язку освіти і корекції, узагальнила психолого-педагогічні основи корекційної роботи з учнями з порушеним інтелектом, торкалась питань безпеки на уроках праці під час формування індивідуального стилю діяльності; А. Висоцька займалась питаннями виховання дітей з порушеним інтелектом та розробкою програм (зокрема з української мови) змістове наповнення яких містить матеріали із основ безпеки життєдіяльності; В.Липа розкрив соціально-педагогічні аспекти формування цілей корекційно-виховного навчання, принципи побудови корекційних програм, психологічні основи педагогічної корекції та торкнувся питань психологічної безпеки дитини у спеціальному закладі; М. Матвєєва та С. Миронова показали специфіку реалізації індивідуального та диференційованого підходу до дітей, охарактеризували зміст і методику підготовки корекційного педагога, із безпеки життєдіяльності висвітлили питання формування безпечної статевої поведінки у дітей з порушеним інтелектом; В.Бондар, Г. Дульнєв, В.Засенко висвітлили особливості трудової підготовки дітей різних нозологій, торкалися питань формування безпечної поведінки на уроках трудового навчання та під час суспільно-корисної праці; М. Козленко описав методичні аспекти формування здоров'язберігаючої поведінки на уроках фізичного виховання та за їх межами у спеціальній школі; І. Гладченко виступила фундатором та укладачем програми з «Основ здоров'я» яка містить розділ із безпеки життєдіяльності.

Мета статті: провести аналіз педагогічної практики та описати відповідні результати з реалізації „Основ безпеки життєдіяльності” у загальноосвітній та спеціальній школі для дітей з порушеннями розумового розвитку.

Виклад основного матеріалу. Мета шкільного курсу „Основ безпеки життєдіяльності” у загальноосвітній школі полягає у: формуванні в учнів необхідних складових індивідуальної захищеності людини, а саме: психологічної готовності адекватно діяти у разі наближення чи виникнення небезпек, умінь і навичок свідомого прийняття рішень; усвідомленні прав та обов'язків стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих, наданні домедичної допомоги; навчанні учнів зберігати природу, бачити цілісну картину небезпек, пов'язаних з навколишнім середовищем та аналізувати їх. Вчителі загальноосвітніх шкіл, застосовуючи подачу програмного матеріалу, ігрові ситуації, тренувальні вправи формують у дітей уявлення про небезпеки, що можуть виникнути навколо і навчають вірно діяти у життєвих ситуаціях або уникати їх. В рамках цього предмету діти отримують елементарні знання про поведінку на воді, основні правила дорожнього руху з позиції пішохода та велосипедиста, запобігання та уникнення конфліктних ситуацій, небезпеку шкідливих звичок, оборону країни,

пожежну безпеку, користування побутовими приладами, електроенергією, газом, водою, миючими засобами і т.д..

У зв'язку з цим, необхідний рівень викладання «ОБЖ» у загальноосвітніх школах досягається переважно через діяльність вчителів-предметників і відповідно актуальним постає питання про необхідність підготовки таких фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах. Курс „ОБЖ” обов'язково вивчається протягом навчального року (35 годин). За рішенням педагогічної ради школи кількість годин на вивчення даного предмету у класі може бути збільшено за рахунок варіативної частини навчального плану.

У 1-2-х класах „Основи здоров'я” вивчається як інтегрований курс по 1 годині на тиждень, або як окремий предмет „ОБЖ” чи „Основи здоров'я” – 1 год. У 3-4-х класах ОБЖ вивчається за програмою, поданою в Інформаційному збірнику Міністерства освіти України № 22/99. Оцінювання навчальних досягнень відбувається відповідно до методичних рекомендацій Міністерства освіти України.

Реалізація практичного засвоєння матеріалу з основ безпеки життєдіяльності учнями з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку передбачає: навчання учнів розумінню структури, змісту і взаємозв'язків життєдіяльності людини на всіх етапах повсякденного життя і праці; формування вмій визначати чинники, причини і параметри виникнення надзвичайних ситуацій; ознайомлення з принципами і способами захисту від небезпечних ситуацій у повсякденному житті та у надзвичайних умовах; своєчасне прийняття рішень щодо запобігання виникнення надзвичайних ситуацій; формування в учнів розуміння критеріїв оцінки здоров'я та життя; вироблення сталої мотиваційної установки на здоровий спосіб життя як провідної умови збереження і зміцнення здоров'я; ознайомлення з основними принципами, шляхами та методами збереження життя і зміцнення усіх складових здоров'я; навчання методам самооцінки та контролю стану і рівня здоров'я протягом усіх років навчання; формування здатності передбачення результатів небезпечної поведінки (необдуманих дій), нераціонального користування природними ресурсами тощо; навчання встановленню і осмисленню причинно-наслідкових зв'язків – через що трапляються людські жертви, матеріальні збитки, епідемії, тощо [2].

У вказаному педагогічному процесі існує ряд проблем, які потребують розв'язання. До них можна віднести: схематичність викладу з низькою практичною спрямованістю, що призводить до утворення вільного часу на уроці, відсутність опори на формування позитивного ставлення до безпеки життєдіяльності та безпечної поведінки (виключно на уроках педагога в змозі оцінити лише поінформованість дітей із вказаного спектру питань), недостатній рівень матеріально-технічної бази. Аналогічною є ситуація у спеціальній школі де педагоги визнають

необхідність вдосконалення методики викладання. У свою чергу спеціальні школи залишаються, переважно, закладами інтернатного типу відкриваючи високі потенційні можливості для використання позакласної та позашкільної виховної роботи.

Проаналізуємо програми, які використовуються для навчання учнів з порушеннями розумового розвитку 1-4 класів. Так, курс «Основи здоров'я» має дві складові: основи валеології та основи безпеки життєдіяльності. Згідно розроблених програм були визначені орієнтовні заплановані навчальні досягнення учнів та показники стану сформованості знань з основ безпеки життєдіяльності на кінець року. Так, учень 1 класу: має знати та називати основні частини тіла та органи чуття; мати початкові уявлення про здоров'я, безпеку та небезпеку у школі, вдома, на вулиці; дотримуватися основних правил особистої гігієни та режиму дня; знати членів родини, називати їх імена, частково розповідати про себе; проявляти діяльність спрямовану на формування здорового способу життя (рухова активність, харчування, відпочинок, вчинки); проявляти самостійність під час оздоровчих та санітарно-гігієнічних заходів на основі наслідування та/або наочності.

Згідно проведеного анкетування педагогів було з'ясовано: половина учнів 1 класу не змогли назвати основні частини тіла та органи чуття (труднощі: плече, коліно, кисть, нюх, слух); погано володіли навичками дотримання правил особистої гігієни, не могли з упевненістю назвати всіх членів родини, здатні але уникають самостійно проводити гігієнічні процедури та ін. Що свідчить про необхідність організації спеціальної корекційно-розвивальної виховної роботи.

Щодо запланованих орієнтовних навчальних досягнень учнів та показників стану вмінь з основ безпеки життєдіяльності на кінець 2 навчального року, учень 2 класу з порушеннями розумового розвитку має: мати уявлення про здоров'я, безпеку та небезпеку у школі, вдома, на вулиці, під час відпочинку та подорожі; дотримуватися основних правил особистої гігієни та режиму дня, рухової активності, безпечної взаємодії з оточуючими; проявляти поведінку спрямовану на формування здорового способу життя (рухова активність, повноцінне харчування, відпочинок, особиста безпека, безпечна поведінка у школі під час проведення масових заходів) та з предметами (побуту, електроприладами, засобами гігієни).

Провівши анкетування вчителів та вихователів спеціальних шкіл було з'ясовано, що третина учнів 2 класу не знають, як правильно поводити себе вдома та на відпочинку, не знають, як доглядати за собою або виконують мінімум процедур автоматично, не знають правил безпечного користування газовими та електроприладами, як дотримуватися пожежної безпеки. Низькі матеріальні статки більшості сімей унеможливають корисність та раціональність харчування і роблять єдиним видом проведення вільного часу неконтрольований

перегляд телебачення та відеоігри, що часто пропагують відверто небезпечні (екстремальні) та асоціальні моделі поведінки.

Програмою для спеціальної школи були визначені орієнтовні навчальні досягнення учнів та показники стану знань з ОБЖ на кінець 3 навчального року. Так, учень 3 класу з порушеннями розумового розвитку має: мати уявлення про безпечну та небезпечну поведінку у побуті, на вулиці (правила дорожнього руху), природі, у громадських місцях, під час взаємодії з членами родини та незнайомими людьми; дотримуватися основних правил здорового способу життя з використанням основних культурно-гігієнічних навичок та вмінь; проявляти самостійність у вирішенні завдань здорового способу життя та безпечної поведінки; проявляти спрямовану на формування здорового способу життя сутність видів діяльності (рухова активність, харчування, відпочинок, вчинки, особиста безпека, безпечна поведінка у школі під час проведення масових заходів, у населеному пункті, вдома) та предметів довкілля (предмети побуту, електроприладдя, засоби гігієни, медикаменти тощо); вміти виконувати інструкції дорослого у випадках та ситуаціях, що загрожують здоров'ю.

На основі анкетування педагогів було з'ясовано, що учні спеціальної школи не завжди правильно поведуть себе у побуті, навчанні та відпочинку, не проявляють належної самостійності у вирішенні основних завдань здорового способу життя та безпечної поведінки; не вміють виконувати вказівки дорослих у випадках та ситуаціях, коли їм загрожує небезпека, не кажучи про власну поведінку (переважно у хлопців) яка інколи носить відверто ризикований характер. Лише незначна частина школярів охоплена позакласними та позашкільними формами фізкультурних занять. З посиленням комерціалізації діяльності фізкультурних і спортивних клубів, секцій, груп, – можливість займатися в них дітям з сімей, з низькими доходами скоротилася. Суттєвою перешкодою залишається неготовність тренерського складу та відвідувачів секцій, спортивних шкіл до включення таких дітей у групи, охоплення інклюзивною, інтегрованою спортивно-оздоровчою роботою.

Програмою для 4 класу визначені орієнтовні навчальні досягнення учнів та показники стану сформованості життєвої компетентності на кінець навчального року. Так, учні 4 класу з порушеннями розумового розвитку мають знати: складові основ здоров'я, називати ознаки здоров'я; пояснювати значення здоров'я для життя людини; мати уявлення про необхідність рухової активності, правила харчування, особистої гігієни, загартовування, розпорядку дня; функції сім'ї щодо збереження та зміцнення власного здоров'я; правила здорового способу життя, поведінки у конфліктних ситуаціях; правила дорожнього руху, безпечної поведінки у навколишньому середовищі; медичні заклади свого населеного пункту, правила надання посильної допомоги хворому;

застосовувати набуті корисні звички, правила розв'язання конфліктів, безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях та видах діяльності на практиці [2].

На основі анкетування педагогів було з'ясовано що наприкінці 4 року навчання діти у недостатній мірі володіють знаннями та навичками, які визначені програмою. Учні неадекватно вирішують конфліктні ситуації, які виникають вдома та під час навчання, не володіють правилами поведінки та харчування, особистої гігієни, погано орієнтуються у власному дворі, районі, місті. Педагоги відмітили великий розрив між обізнаністю (теоретичною) та безпосередньою поведінкою дітей, особливо за умови відсутності прямого контролю.

Зазначені програмові компетенції є високими і, з іншої сторони, висувають значні вимоги до роботи вчителів та вихователів; актуалізують проблеми відбору дітей у спеціальну школу; ще раз підкреслюють коливання рівня актуального розвитку в межах однакових діагнозів та роль діагнозу у процесі педагогічної роботи (дітям з порушеннями розумового розвитку важко встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що є основою передбачення потенційних небезпек, низька критичність мислення, імпульсивність, висока навіюваність, недостатність пізнавальних інтересів, низька працездатність, стереотипність мислення і т.д.); труднощі адаптації до умов спеціальних шкіл інтернатного типу і т.д. [3].

Щодо міжпредметних зв'язків то порівнюючи програму вивчення ОБЖ з програмою вивчення української мови у спеціальній школі, можливо побачити, що вже на перших уроках з вивчення української мови прослідковується зв'язок. Так вчитель з'ясовує як дитина орієнтується у школі та визначає, чи володіє необхідними правилами поведінки – на уроці, у школі, на вулиці, вдома та ін. Якщо ні то це стає педагогічною метою формування на всіх уроках шкільного циклу та у позаурочній роботі.

Слід відмітити, що орієнтовна мовна тематика, якою мають оволодіти учні на кінець першого року навчання, також включає у себе відомості, які є предметом вивчення курсу „Основи здоров'я”: дорога від дому до школи, правила поведінки у школі, в їдальні, класі, на вулиці та ін.

У другому класі діти мають опанувати правила поведінки у транспорті та на вулиці (на основі програмного матеріалу та виконання вправ), орієнтуватися у правилах поведінки у школі. Безумовно, читання та письмо на тематику, в якій розповідається про різні життєві ситуації та правила поведінки в них, має сприяти удосконаленню в учнів знань та вмінь щодо безпечної поведінки та збереження власного здоров'я.

У третьому класі під час вивчення української мови діти (під час виконання вправ) знайомляться з дотриманням правил гігієни, лікування, медичного огляду, вивчають правила безпечного

користування транспортом, розглядають різні професії та небезпечні ситуації, що можуть трапитися та ін. Безперечно, це сприяє кращому розумінню дітьми правил безпечної поведінки.

У четвертому класі діти більше знайомляться з різноманітними життєвими ситуаціями та вчать правильно поводити себе в них. Однак за твердженням педагогів та спостереженнями проблемою залишається відмінність між теоретичною обізнаністю і поведінкою дітей.

Окремі знання з основ безпеки життєдіяльності дитина отримує на уроках з читання у 2-4 класі. Багато творів, які вивчаються у цей період, спрямовуються на формування в молодших школярів знань та розуміння необхідності безпечної поведінки. Важливе місце у цьому відношенні віддається казкам, байкам, оповіданням які мають повчальний та виховний зміст.

Проведений аналіз окремих літературних джерел та педагогічної практики свідчить, що питання формування основ безпеки життєдіяльності виникло на педагогічному підґрунті. Історична трансформація залежала від широкого соціального контексту. На сьогодні, вивчення накопиченого педагогічного досвіду позбавляє вузькості, однобічності у підході, вимагає врахування позитивних сторін і недоліків, які були притаманні під час її еволюції у минулому.

Висновки. У ході формування основ безпеки життєдіяльності навчально-виховний процес спрямований на набуття учнями знань, необхідних для збереження та зміцнення здоров'я де зміст складових відпрацьовується у логіці поетапного формування відповідно до вікових особливостей дітей та зон актуального і найближчого розвитку. Разом з цим, не можна не відзначити ряд суттєвих недоліків притаманних даному процесу, це: відсутність цілісної методики навчально-виховного впливу, що призводить до епізодичності та фрагментарності реалізації, однобічності теоретичності із паралельною недостатністю практичної спрямованості окремих тем; обмеженість у часі та тематиці; слабкість реалізації міжпредметних зв'язків; бідність форм проведення; схематичність викладу, що призводить до утворення вільного часу на уроці; недостатній рівень матеріально-технічної бази.

Навчальний процес у більшій мірі охоплює когнітивний компонент вихованості, частково залишаючи поза педагогічною корекційно-розвивальною сферою впливу емоційний і поведінковий компоненти (відсутність опори на формування позитивного ставлення до безпеки життєдіяльності та безпечної поведінки). Виключно на уроках педагоги в змозі оцінити лише поінформованість дітей із вказаного спектру питань. Постає питання про розробку методики роботи з формування основ безпеки життєдіяльності в дітей з порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку у спеціальних школах на заняттях, передбачених навчальною програмою, а також під час позакласної виховної роботи.

Успішна реалізація програми з основ безпеки життєдіяльності можлива лише на засадах активної співпраці, партнерства всіх учасників навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, сім'ї та громади, дітей, дібраних творів літератури та мистецтва та контрольованого впливу ЗМІ). Така діяльність загалом передбачає та уможлиблює: збагачення змісту курсу емоційним, практично цінним матеріалом; використання різноманітних методів навчання та виховного впливу; стимулювання інтелектуальних здібностей учнів, послідовну диференціацію та індивідуалізацію вивчення; роботу з різними джерелами інформації, видами ресурсних матеріалів; відпрацювання практичних дій при вивченні кожної теми; створення умов для активного діалогу між учасниками-партнерами навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, членів сім'ї, громади) та свідомий вибір учнями способів безпечної поведінки.

Основними джерелами формування основ безпеки життєдіяльності в учнів молодших класів є сім'я, школа, діти та оточуючі дорослі, твори художньої літератури та мистецтва, засоби масової інформації. Вплив цих джерел не є рівнозначним, та відповідно ускладнений недоліками. При цьому потрібно сказати, що головним осередком під час формування ОБЖ є саме школа. У свою чергу спеціальні школи залишаються переважно закладами інтернатного типу відкриваючи високі потенційні можливості використання позакласної та позашкільної виховної роботи.

Бібліографія

1. Безпека людини у надзвичайних ситуаціях: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.І. Голінько. – Донецьк: НГУ, 2004. – 161 с. 2. **Гладченко І.В.** Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей: Основи здоров'я (1-4 класи). / І.В. Гладченко. // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України, 2014. – Вип. 12. – С. 12-45. 3. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с. 4. **Ярошевська В.М.** Безпека життєдіяльності: Підручник / В.М. Ярошевська. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 560 с.

References

1. Bezpeka liudyny u nadzvychainykh sytuatsiiakh: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv / V.I. Holinko. – Donetsk: NHU, 2004. – 161 s. 2. **Hladchenko I.V.** Navchalni prohramy dlia pidhotovchoho, 1-4 klasiv spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh

zakladiv dlia rozumovo vidstalykh ditei: Osnovy zdorovia (1-4 klasy). / I.V. Hladchenko. // Informatsiyni zbirnyk ta komentari Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2014. – Vyp. 12. – S. 12-45. 3. Osnovy korektsiinoi pedahohiky: navchalnyi posibnyk / S.P. Myronova, O.V. Havrylov, M.P. Matvieieva. – Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2010. – 264 s. 4. **Yaroshevska V.M.** Bezpeka zhyttiediialnosti: Pidruchnyk / V.M. Yaroshevska. – K.: VD «Profesional», 2004. – 560 s.

Авторський внесок: Максименко Н.В. – 100%.
Дата відправлення статті: 14.03.2017р.

УДК 378.147

О.В. Мартинчук
o.martynchuk@kubg.edu.ua

НОВА ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В КИЇВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Відомості про автора: Мартинчук Олена Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна. У колі наукових і професійних інтересів: інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами, підготовка майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах освітньої інклюзії, розроблення електронних навчальних курсів з інклюзивної освіти для студентів вищих навчальних закладів. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Contact: Martynchuk Olena, PhD in Pedagogical Sciences, the Chairholder of the Chair of Special Psychology, Special and Inclusive Education of the Institute of Human Sciences of Kyiv Borys Hrinchenko University, Ukraine. Professional interests: inclusive education for children with special educational needs, training of future speech therapists, nursery teachers, child and youth counselors to working under conditions of educational inclusion; development of electronic training courses in Inclusive Education for the students of various specialties. E-mail: o.martynchuk@kubg.edu.ua

Мартинчук О. В. Інклюзивна педагогіка в контексті розвитку сучасного наукового знання про освіту / О. В. Мартинчук // Освітологія / за ред.: В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – Київ-Варшава: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. – Вип. V. – С. 147–151. – (Українсько-польський науковий журнал); **Мартинчук О. В.** Інклюзивна освіта: освітологічний контекст / О. В. Мартинчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред.: А. Ситченка. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – Вип. 3(54). – С. 146–150. – (Серія «Педагогічні науки»); **Мартинчук О. В.** Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання / О. В. Мартинчук // Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. 7 у 2 т. – Том 1. – С. 260–280. – (Серія «Педагогічні науки»); **Мартинчук О. В.** Емоційна компетентність педагога як умова успішного впровадження інклюзивної освіти / О. В. Мартинчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2016. – Вип. 32. Частина 1. – С. 200–205.

Мартинчук О.В. Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка. В статті здійснено спробу висвітлити деякі результати діяльності професорсько-викладацького складу кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка щодо розроблення нової освітньої стратегії підготовки студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія. Зокрема, в статті акцентується увага на потребі в удосконаленні освітнього середовища університету, що є одним із засобів забезпечення високоякісної підготовки конкурентоспроможних фахівців; подано концепцію діяльності одного з Центрів практичної підготовки студентів вищезазначеної спеціальності – Центру інклюзивної освіти, створення якого планується з нового 2017-2018 навчального року.

Для кожного року навчання визначено мету, завдання діяльності Центру, а саме: описано компетентності (загальні і фахові), навички успішної особистості 2020 р. (емоційний інтелект, когнітивна гнучкість, критичне мислення, складання суджень і ухвалення рішень, комплексне розв'язання проблеми), формування і розвиток яких здійснюватиметься в умовах Центру. Особливу увагу приділено розкриттю практичного

змісту підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта. Логопедія в Центрі інклюзивної освіти.

Ключові слова: освітня стратегія, Центр інклюзивної освіти, спеціальність «Спеціальна освіта», компетентності, навички успішної особистості 2020 р.

Мартыничук Е.В. Новая образовательная стратегия подготовки будущих специалистов в сфере специального образования в Киевском университете имени Бориса Гринченка. В статье предпринята попытка осветить некоторые результаты деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры специальной психологии, специального и инклюзивного образования Киевского университета имени Бориса Гринченка по разработке новой образовательной стратегии подготовки студентов специальности «Специальное образование. Логопедия». В статье акцентируется внимание на необходимости в усовершенствовании образовательной среды университета, что является одним из средств обеспечения высококачественной подготовки конкурентоспособных специалистов; представлена концепция деятельности одного из центров практической подготовки студентов – Центра инклюзивного образования, создание которого планируется с нового 2017-2018 учебного года.

Для каждого года обучения студентов по специальности «Специальное образование. Логопедия» определены цели, задачи деятельности Центра, а именно: описано компетентности (общие и профессиональные), навыки успешной личности 2020 г. (эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость, критическое мышление, составление суждений и принятие решений, комплексное решение проблемы), формирование и развитие которых будет осуществляться в условиях Центра. Особое внимание уделено раскрытию практического содержания подготовки будущих специалистов по специальности «Специальное образование. Логопедия» в Центре инклюзивного образования.

Ключевые слова: образовательная стратегия, Центр инклюзивного образования, специальность «Специальное образование», компетентности, навыки успешной личности 2020 г.

Martynchuk O. V. The new education strategy for training future professionals of special education at Borys Grinchenko Kyiv University. The article is an attempt to highlight some results of the academic staff of the department of special psychology, correctional and inclusive education of Borys Grinchenko Kyiv University for the development of new educational strategy of training students in the specialty "Special Education. Speech therapy".

Its essence is order to provide training of competitive professional and successful individual that meets the current requirements of employers and the needs of society (social responsibility, autonomy and efficiency in decision making, ability to rapidly adapt to new conditions, the ability of a comprehensive approach to problem solving, critical thinking, focus on the good results, to detect cognitive flexibility and emotional competence etc.).

The article focuses on the need in improvement of the educational environment of the university, which is one of means of providing high-quality training of the competitive specialists; concept of activities of a center for training students of specialty "Special education. Speech therapy" - Center for inclusive education. It is planned to create of the new 2017-2018 school year.

The idea of new educational strategy of training at Borys Grinchenko Kyiv University is that the competence required for successful professional activity practiced at the university center for training, and then are fixed in the educational environment of educational and rehabilitation institutions that provide educational services for children with special educational needs.

The article deals with concept of the of the Center of Inclusive Education. For each year of training is defined goals, objectives of the Center, described competences (general and professional) skills of successful individual of 2020 (emotional intelligence, cognitive flexibility, critical thinking, drafting judgments and decisions, complex problem solving), practical content of training of future specialists in "Special education. Speech therapy" in the center of inclusive education.

It is noted that employers affect on the development of educational strategies (current set new requirements for future speech therapist, a specialist of special and inclusive education), associations (informing about the actual problems of families with children with disabilities, determine the content and form of cooperation of experts, researchers with associations); society of the city (asks for additional educational services for children with disabilities, educational and methodological training activities to improve the professional level and professional skills of speech therapists, teachers of inclusive and special education).

Key words: educational strategy, Center for inclusive education, specialty "Special education", competences, skills of successful personality of 2020.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. Нові виклики, які стоять сьогодні перед українською системою вищої педагогічної освіти, вимагають переосмислення попереднього досвіду підготовки фахівців і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах; розроблення нових освітніх стратегій; приведення змісту, форм, методів викладання у відповідність до вимог та потреб сучасності;

створення ефективних умов для професійного та особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця.

Сучасна вища освіта у галузі підготовки фахівців зі спеціальної освіти наразі стоїть перед фактом: в умовах традиційних форм і методів навчання та викладання студенти досить часто, пасивно отримуючи інформацію, не вміють здобувати її самостійно і застосовувати успішно у життєвій самореалізації. Соціальний запит світового товариства, в тому числі і України, вимагає фахівців, які спроможні швидко і якісно включитись у професійну діяльність.

На Всесвітньому економічному форумі (Швейцарія, Давос, 2016 р.) експерти презентували ключові навички, які знадобляться особистості для успішної кар'єри в 2020 році: комплексне розв'язання проблем, критичне мислення, креативність, управління людьми, координація дій з іншими, емоційний інтелект, складання суджень і ухвалення рішень, сервіс-орієнтування, взаємодія, ведення перемовин, когнітивна гнучкість [1]. П'ять з десяти навичок у рейтингу стосуються спілкування з людьми, уміння управляти, розуміти і домовлятися. У представленому списку вперше з'явився емоційний інтелект, якого у списку навичок, актуальних для успішної кар'єри в 2015 році, не було.

Зважаючи на вищесказане, професорсько-викладацьким складом кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка розроблено нову освітню стратегію підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта. Логопедія». Суть її полягає в тому, щоб забезпечити підготовку конкурентоспроможного фахівця і успішної особистості, яка відповідає сучасним вимогам роботодавців і запитам суспільства (соціальна відповідальність, адекватне сприйняття і мобільне реагування на нові фактори, самостійність і оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, до соціально активних дій, здатність швидко адаптуватися до нових умов праці, здатність комплексно підходити до вирішення проблем; критично мислити; орієнтуватися на високий результат; виявляти когнітивну гнучкість і емоційну компетентність тощо).

Відповідно до нової освітньої стратегії [2], представленої в доповіді на Координаційній нараді керівників структурних підрозділів Київського університету імені Бориса Грінченка (02 лютого 2017 р.), визначено форми організації та методи навчання студентів: широке поєднання різних освітніх технологій та розширення використання ЕНК; нове бачення лекції в освітньому процесі – запровадження технології перевернутого навчання; створення центрів розвитку професійної компетентності та проведення занять на їх базі; переважне використання проблемно-пошукових та дослідницьких методів навчання; запровадження навчання, заснованого на дослідженнях.

Одним із засобів забезпечення підготовки конкурентно спроможного фахівця є освітнє середовище. Тому у процесі роботи над освітньою стратегією значна увага була приділена удосконаленню освітнього простору, зокрема розробленню концепції діяльності Центрів практичної підготовки студентів спеціальності «Спеціальна освіта».

Мета статті: висвітлити деякі аспекти нової освітньої стратегії підготовки студентів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта. Логопедія» в Київському університеті імені Бориса Грінченка, а саме **розкрити концепцію діяльності** одного з центрів практичної підготовки студентів – **Центру інклюзивної освіти**.

Виклад основного матеріалу.

Одна з основних ідей нової освітньої стратегії підготовки фахівців у Київському університеті імені Бориса Грінченка полягає в тому, що компетентності, необхідні для успішної професійної діяльності, відпрацьовуються на базі університетських Центрів практичної підготовки, і лише потім закріплюються в освітньому середовищі освітніх і реабілітаційних закладів, які надають освітні послуги дітям з особливими освітніми потребами.

Розкриємо концепцію діяльності Центру інклюзивної освіти.

На першому курсі **мета діяльності Центру** – формування у студентів емоційної культури, мотиваційних орієнтацій на відносини, новизну та досягнення успіху у сфері інклюзивної освіти дітей з особливими потребами.

Завдання центру:

1. формувати **фахову компетентність** у сфері забезпечення психологічного компоненту безпечного освітнього середовища в інклюзивному навчальному закладі;

2. формувати **навички успішної особистості**: *емоційний інтелект* у процесі розвитку емпатії; *когнітивну гнучкість* у процесі вирішення нестандартних освітніх проблемних завдань, *критичне мислення* через висування власної фахової концепції цінностей, орієнтирів, на яких ґрунтується власна практична діяльність; *складання суджень і ухвалення рішень* у процесі роботи з інформацією, критичного аналізу літературних джерел;

3. формувати уявлення про потенційні можливості дітей з особливими потребами, їхні сильні сторони; ознайомлення з історіями успіху цих дітей;

4. створити умови для проведення тренінгів з розвитку емоційного інтелекту (соціальної компетентності, емпатії, управління взаємовідносинами), ненасильницького спілкування, розуміння багатоманітності, формування ставлення до інклюзивної освіти.

До дисциплін, які вивчаються в Центрі інклюзивної освіти на першому курсі, належать: «Тренінг комунікативності», «Тренінг з розвитку емоційної культури», «Спеціальна педагогіка».

Практичний зміст підготовки в Центрі інклюзивної освіти полягатиме в тому, що студенти оволодіватимуть пошуково-аналітичними навичками в роботі з інформаційними джерелами; братимуть участь у тренінгах з розвитку емоційного інтелекту, ненасильницького спілкування, лідерства, розуміння багатоманітності тощо, знайомитимуться з історіями успіху осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності, що сприятиме формуванню у них уявлень про потенційні можливості таких дітей, мотивації досягнення успіху у сфері інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами, власної емпатійності.

На другому курсі **мета діяльності Центру** – практична підготовка конкурентно-спроможного фахівця у сфері використання технологій інклюзивного навчання та командної роботи.

Завдання центру:

1. формувати **фахову компетентність** у сфері організації і впровадження процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;

2. формувати **навички успішної особистості: емоційний інтелект** у процесі розвитку емпатії, управління взаємовідносинами; **когнітивну гнучкість** у процесі вирішення нестандартних освітніх проблемних завдань, розроблення методичного інструментарію, **критичне мислення** через аналіз ефективності методик, посібників, підручників; **комплексне розв'язання проблеми** через врахування міждисциплінарної взаємодії у процесі проведення корекційно-компенсаторної роботи; **складання суджень і ухвалення рішень** у процесі роботи з інформацією, критичного аналізу літературних джерел, методик, посібників, підручників;

3. створити умови для оволодіння технологіями успішної інклюзивної практики: уміння адаптувати й модифікувати освітній процес, заповнювати Індивідуальну програму розвитку, формулювати SMART цілі, здійснювати моніторинг;

4. створити умови для налагодження міждисциплінарної взаємодії: логопед, вчитель/вихователь інклюзивного класу/групи, асистент вчителя/вихователя та інших учасників освітнього процесу;

5. створити умови для моделювання практичної діяльності логопеда, вчителя/вихователя інклюзивного класу/групи, асистента вчителя/вихователя в інклюзивному середовищі.

До дисциплін, які вивчаються в Центрі інклюзивної освіти на другому курсі, належать: «Освітня інтеграція в сучасному світі», «Інклюзивна педагогіка».

Практичний зміст підготовки студентів на другому курсі в Центрі інклюзивної освіти полягатиме в тому, що студенти оволодіватимуть пошуково-аналітичними навичками в роботі з інформаційними джерелами; технологіями інклюзивного навчання

(диференційованого викладання, спільного викладання, спільного/кооперативного навчання тощо) і командної роботи, навичками планування освітнього процесу в інклюзивному навчальному закладі; моделюватимуть освітній процес інклюзивного дошкільного і загальноосвітнього навчального закладу, проводитимуть тренінги з розвитку емоційного інтелекту у дітей, формування ставлення до інклюзивної освіти, розуміння багатоманітності; створення безпечного інклюзивного середовища; оволодіватимуть навичками створення науково-дослідних проєктів у галузі інклюзивної освіти.

На третьому курсі **мета діяльності Центру** – практична підготовка конкурентно-спроможного фахівця у сфері забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища.

Завдання центру:

1. формувати **фахову компетентність** у сфері технологій навчання дітей різних нозологій, спеціальних методик навчання і розвитку в інклюзивному середовищі;

2. формувати **навички успішної особистості**: *емоційний інтелект* у процесі розвитку соціальної компетентності, управління взаємовідносинами; *комплексне розв'язання проблеми* через прийняття колегіального рішення щодо стратегії психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, у процесі аналізу випадків в контексті професійної діяльності асистента вчителя з використанням методу *cais-study*; *когнітивну гнучкість* у процесі вирішення нестандартних освітніх проблемних завдань, *критичне мислення* через аналіз ефективності методик, посібників, підручників; *складання суджень і ухвалення рішень* у процесі роботи з інформацією, критичного аналізу літературних джерел, методик, посібників, підручників;

3. створити умови для оволодіння технологіями успішної інклюзивної практики;

4. створити умови для підготовки сучасних фахівців за базовими дисциплінами початкової школи;

5. створити умови для оволодіння системним тематичним проєктуванням сучасних змісту, методів, прийомів, засобів, навчання в інклюзивному середовищі;

6. створити умови для формування навичок роботи з місцевою громадою (пошук ресурсів для забезпечення потреб дітей); навчання проєктній діяльності та співпраці із громадськими організаціями (розширення можливостей для пошуку майбутніх робочих місць).

До дисциплін, які вивчаються в Центрі інклюзивної освіти на третьому курсі, належать: «Технології навчання дітей різних нозологій в інклюзивному середовищі», «Підготовка дитини та освітнього

середовища до процесу інклюзивного навчання», «Спеціальна методика когнітивного розвитку».

Практичний зміст підготовки студентів на третьому курсі в Центрі інклюзивної освіти полягатиме в тому, що студенти оволодіватимуть технологіями навчання дітей різних нозологій в інклюзивному середовищі та навичками командної роботи; моделюватимуть освітній процес інклюзивного навчального закладу (навчальні ситуації, заняття, уроки та їх фрагменти), аналізуватимуть їхню якість та результативність; здійснюватимуть адаптації і модифікації змісту навчального матеріалу і методів викладання; удосконалюватимуть навички порівняльного аналізу теоретичних ресурсів та виділення раціональних технологій сучасного індивідуально орієнтованого навчання; братимуть участь у тренінгах з питань пошуку ресурсів; проводитимуть тренінги з налагодження позитивної комунікації між педагогами, батьками та дітьми тощо.

Висновки. Безперечно, освітня стратегія в процесі її реалізації удосконалюватиметься і розвиватиметься, оскільки на неї впливатимуть зовнішні і внутрішні стейкхолдери: *роботодавці*, які висуватимуть все нові й нові актуальні вимоги до майбутнього логопеда, фахівця зі спеціальної та інклюзивної освіти, *громадські об'єднання*, що інформуватимуть про актуальні проблеми родин, які виховують дітей з порушеннями розвитку; окреслюватимуть зміст і форми співпраці фахівців, науковців з громадськими об'єднаннями; *громада міста*, яка дає запит щодо додаткових освітніх послуг для дітей з порушеннями розвитку, просвітницької навчально-методичної діяльності з підвищення фахового рівня та професійної майстерності практиків (логопедів, педагогів інклюзивних та спеціальних навчальних закладів).

Подяка. Автор висловлює вдячність викладачам кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти за креативні ідеї, творчий підхід та роботу в команді у процесі комплексного розв'язання проблеми з розроблення освітньої стратегії підготовки фахівців зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта. Логопедія» з додатковими спеціалізаціями «Інклюзивна освіта», «Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом»: Тетяні Вікторівні Скрипник, Луцько Катерині Василівні, Таран Оксані Петрівні, Бабич Наталії Миколаївні, Найді Юлії Михайлівні, Мельніченко Тетяні Василівні, Кібальній Катерині Олександрівні, Супрун Ганні Володимирівні. Автор також дякує директору Інституту людини – Ользі Володимирівні Безпалько – за її неоціненну підтримку у процесі роботи над концепціями діяльності центрів розвитку професійної компетентності студентів спеціальності «Спеціальна освіта».

Бібліографія

1. **10 ключових навичок** до 2020-го [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.eduget.com/news/10_klyuchovix_navichok_do_2020-go-907. 2. **Про нову освітню** стратегію. Координаційна нарада керівників інститутів, факультетів, коледжу, завідувачів кафедри, НДЛ, голів циклових комісій. – 02 лютого 2017. Київський університет імені Бориса Грінченка [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://kubg.edu.ua/images/stories/podii/2017/02_02_nova_osvitniia_stratehii.pdf.

References

1. **10 kljuhovih navichok** do 2020-go [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu do resursu: https://www.eduget.com/news/10_klyuchovix_navichok_do_2020-go-907. 2. **Pro novu osvitnju** strategiju. Koordinacijna narada kerivnikov institutiv, fakul'tetiv, koledzhu, zaviduvachiv kafedri, NDL, goliv ciklovih komisij. – 02 ljutogo 2017. Kiivs'kij universitet imeni Borisa Grinchenka [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu do resursu: http://kubg.edu.ua/images/stories/podii/2017/02_02_nova_osvitniia_stratehii.pdf.

Авторський внесок: Мартинчук О.В. – 100%
Дата відправлення статті 12.03.17 р.

УДК 376-056.36

С.П. Миронова
muronova@ukr.net

РОБОТА ФАХІВЦІВ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Відомості про автора: Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. У колі наукових інтересів: психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в спеціальній та інклюзивній освіті. Email: muronova@ukr.net

Contact: Profesor Svitlana Myronova, Doctor of Education, head of department correctional pedagogy and inclusive education Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine.

In terms of research: psychological and pedagogical support for children with special educational needs in special and inclusive education. Email: muronova@ukr.net

Миронова С.П. Диференціація роботи логопеда дошкільного закладу з родинами вихованців / С.П.Миронова, В.П.Пельвецька // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – С.315 – 319. - (Серія соціально-педагогічна; вип. 12).; **Миронова С.П.** Роль сім'ї у статево-рольовому вихованні дитини з психофізичними вадами / С.П.Миронова // Рання комплексна діагностика і реабілітація дітей з сенсорними порушеннями: реалії та перспективи // Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю. Статті та лекції. – Львів. – Український бестселер, 2010. – С. 175 – 180.; **Миронова С.П.** Работа с родителями как один из путей реализации коррекционного компонента инклюзивного обучения / С.П.Миронова // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: развитие инновационных моделей : сборник научных статей / Чуваш. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Т.Н. Семенова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 3 – 5.

Миронова С.П. Работа фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Спеціальні заклади разом із батьками вирішують завдання виховання дітей з особливими освітніми потребами, їхнього розвитку. Ефективність їх розв'язання можлива лише за умови співпраці на засадах партнерства, комплексного підходу до організації навчання та корекційно-виховної роботи. Нормативна база спеціальної та інклюзивної освіти законодавчо регламентує участь батьків у освітньому і реабілітаційному процесі, а роботу з сім'ями визначає як напрям діяльності навчальних та реабілітаційних закладів. Співпраця фахівців з сім'ями, які виховують дитину з особливими потребами, потребує узгодження між усіма спеціалістами закладу, з соціальними службами. На разі постає необхідність удосконалення форм взаємодії закладу і родини з переорієнтацією на індивідуальний підхід; підвищення активної ролі сім'ї у вихованні дитини; зменшенні авторитарності у спілкуванні закладу і батьків. Актуальною проблемою є розробка державних заходів, спрямованих на підвищення батьківської відповідальності, удосконалення механізму матеріальних виплат окремим сім'ям, прийняття закону про захист прав педагогів і батьків у процесі взаємодії.

Ключові слова: робота з сім'ями; діти з особливими освітніми потребами; спеціальні заклади; партнерство фахівців і батьків.

Миронова С.П. Работа специалистов с семьями, воспитывающими детей с особыми образовательными потребностями. Воспитание детей, их развитие являются основными задачами компетентного родительства. Такие же задачи решают и специальные педагоги. Поэтому очень важным является сотрудничество учебных учреждений и семей, воспитывающих детей с нарушениями в развитии. Нормативно-правовая база четко регламентирует участие родителей в образовательном и реабилитационном процессе, а взаимодействие специальных и инклюзивных школ с семьями определяет как направление их работы. Изучение состояния проблемы в практике показало, что педагоги в работе с родителями в основном используют традиционные коллективные формы авторитарного характера; не всегда согласовывают их между специалистами учреждения и с социальными службами. Для повышения эффективности сотрудничества необходимо внедрять новые формы работы, которые должны основываться на индивидуальном подходе к родителям, формировать у них не только теоретическую, но и практическую педагогическую компетентность. Важной задачей является повышение активности и ответственности семьи в воспитании ребенка, реализация демократического стиля общения с родителями.

Ключевые слова: работа с семьями, дети с особыми образовательными потребностями, специальные учреждения, партнерство специалистов и родителей.

Myronova S. Working professionals with families, who are raising children with special educational needs. Parenting, their development is the main task of the competent parenting. It appears before institutions. In modern realities of educational priorities change, increasing the role of parents in choosing and implementing educational route baby and rehabilitation of problem institutions cooperate with the families of pupils is quite relevant. Legislation of special and inclusive education law regulating parental involvement in the educational and rehabilitation process, and work with families defined as the direction of educational and rehabilitation facilities. The study of problems in the practice of special education shows that such work is presented in sections as general plans of schools and planning of individual officials. Analysis revealed plans such gaps, do not always measure is consistent between specialists; plans often do not cover all aspects of interaction with parents; insufficient attention is paid to educational work; parents often initiated cooperation with institutions rather than families; planned mainly traditional (often outdated) forms of interaction. With a view to a more detailed study of the problem conducted a survey of teachers of special and inclusive schools. The most common forms of parents in schools is a traditional group authoritarian character. The need for change is evident in the choice of institution and interaction with family reorientation of the

individual approach combining teacher informing parents of their mastering practical skills; increasing active role of the family in the upbringing of the child, reducing authoritarianism communication facility and parents. The actual problem is the development of government measures aimed at increasing parental responsibility, improve the mechanism of material benefits to individual families, the law on the protection of teachers and parents in the process of interaction.

Key words: work with families; children with special educational needs; special institutions; partnership specialists and parents.

Постановка проблеми. Виховання дітей, їхній розвиток є основним завданням компетентного батьківства. Таке ж завдання постає і перед навчальними закладами. Відповідно, соціалізація дитини, корекція її розвитку, виховання моральних якостей, навичок поведінки та досвіду суспільних стосунків має ґрунтуватись на принципах партнерства з батьками та комплексного підходу до організації корекційно-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання співпраці фахівців з сім'ями є достатньо дослідженими в загальній педагогіці (Т.Афанасьєва, В.Котирло, А.Кузьминський, В.Омеляненко, М.Фіцула та ін.); вивчається ця проблема і в корекційній педагогіці (Л.Вавіна, А.Висоцька, Т.Дегтяренко, Т.Ілляшенко, В.Кисличенко, С.Конопляста, Р.Кравченко, С.Миронова, Ю.Рібцун, М.Рождественська, О.Романенко, Л.Ханзерук, О.Чеботарьова, А.Шевцов, В.Шпак, Д.Шульженко та ін.). Зокрема, у вітчизняній науці досліджуються проблеми участі батьків у навчально-виховному і реабілітаційному процесі; розробляються поради родинам з виховання дітей з особливими освітніми потребами тощо. Проте, в сучасних реаліях змін виховних пріоритетів, підвищення ролі батьків у виборі та реалізації освітнього маршруту дитини і її реабілітації, проблема співпраці закладу з родинами вихованців залишається актуальною.

Метою нашого дослідження є розробка нових форм і шляхів взаємодії спеціальних та інклюзивних навчальних закладів з родинами дітей, які мають особливі освітні потреби. У статті опишемо результати вивчення стану співпраці закладів з такими сім'ями.

Основний матеріал. Для реалізації поставлених завдань використовували такі методи: аналіз літературних джерел з проблем сімейного виховання та роботи фахівців з сім'ями; аналіз нормативної бази спеціальної та інклюзивної освіти; аналіз планів роботи освітніх закладів; анкетування педагогів; кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

Вивчення літератури з загальної та корекційної педагогіки стало підґрунтям цілісного дослідження проблеми. Аналізуючи нормативну базу, з'ясовували, яка роль законодавчо визначена для закладів та

фахівців у роботі з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами. Плани роботи спеціальних та інклюзивних закладів вивчали з метою виявлення змісту і форм роботи, які використовуються в практиці взаємодії з батьками. З цією ж метою було проведене анкетування вчителів і вихователів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Анкета містила такі питання:

1. Де працюєте?
2. Чи плануєте ви окремим розділом своєї роботи співпрацю з батьками?
3. Які форми роботи з батьками використовують у вас в закладі?
4. Які заходи з батьками проводять в закладі соціальний педагог і психолог?
5. Чи є у вашому закладі неблагополучні сім'ї? Скільки їх?
6. Яким чином Ви збираєте інформацію про батьків?
7. Чи співпрацюють із закладом соціальні служби?
8. Які є труднощі і проблеми у роботі з батьками?
9. Які заходи, на Вашу думку, слід прийняти в державі для покращення роботи з батьками?

Цілісний аналіз результатів констатувального дослідження дозволив зробити висновок про стан роботи закладів з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

У літературних джерелах та нормативній базі співпраця закладів з родинами визначається як умова позитивної взаємодії, засіб комплексного підходу до виховання. У Положенні про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей з особливими освітніми потребами одним із завдань висувається «надання психолого-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють) з метою забезпечення їх активної участі в комплексній навчально-виховній, корекційно-розвитковій роботі» [4]. У Положенні про навчально-реабілітаційний центр серед головних завдань центру є «надання психолого-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), які виховують дітей з інвалідністю, з метою залучення їх та дітей до навчально-виховного та реабілітаційного процесу» [3]. У нормативних документах з інклюзивної освіти зазначається, що вся робота фахівців з дітьми має здійснюватись з обов'язковим залученням батьків, або осіб, які їх замінюють, з метою визначення і реалізації конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами [2; 5].

Отже, робота з сім'ями вихованців має бути одним із напрямків діяльності навчальних та реабілітаційних закладів. Вивчення стану проблеми у практиці спеціальної освіти свідчить, що така робота представлена розділами як у загальних планах шкіл і НРЦ, так і плануванні окремих посадових осіб (вчителі, вихователі, психологи, соціальні педагоги). Аналіз планів виявив такі прогалини: далеко не

завжди заходи є узгодженими між спеціалістами; часто плани не охоплюють всі сторони взаємодії з батьками; недостатньо уваги приділяється просвітницькій роботі; частіше співпраця з батьками ініціюється закладами, а не сім'ями; переважно плануються традиційні (часто застарілі) форми взаємодії.

Щоб вивчити проблему детальніше, ми провели анкетування педагогів. В опитуванні взяло участь 93 респонденти з семи областей України, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами (порушення розумового розвитку, ЗПР, розлади спектру аутизму), з них: 62 особи (66,7%) – в спеціальних школах і школах-інтернатах; 15 осіб (16%) – вчителі та асистенти індивідуального навчання; 9 осіб (9,7%) – НРЦ; 6 осіб (6,5%) – спеціальні ДНЗ; 1 особа (1,1%) – будинок дитини.

93,5% опитаних планують роботу з сім'ями заздалегідь.

Аналіз відповідей свідчить, що найбільш поширеними формами роботи з батьками в закладах є традиційні групові, зокрема: 77,4% назвали батьківські збори; 64,5% - консультації; 61,3% - бесіди. 12% респондентів зазначили, що в їхніх закладах діє батьківський всеобуч; окремі уточнили, що для цього організовується *«родинний клуб «Берегиня»», «батьківська школа», «школа розумного батьківства», «лекторій для батьків»*. 6,5% респондентів відвідують сім'ї, проте не конкретизують, з якою метою. 6,5% - проводять з батьками інструктаж (зміст не уточнювали). Опитані майже не називали форм роботи, у яких на паритетних засадах виявляється активність батьків, педагогічне інформування поєднується із оволодінням практичними навичками. Так, усього 16% педагогів залучають сім'ї до проведення виховних заходів з дітьми; 6,5% - проводять тренінги для батьків; 1,1% - організовують круглі столи. Очевидною є необхідність змін у виборі форм взаємодії закладу і родини з переорієнтацією на індивідуальний підхід, підвищення активної ролі сім'ї у вихованні дитини, зменшенні авторитарності у спілкуванні закладу і батьків.

Нас цікавило, чи залучаються до роботи з батьками психолог і соціальний педагог. 12,9% респондентів не володіють такою інформацією, що дозволяє припустити відсутність взаємодії спеціалістів закладу. У 3,2% робота з батьками не проводиться, оскільки в закладах перебувають діти-сироти. У 3,2% в закладах відсутні такі посади. Решта опитаних називали такі заходи, які організовують психолог і соціальний педагог: 51,6% - консультації; 45,2% - бесіди; 12,9% - батьківський всеобуч; 6,5% - тренінги; 6,5% - відвідування сімей; 4,3% - тестування, анкетування; 2,2% - круглі столи. Проте з відповідей незрозумілий зміст таких заходів, характер їх проведення.

Дуже різні відповіді були одержані на питання про наявність в закладі неблагополучних сімей. Лише 3,2% респондентів сказали, що таких сімей немає. 4,3% відповіли, що всі родини є неблагополучними. Решта відповідей розподілились так: 34,5% опитаних визначають, що в

закладі від 5% до 30% неблагополучних сімей; 16,1% назвали 40%-50%; 41,9% працюють з 70%-90% неблагополучних батьків. Цілком можливо, що оцінка респондентів є суб'єктивною. Проте, навіть за умови суб'єктивізму цифри викликають глибоке занепокоєння і необхідність детального вивчення цієї проблеми, розробки заходів з виховання таких сімей.

Доведено, що ефективність роботи з батьками підвищується за умови диференційованого та індивідуального підходу. Відповідно, вивчалось питання про те, яким чином в закладі збирають інформацію про сім'ї. 83,9% одержують інформацію за результатами бесід з батьками; 51,6% аналізують документацію дитини; 25,8% - від соціальних служб; 19,4% - відвідують сім'ї; 16,1% - проводять анкетування батьків; 12,9% - співпрацюють з селищними радами за місцем проживання батьків; 3,2% спостерігають за стосунками батьків і дітей; 3,2% розмовляють з дітьми про родинні взаємини. Очевидно, що переважають опосередковані, суб'єктивні методи вивчення сімей.

Оскільки більшість респондентів працюють в інтернатних закладах, нас хвилювало, чи взаємодіють з ними соціальні служби. 83,8% відповіли, що така співпраця є тісною; 6,5% - не знають; 6,5% - вказали на нерегулярність взаємодії; 3,2% - на відсутність спільної роботи. Все ж більшість закладів співпрацюють з соціальними службами, а значить можуть впливати на відповідальність батьків, слідкувати за сімейними умовами.

Ми вивчали, які труднощі і проблеми у роботі з батьками відчувають спеціалісти. 48% респондентів були одноставними: *«Небажання батьків співпрацювати з педагогами»*. 25,8% зазначили, що батьки *«не бажають брати участь у вихованні дитини, не цікавляться її успіхами»*; 12,9% назвали нерозуміння батьками важливості співпраці. 12,9% опитаних зауважили, що робота з сім'ями ускладнюється їхнім нерозумінням природи порушення в дитини. 9,7% вказали на байдужість батьків, а 8,6% - на аморальний спосіб їхнього життя. Опитані називали й такі труднощі та проблеми: *«соціальна та педагогічна занедбаність батьків»*, *«відсутність зворотного контакту»*, *«відсутність виховання в сім'ях»*, *«формальність роботи соціальних служб»*, *«вимогливість батьків до педагогів і уникнення власної відповідальності»*, *«відмова лікувати дитину»*, *«неправдивість»*, *«завищена оцінка можливостей дитини»*, *«неадекватна поведінка батьків»*, *«нерозуміння власної значущості у вихованні дитини»*, *«нехтування родин зборами»*, *«відсутність єдиних вимог в сім'ї»*, *«споживацька позиція»*, *«халатне ставлення до своїх обов'язків, особливо під час канікул»*. Багатьох респондентів обурює, що батьки наполягають на зарахуванні дитини в заклад, орієнтуючись лише на близькість до місця проживання без урахування характеру закладу і наявності в ньому необхідних для дитини спеціалістів. Окремі опитані

говорили про те, що батьки цікавляться лише оцінками дитини, а не її психологічним станом, інтересами, потребами. Отже, всі респонденти схвильовані формалізмом більшості сімей, відсутністю їхньої відповідальності, перекладанням своїх обов'язків на заклад і педагогів.

Логічно, що після попереднього питання ми запропонували педагогам запропонувати заходи, які, на їхню думку, слід прийняти в державі для покращення роботи з сім'ями. Зауважимо, що найбільш охоче й розлого респонденти відповідали саме на це запитання. 35,5% пропонують притягати батьків до відповідальності (матеріальної, навіть кримінальної) за занедбаність дитини, нехтування її вихованням. 19,4% наполягають на удосконаленні або й змінах для цього у законодавчій базі, в якій слід прописати механізми підвищення відповідальності батьків. 25,8% вважають, що варто покращити роботу соціальних служб, посилити роботу правоохоронних органів, контролювати витрату коштів, які виділяються на дитину. 17,2% пропонують відмінити виплати тим сім'ям, діти яких перебувають на державному утриманні, оскільки кошти витрачаються батьками не на потреби дитини, а на власні: *«Необхіден жорсткий контроль над використанням коштів, які держава виділяє для дітей-інвалідів. Адже існують такі батьки, які віддають дитину в інтернат на повне утримання, а самі живуть за «дитячі» гроші»*. Респонденти пропонують замінити грошові виплати на адресну допомогу дитині (одяг, їжа, ліки, навчальне приладдя тощо).

Педагоги вважають, що варто не лише контролювати неблагополучні сім'ї, а й допомагати їм, задля цього *«створити центри реабілітації або служби консультування батьків»*, *«збільшити мережу соціальних служб»*, *«працювати з батьками за місцем проживання»*. Окремі респонденти висловлювали думку, що батьки роблять помилки через педагогічну необізнаність, тому пропонували посилити методичну роботу з ними. Слушною є пропозиція щодо запровадження в поліклініках посади консультанта (спеціальний психолог, корекційний педагог), який би проводив профілактичну роботу з батьками, консультував жінок до і в період вагітності щодо причин порушень дитячого розвитку. Наприклад, *«при консультаціях в медичних закладах виділити працівника, який би роз'яснював жінкам, неготовим до материнства, сутність виховання, обов'язки сімей щодо дітей»*.

Окремі респонденти вважають, що потрібен закон, який захищатиме права педагогів у роботі з батьками, оскільки останні часто свою відповідальність за дитину делегують закладу. Особливо такий закон потрібен для розгляду конфліктних ситуацій, захисту дитини від прийняття батьками шкідливих для неї рішень тощо.

Досить незрозумілою на фоні загальних відповідей є пропозиція одного респондента: *«Ввести межу на народження дітей для тих батьків, в яких є декілька дітей з порушеннями»*. Припускаємо, що така категорична думка обумовлена спостереженням за батьківською

безвідповідальністю.

Висновки. Отже, аналіз відповідей респондентів свідчить про їхню глибоку занепокоєність проблемами співпраці з родинami, бажання покращувати цю роботу. Водночас узагальнення форм, які використовуються в практиці спеціальної та інклюзивної освіти показує необхідність запровадження нових форм і методів; перенесення акцентів з авторитарної взаємодії на партнерські стосунки. Вагомого значення набуває формування педагогічної компетентності батьків. Особливо актуальним це є для інклюзивних закладів та навчально-реабілітаційних центрів, де участь батьків у супроводі дитини є умовою її повноцінного розвитку. Тому розробка змісту, сучасних методів та форм активної співпраці з родинami є перспективним завданням дослідження проблеми.

Бібліографія

1. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с. **2. Миронова С.П.** Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С.П.Миронова. - Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с. **3. Положення** про навчально-реабілітаційний центр [Електронний ресурс] // Режим доступу: // zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93. **4. Положення** про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку [Електронний ресурс] // Режим доступу: // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>. **5. Порядок** організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур'єр. – 20.08.2011. - № 153. – С. 3. **6. Психологія** сем'ї и больной ребенок. - Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 400 с. **7. Шевцов А.Г.** Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти / А.Г.Шевцов, О.В.Романенко, Л.О.Ханзерук, О.В.Чеботарьова. - Київ: Слово, 2013. – 112 с.

References

1. Myronova S.P. Metodyka korektsiinoi roboty pry porushenniakh piznavalnoi diialnosti: pidruchnyk / S.P.Myronova. - Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2014. – 260 s. **2. Myronova S.P.** Pedahohika inkliuzyvnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk / S.P.Myronova. - Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2016. – 164 s. **3. Polozhennia** pro navchalno-reabilitatsiinyi tsentr [Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu : // zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93. **4. Polozhennia** pro spetsialnu zahalnoosvitniu shkolu (shkolu-internat) dlia ditei, yaki potrebuiut korektsii fizychnoho ta (abo) rozumovoho rozvytku

[Elektronnyi resurs] // Rezhym dostupu : // <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>. **5. Poriadok** orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh // Uriadovi kurier. – 20.08.2011. – № 153. – S. 3. **6. Psykholohyia** semy y bolnoi rebenok. - Sankt-Peterburh: Rech, 2007. – 400 s. **7. Shevtsov A.H.** Simia i dytyna v umovakh inkliuzyvnoi osvity / A.H.Shevtsov, O.V.Romanenko, L.O.Khanzeruk, O.V.Chebotarova. - Kyiv: Slovo, 2013. – 112 s.

Авторський внесок: Миронова С.П. – 100%
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 159.922.76-056.262-053.4

О.М. Паламар
palamar_lena@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ТА КОМПЕНСАЦІЇ

Відомості про автора: Паламар Олена Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна. E-mail: palamar_lena@ukr.net

Contact: Palamar Olena, PhD of psychology, Associate Professor at the Typhlopedagogical Department, Faculty of Corrective Pedagogy and Psychology, National Pedagogical M.P. Dragomanov University, Kyiv, Ukraine. Academic interests: psychological competence of the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue). E-mail: palamar_lena@ukr.net

Паламар О.М. Психологічні особливості навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку: шляхи корекції та компенсації. В статті розкрито основні психологічні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з порушеннями зору молодшого шкільного віку. Проаналізовано специфічні особливості формування системи чуттєвого сприймання дітей даної нозології такі, як низька диференційованість, слабкість аналізу та синтезу сенсорної і несенсорної інформації. Визначено, що провідними напрямками роботи з корекції сприймання дитини з

порушеннями зору, є розвиток елементарних функцій сенсорних систем (зокрема, зорової, дотикової) та активізація інших психічних процесів, які включені до процесу сприймання (пам'яті, мислення, мовлення). Автором названі об'єкти корекційно-компенсаторної роботи в процесі навчання дітей з порушеннями зору, зокрема: знижена здатність до розпізнання зовнішніх і внутрішніх ознак в їх взаємозв'язку; невміння використовувати виділені ознаки з метою розпізнання предметів; знижений рівень наочно-дійового та наочно-образного мислення; збідненість предметних уявлень; знижена орієнтувальна активність. Названо об'єкти корекційно-компенсаторної роботи в процесі навчання дітей з порушеннями зору. Надано рекомендації з розвитку узагальненості сприймання об'єктів, що обстежуються дитиною; формування навичок розпізнавання об'єктів; корекції цілісності сприймання в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Описано прийоми корекції елементарних сенсорних функцій. Значну увагу приділено висвітленню змісту роботи з розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення, активізації орієнтувальної активності, формуванню довірливої уваги, розвитку пам'яті дитини з порушеннями зору.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, пізнавальна діяльність, сприймання, наочно-дійове мислення, наочно-образне мислення, корекція, компенсація.

Паламарь Е.М. Психологические особенности учебно-познавательной деятельности детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста: пути коррекции и компенсации. В статье раскрыты основные психологические особенности учебно-познавательной деятельности ребенка с нарушениями зрения младшего школьного возраста. Проанализированы специфические особенности формирования системы чувственного восприятия детей данной нозологии такие, как низкая дифференцированность, слабость анализа и синтеза сенсорной и несенсорной информации. Определено, что ведущими направлениями работы по коррекции восприятия ребенка с нарушениями зрения, являются развитие элементарных функций сенсорных систем (в частности, зрительной, осязательной) и активизация других психических процессов, включенных в процесс восприятия (памяти, мышления, речи). Автором названы объекты коррекционно-компенсаторной работы в процессе обучения детей с нарушениями зрения, а именно: сниженная способность к различению внешних и внутренних признаков в их взаимосвязи; неумение использовать выделенные признаки с целью распознавания предметов; сниженный уровень наглядно-действенного и наглядно-образного мышления; бедность предметных представлений; сниженная ориентировочная активность. Названы объекты коррекционно-

компенсаторной работы в процессе обучения детей с нарушениями зрения. Даны рекомендации по развитию обобщенности восприятия объектов, которые исследуются ребенком; формирования навыков распознавания объектов; коррекции целостности восприятия в процессе учебно-познавательной деятельности. Описаны приемы коррекции элементарных сенсорных функций. Значительное внимание уделено освещению содержания работы по развитию наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, активизации ориентировочной активности, формированию произвольного внимания, развитию памяти ребенка с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, познавательная деятельность, восприятие, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, коррекция, компенсация.

Palamar O. Psychological features of the learning and cognitive activity in visually impaired children of primary school age: ways of correction and compensation. The article covers principal psychological features of the learning and cognitive activity in visually impaired children of primary school age. The author reviews specific features in development of the system of sensory perception for children of the given category, such as lack of differentiation, insufficiency of analysis and synthesis of the sensory and non-sensory information. It has been defined, that the primary direction for special educational intervention and correction of perception for a visually impaired child should be targeted at support of the basic functions of the sensory systems (of the visual and tactile perception, in particular), as well as the activation of other mental processes involved in the process of perception (memory, thinking, speech). The author outlines the objects for corrective-compensatory work in the process of teaching children with visual impairments. They are the following: reduced ability to distinguish between external and internal features in their interrelation; inability to use the selected features for the purpose of recognizing objects; reduced level of visual active and visual figurative thinking; poverty of objective representations; reduced orientational activity. The role of the purposeful communication between the child and the teacher in the process of perception is defined. The teacher's task is to regulate and direct the process, teaching the verbal designation of the features of the subject and the methods helping to memorise the selected features, images, and names. The author offers recommendations and guidelines for development of the generalised perception of objects explored by the child; teaching children objects recognition skills; correction of the perception integrity in the process of educational and cognitive activity. The techniques of correction of the basic perceptive functions are described, such as enhancing the attributes of objects that are presented for perception. Considerable attention is paid to the coverage of the content of work on the development of visual active and visual figurative thinking, prompting

orientation activity, development of voluntary attention and memory for a child with visual impairments. The importance of the rational organisation of the practical activities involving visual materials in the learning process (testing the skills of object detection, training skills of objects recognition, defining a cognitive task, etc.) is revealed. The article also contains the technique for working with simple object images; the features of studying complex object images, as well as the specifics of the work aimed at understanding the content of complex subject illustrations.

Key words: visually impaired children, cognitive activity, perception, visual active thinking, visual figurative thinking, correction, compensation.

Постановка проблеми. Вступ дитини з порушеннями зору до школи становить важливий етап в її особистісному розвитку. Основною метою діяльності дитини стає навчання. Для того, щоб засвоїти знання, учень має оволодіти навичками спостереження, порівняння, запам'ятовування навчального матеріалу, організації власної розумової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчально-пізнавальні діяльність дитини з порушеннями зору має свої специфічні особливості, які були предметом досліджень тифлопедагогіки (Л.С. Вавіна, М.І. Земцова, І.С. Моргуліс, С.В. Федоренко та ін.) і тифлопсихології (О.Г. Литвак, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, В.М. Сорокін, В.О. Липа та ін.). Проблеми активізації пізнавальної діяльності, формування особистісних якостей, необхідних для успішної навчальної діяльності висвітлювалися в роботах Л.С. Волкової, З.Г. Єрмолович, Л.І. Моргайлик, Т. П. Свиридчук, В.А. Феоктистової; питання компенсації порушень перцептивно-когнітивного розвитку представлені в дослідженнях Л.П. Григор'євої, Т.І. Гаврилко, З.Г. Єрмолович, С.В. Сташевського; питання корекційної спрямованості навчального процесу представлені в роботах В.М. Акімушкіна, І.С. Моргуліса, В.А. Феоктистової, Л.І. Моргайлик.

Метою цієї статті є поєднання результатів теоретичних і прикладних досліджень особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку, визначення шляхів корекції та компенсації порушень зору в навчально виховному процесі.

Основний матеріал. Навчальна діяльність в молодшому шкільному віці безпосередньо пов'язана з розвитком психічних процесів пізнання довкілля – сприймання, мислення, пам'яті, мовлення. Система чуттєвого сприймання дитини з порушеннями зору характеризується повною або частковою відсутністю зорових образів і уявлень про довколишній світ. Властиве для дітей з порушеннями зору зниження загальної та пізнавальної активності призводить до того, що сформовані

в них сенсорно-перцептивні образи предметів досить часто бувають збідненими, викривленими, нестійкими [2; 4; 5; 6].

Ще однією з найбільш характерних рис сприймання дитини з порушеннями зору є його низька диференційованість, яка пов'язана з віковою та функціональною слабкістю аналітичної функції. Діти виділяють випадкові, найбільш виразні ознаки, не помічаючи при цьому суттєвих і характерних рис об'єкта [2; 3]. В процесі сприймання відбувається синтез сенсорної і несенсорної (вербальної) інформації. Для дітей з порушеннями зору досить складно співвіднести виділені ознаки об'єкта з його смисловим значенням. Порушення синтезу чуттєвої і вербальної інформації призводить до того, що досить часто знання дитини про предмети і явища не мають сенсорного (чуттєвого) змісту [2].

В молодшому шкільному віці сприймання тісно пов'язане з дією і практичною діяльністю дитини. Сприйняти предмет – означає щось з ним зробити, взяти до рук, обстежити. Сприймається в основному те, що безпосередньо включено до діяльності та життя дитини, і те, на що вказує, або на чому акцентує увагу дорослий [3, с. 51]. Вибірковість сприймання дітей з порушеннями зору обумовлена тим, що сфера діяльності та інтересів дитини включає незначне коло доступних для її сприймання об'єктів. Сприймання молодших школярів з порушеннями зору дуже тісно пов'язане з їх життєвим досвідом. Те, що виходить за межі цього досвіду, слабо усвідомлюється і сприймається недиференційовано. Особливо важливим є життєвий досвід дитини в процесі сприймання простору і часу. Вчителю необхідно спеціально навчати дітей правильно сприймати й оцінювати часові та просторові відношення, оперувати поняттями, які відображають ці відношення.

Відповідно до вікової норми, в молодшому шкільному віці сприймання характеризується вираженою емоційністю. Увагу дитини пригортають об'єкти, властивості і ознаки яких викликають жваву емоційну реакцію. Сильні емоції, викликані в результаті чуттєвого сприймання об'єктів, можуть загальмувати осмислення цих об'єктів в їх символічному чи схематичному вираженні [3, с. 51-53].

Навчальний процес та організована корекційно-компенсаторна робота обумовлюють поступову перебудову сприймання дитини з порушеннями зору, воно набуває рис цілеспрямованої і керованої специфічної діяльності. Вчитель спеціально організовує сприймання, ставить пізнавальні завдання, вчить контролювати процес та результати сприймання. Співвідношення сприймання і діяльності поступово змінюється від сприймання заради правильних дій з предметом, до цілеспрямованих дій з предметом заради правильного його сприймання (дія стає умовою цілеспрямованого сприймання) [2; 4; 5; 6]. Цілеспрямованість сприймання, яка формується в процесі навчання, надає йому характеру організованого спостереження. Вчитель

спеціально організовує спостереження навчальних об'єктів, навчає виділяти суттєві ознаки і властивості предметів і явищ, вказує, на чому необхідно зосередити увагу, привчає цілеспрямовано та систематично аналізувати об'єкти, що сприймаються. Ефективним методом організації сприймання в навчальному процесі є спеціально організоване порівняння.

Засвоєні і збережені в пам'яті дитини з порушеннями зору образи-уявлення є основою для формування знань, умінь і навичок. Однак, чуттєві предметні уявлення без постійного закріплення мають тенденцію до розпаду. Тому, корекційно-компенсаторна робота, спрямована на формування і розвиток у дітей з порушеннями зору чуттєвих уявлень, має починатися з перших місяців життя дитини, продовжуватися в дошкільному, молодшому шкільному та старшому шкільному віці (до 15 – 16 років). В молодшому шкільному віці можна досягнути суттєвих результатів у компенсації розвитку процесів сприймання.

В тифлопсихології виділяють два напрями роботи з корекції сприймання: 1) розвиток елементарних функцій сенсорних систем (зокрема, зорової і дотикової), 2) активізація інших психічних процесів, які включені до процесу сприймання (пам'яті, мислення, мовлення) [2]. Об'єктами корекційно-компенсаторної роботи є такі особливості сприймання в молодшому шкільному віці, як: 1) зниження здатності до розпізнання зовнішніх і внутрішніх ознак в їх взаємозв'язку; 2) невміння використовувати виділені ознаки з метою розпізнання предметів; 3) знижений рівень наочно-дійового та наочно-образного мислення; 4) збідненість предметних уявлень; 5) знижена орієнтувальна активність [1; 2; 5; 6].

Впізнавання об'єкта дітьми з порушеннями зору відбувається або як процес послідовний, розгорнутий у часі (сукцесивний), або як одномоментний (симультанний) процес. В процесі послідовного сприймання може порушуватися його цілісність. Цілісність сприймання також залежить від оволодіння операціями мислення (аналіз, синтез, узагальнення та ін.), які органічно включені в його процес. Скоригувати порушення цілісності сприймання об'єктів допомагають завдання з розвитку орієнтувально-пошукової діяльності дитини в полісенсорному середовищі, розвиток мислення, пам'яті, мовлення.

Узагальненість сприймання дітей з порушеннями зору знижується через проблеми з виділенням суттєвих ознак предметів. В навчальному процесі вказані проблеми коригуються шляхом формування системного образу об'єкта, що включає окрім сенсорного матеріалу, понятійні та семантичні компоненти. Оскільки сприймання має тісний зв'язок з мовленням, словесний опис предмета, що обстежується, сприяє кращому усвідомленню його ознак. Організоване спілкування дитини з педагогом в процесі сприймання, навчання позначати ознаки предметів за допомогою слів сприяють створенню стійких чуттєвих образів

предметів, міцному збереженню їх в пам'яті, регулюють та скеровують процес сприймання.

Використання прийомів утворення цілого з його частин сприяє розвитку цілісності сприймання. Спочатку діти розглядають та вивчають цілісні зображення. Потім ставиться завдання визначити, до якого об'єкта належить та чи інша частина. З аналогічною метою використовується прийом перекривання частини зображення. Для формування усталених образів предметів, в процесі сприймання пропонується застосовувати прийом впізнавання зображень в різних умовах їх пред'явлення.

Одним з прийомів корекції елементарних сенсорних функцій є підсилення ознак предмета, що пред'являється для сприймання. Ефект підсилення ознак досягається завдяки підбору оптимальних характеристик, відповідно до зорових можливостей дитини (ознаки мають бути підсиленими, однак комфортними для сприймання): 1) збільшення або зменшення розміру об'єкта; 2) підбір придатного для сприймання кольору, врахування його яскравості, контрасту з фоном; 3) підсилення контуру, видалення дрібних і малозначущих ознак, що ускладнюють сприймання; 4) виділення ознак предметів за допомогою фактури і властивостей різних матеріалів.

Сприймання розвивається і коригується в процесі предметно-практичної діяльності. На початковому етапі перцептивні дії дитини розгорнуті в часі. В результаті цілеспрямованої роботи відпрацьовується навички орієнтування у мікропросторі, точність рухів рук, дрібна моторика, формується сенсомоторна координація (взаємодія зорового і дотикового сприймання), розвивається рухова пам'ять.

В навчальному процесі важливе корекційне значення має розвиток наочно-дійового та наочно-образного мислення дітей з порушеннями зору. Вправи з розвитку наочно-дійового мислення забезпечують поступову інтеріоризацію – переведення перцептивних дій у внутрішній план. Розвитку наочно-дійового мислення сприяє організація практичних дій з наочними матеріалами, представленими натуральними предметами, моделями, геометричними тілами, муляжами та ін. Корекційну роботу необхідно починати з виконання найпростіших завдань, спрямованих на пошук предмета. Вчитель орієнтує увагу дитини в певній частині макро- або мікропростору, де знаходиться необхідний предмет. Дитині потрібно знайти предмет, виділити його на фоні інших.

Після відпрацювання навичок цілеспрямованого знаходження предмета, послідовно вводяться завдання: 1) на визначення інформативних ознак об'єкта сприймання; 2) на розпізнавання об'єкта на основі цих ознак; 3) на порівняння предметів: виділення рис подібності і відмінності за однією, або кількома ознаками; 4) на узагальнення та класифікацію об'єктів [2].

Для корекції і розвитку сприймання, важливо організувати цілеспрямовану роботу з впізнавання предметів. Впізнавання предмета має бути організоване вчителем як активний процес. Воно базується на раніше сформованих уявленнях і засвоєних знаннях. Впізнавання образу предмета має кілька фаз: 1) сприймання об'єкта як нероздільного цілого, 2) виокремлення ознак та елементів, 3) інтеграція ознак, елементів в цілісний образ, порівняння його з раніше засвоєними і збереженими в пам'яті еталонами. Зазвичай, в умовах зорової деривації описаний процес розгорнутий у часі [2].

Перед дітьми ставляться завдання: 1) знайти вказаний предмет і виділити його ознаки; 2) ідентифікувати предмет шляхом співставлення його з раніше засвоєними еталонними образами; 3) назвати предмет; 4) віднести предмет до певного класу об'єктів. Якщо предмет не знайомий дітям, доцільно ввести етап першого ознайомлення, метою якого є усвідомлення і запам'ятовування ознак предмета і класу об'єктів, до яких він належить [2; 4; 5].

Розвиток умінь розпізнавати об'єкти відбувається шляхом виконання вправ на повторне впізнавання раніше досліджених об'єктів. В результаті таких вправ відпрацьовуються навички виділення знайомих ознак, створюються умови для паралельного відображення кількох ознак. Важливо також сформулювати у дітей з порушеннями зору здатність впізнавати об'єкт незалежно від мінливих факторів (умов його сприймання, віддаленості, місця розташування). Постановка пізнавальних задач підвищує сенсорну чутливість, оскільки мислення активізує сенсорні процеси, сприяє впізнаванню об'єкта в умовах, що утруднюють виділення ознак [2; 3; 5]. В практиці навчання використовують такі види завдань з розвитку наочно-дійового мислення дітей з порушеннями зору:

1) виконання дій за зразком (сенсорно-перцептивним образом), який постійно знаходиться в полі зору дитини. Учні необхідно відтворити смислові зв'язки і структуру дії або зображення;

2) відтворення дій (або зображень) по пам'яті. Дитині пред'являється відповідний зразок з установкою на запам'ятовування, час обстеження зразка не обмежується, допускається повторне обстеження з метою формування адекватного образу об'єкта. Рекомендується поступово збільшувати інтервал часу між безпосереднім сприйманням та відтворенням;

3) виконання дії чи зображення на основі словесної інструкції педагога. На початковому етапі подається інструкція, що включає одну ключову ознаку, в подальшому дві та сукупність ознак.

Наочно-образне мислення становить ланку переходу від дій з предметами до понятійного відображення, опосередкованого знаками і символами. Для розвитку наочно-образного мислення, вчитель здійснює керівництво процесом сприймання: ставить завдання на пошук та

знаходження об'єкта в перцептивному полі, виділення його на фоні інших. Виділивши малюнок як об'єкт пізнавальної діяльності, діти навчаються орієнтуватися на його площині: виділяти верх – низ, праву – ліву, центральну частини. Наступним етапом є цілеспрямований пошук предметних зображень на малюнку. В предметних зображеннях спочатку виділяють їх основні характеристики (форму, колір, розмір). Після знаходження об'єкта, дитина виділяє його ознаки (суттєві та другорядні), озвучує результати обстеження.

Робота з розвитку наочно-образного мислення розпочинається з розпізнавання простих предметних зображень. Основними прийомами, що використовуються в цьому процесі, є: 1) детальний опис кожного зображення під керівництвом вчителя; 2) класифікація зображених предметів за заданими ознаками; 3) порівняння зображень за визначеними ознаками; 4) впізнавання або знаходження предметного зображення за словесним описом; 5) встановлення просторових відношень, величини зображених предметів; 6) визначення співвідношення реальної величини предмета з представленим зображенням [2]. Для впізнавання предмета на малюнку, вирішальне значення має виділення його контуру. Прийомами виділення і розпізнавання контуру є такі вправи: 1) співставлення силуетного трафарету із зображенням предмета; 2) простеження контуру олівцем, пальцем; 3) розпізнавання цілісних контурних зображень або розпізнавання за деталями зображення; 4) виділення заданого контуру за умов його часткового перекриття іншими об'єктами [2].

Складні предметні ілюстрації характеризуються наявністю багатьох елементів, другого плану, представленого за законами перспективи, різнокольорового фону та ін. Правильне оцінювання просторових відношень предметів сприяє кращому розумінню складних предметних зображень. Для розвитку навичок розпізнавання таких ілюстрацій, вчитель пред'являє предмети, зображені з різних кутів зору; розглядаються випадки часткового накладання (перекривання) зображень, в яких для правильного сприймання необхідно домислити перекриту частину предмета. Робота із складними сюжетними малюнками вимагає виділення головного в сюжеті; визначання суб'єкта (носія) дії; розуміння, на що спрямована дія, який її характер; з'ясування причинно-наслідкових та просторово-часових відношень, представлених в сюжеті ілюстрації. Усвідомлення змісту сюжетних ілюстрацій відбувається при виконанні завдань на створення детального словесного опису зображення, формулювання назви до малюнка чи серії малюнків, розташування серії малюнків у смисловій послідовності (малюнковий план сюжету). Сприймання сюжетних зображень створює умови для розвитку наочно-образного мислення, формування здатності встановлювати просторово-часові та причинно-наслідкові зв'язки між зображеними об'єктами.

Для розвитку орієнтувальної активності дитини, спрямованої на виділення ознак предметів, важливо організувати її увагу за допомогою чітких інструкцій. В молодшому шкільному віці основною особливістю уваги є слабкість її вольової регуляції. В цьому віці дитина здатна утримувати увагу на об'єкті переважно під дією близької мотивації – отримати від вчителя (дорослого) високу оцінку результатів навчальної діяльності, виконати завдання краще від інших [5]. Мимовільна увага виникає в процесі роботи з навчальним матеріалом, який викликає емоційне ставлення. Концентрація і стійкість мимовільної уваги підвищується в роботі з яскравим наочним матеріалом, представленим у вигляді ілюстрацій, макетів, моделей. Однак, надто яскраві враження, отримані від наочного матеріалу, можуть дещо загальмувати здатність аналізувати, узагальнювати та осмислювати його зміст. Оскільки в молодшому шкільному віці увага дитини з порушеннями зору характеризується низькою стійкістю, необхідно привчати учня бути уважними до того, що не викликає безпосереднього інтересу. Зосередженню уваги на уроці допомагає зміна темпу та видів роботи (усна – письмова; самостійна – фронтальна).

В молодшому шкільному віці діти схильні до механічного запам'ятовування навчального матеріалу, без усвідомлення смислових зв'язків, закладених в ньому. Вчитель має стимулювати і організувати смислове запам'ятовування навчального матеріалу, диференціювати завдання (відтворити дослівно, запам'ятати головну думку, розповісти своїми словами), пояснювати дітям прийоми запам'ятовування (чергування спроб читання та відтворення матеріалу, смислове групування, виділення опорних слів, створення логічного плану тексту).

Висновки. Підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що основними шляхами корекції та компенсації недоліків пізнавальної діяльності дитини з порушеннями зору в молодшому шкільному віці є цілеспрямоване формування елементарних функцій сенсорних систем (засвоєння способів сприймання та розпізнавання об'єктів, розвиток сенсомоторної координації та ін.) та активізація вищих психічних процесів – мислення, мовлення, пам'яті (розвиток наочно-дійового та наочно-образного мислення, формування навичок словесного опису предмета, засвоєння прийомів запам'ятовування навчального матеріалу тощо).

Бібліографія

1. **Вавіна Л.** Корекційно-реабілітаційна модель специфічного компонента змісту освіти учнів з глибокими порушеннями зору // Дефектологія. – 2004. – №1. – С. 11-14. 2. **Григорьева Л. П., Сташевский С. В.** Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения. Учебно-методическое пособие. – М. : АПН СССР, 1990. – 75 с. 3. **Крутецкий В.А.** Основы педагогической психологии. – М. : Просвещение, 1972. – 255 с. 4. **Липа В. А.**

Психологические основы педагогической коррекции. – Донецк : Лебідь, 2000. – 319 с. 5. **Паламар О.М.** Психолого-педагогічні засади корекції пізнавальної діяльності у дітей з вадами зору // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки. Збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – Випуск 3. – С. 62-72. 6. **Синьова Є.П.** Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є.П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

References

1. **Vavina L.** Korektsiino-reabilitatsiina model spetsyfichnoho komponenta zmistu osvity uchniv z hlybokymu porushenniamy zoru // Defektolohiia. – 2004. – №1. – S. 11-14. 2. **Hryhoreva L. P., Stashevskiy S. V.** Osnovnye metody razvytyia zrytelnoho vospriyatiya u detei s narushenyamy zrenyia. Uchebno-metodycheskoe posobyе. – M. : APN SSSR, 1990. – 75 s. 3. **Krutetskiy V. A.** Osnovy pedahohycheskoi psykhohyuy. – M. : Prosveshchenye, 1972. – 255 s. 4. **Lypa V. A.** Psykhohycheskye osnovy pedahohycheskoi korrektsyy. – Donetsk : Lebid, 2000. – 319 s. 5. **Palamar O.M.** Psykhohoho-pedahohichni zasady korektsii piznavalnoi diialnosti u ditei z vadamy zoru // Sotsialno-psykhohohichni problemy tyflopedahohiky. Zbirnyk naukovykh prats. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2004. – Vypusk 3. – S. 62-72. 6. **Synova Ye.P.** Osoblyvosti rozvytku i vykhovannia osobystosti pry hlybokykh porushenniakh zoru : monohr. / Ye.P. Synova. – K. : Vyd-vo NPU imeni M.P Drahomanova, 2012. – 442 s.

Авторський внесок: Паламар О.М. – 100%
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 376.1:373:371.311.1

Л.О. Прядко
Lubovpryadko77@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Відомості про автора: Прядко Любов Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна. У колі наукових інтересів: реалізація інклюзивної освіти в Україні, диференційований підхід, шляхи реалізації індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, створення

дидактичного середовища в інклюзивному навчальному закладі. Email: Lubovpryadko77@ukr.net

Contact: L. Pryadko, Ph.D., assistant professor of Department of Vocational Education and Management of Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Sumy, Ukraine. In terms of research: an implementation of inclusive education in Ukraine, a differentiated approach, the ways of implementing an individual training of children with the special educational needs, the creation of didactic environment in an inclusive school.

Email: Lubovpryadko77@ukr.net.

Прядко Л.О. Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі. Стаття присвячена розгляду проблеми індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі. У статті представлено та обґрунтовано особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі дітей з порушенням розумового розвитку, опорно-рухового апарату та сенсорними порушеннями. Зазначено, що індивідуалізація навчання була і є основоположним фактором педагогіки. Саме вона і є тим фактором, який забезпечує якість і доступність освіти для дитини, не дивлячись на її особливі потреби. Автор розглядає індивідуалізацію навчання в інклюзивному навчальному закладі як пристосування навчального середовища до особливостей учнів з особливими освітніми потребами, створення сприятливих умов для розвитку здібностей і можливостей учнів. Індивідуалізація є рушійною силою реалізації різноманітних цілей навчання і формування індивідуальної неповторності дитини в соціумі. Індивідуалізацію навчання сьогодні треба розуміти більш широко, оскільки вона є динамічною системою, що охоплює усі ланки навчально-виховного процесу: цілі, зміст, методи, засоби навчання. Індивідуалізація навчання розкрита через конкретизацію дій вчителя на уроках для дітей з порушенням розумового розвитку, опорно-рухового апарату та сенсорними порушеннями.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивний навчальний заклад, індивідуалізація навчання.

Прядко Л.А. Особенности индивидуализации обучения в инклюзивном учебном заведении. Статья посвящена рассмотрению проблемы индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном образовательном учреждении. В статье представлены и обоснованы особенности индивидуализации обучения в инклюзивном образовательном учреждении детей с нарушением умственного развития, опорно-

двигательного аппарата и сенсорными нарушениями. Указано, что индивидуализация обучения была и является основополагающим фактором педагогики. Именно индивидуализация и является тем фактором, который обеспечивает качество и доступность образования для ребенка, несмотря на его особые потребности. Автор рассматривает индивидуализацию обучения в инклюзивном образовательном учреждении как приспособление учебной среды к особенностям учащихся с особыми образовательными потребностями, создание благоприятных условий для развития способностей и возможностей учащихся. Она является движущей силой реализации различных целей обучения и формирования индивидуальной неповторимости ребенка в социуме. Индивидуализацию обучения сегодня надо понимать более широко, поскольку она является динамической системой, охватывающей все звенья учебно-воспитательного процесса: цели, содержание, методы, средства обучения. Индивидуализация обучения раскрыта через конкретизацию действий учителя на уроках для детей с нарушением умственного развития, опорно-двигательного аппарата и сенсорными нарушениями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное учебное заведение, индивидуализация обучения.

Pryadko L. The features of individualization of learning in an inclusive educational institution. The article is devoted to the problem of individualization of teaching of children with the special needs in an inclusive educational institution. The article presents the features of an individualization of learning in an inclusive school for children with intellectual disabilities, musculoskeletal and sensory impairments. It is noted that an individualization of learning has been and is the fundamental factor of pedagogy. An individualization is the factor that ensures the quality and availability of education for the child, despite her special needs. The author examines an individualized learning in an inclusive school as an adaptation of learning environment to the characteristics of pupils with the special educational needs, the creating of favorable conditions for the development of pupils' skills and capabilities. An individualization is the driving force behind the implementation of various learning objectives and formation of child's individuality in the society. A personalization of training today must be understood more broadly because it is a dynamic system that covers all the links in the educational process: the objectives, a content, the methods, the means. In the scientific literature, unfortunately, are no clear guidelines for the formulation and determination of long-term goals except the priorities: a safety, a social development, the communication skills, a behavior, autonomy skills, academic skills. Because of the polymorphism of psychophysical disorders of children with the special needs, there are many questions

concerning the organization of an individualization of teaching the pupils of different nosologies while explaining a new teaching material, an implementation of written works, the equipment of training places. A personalization of study is disclosed through the specification of teacher's actions in the class for the children with intellectual disabilities, musculoskeletal and sensory impairments.

Key words: an inclusive education, the children with the special educational needs, an inclusive school, an individualization of learning.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Індивідуалізація навчання була і є основоположним фактором педагогіки. У всі часи мудрі вчителі працювали над тим, як зробити доступними знання для дітей. Саме з індивідуальної форми і починалось навчання. Якщо ми звернемося до класиків педагогічної думки, до новаторів, то ми помітимо, що кожен з них шукав свій особливий підхід до розвитку дитини, і всі вони йшли своїми неповторними шляхами. Їх об'єднувало одне – повага до дитячої особистості, нестандартне мислення у вирішенні педагогічних ситуацій, і безперечна віра в можливості дитини. Саме індивідуалізація і є тим фактором, який забезпечує якість і доступність освіти для дитини, не дивлячись на її особливі потреби. На педагогічній ниві необхідно любити кожну дитину, розуміти і сприймати її такою, яка вона є, озброїтись оптимізмом по відношенню до неї.

Глибоке занурення у проблему індивідуалізації викликає дуже багато питань:

1. Які психічні якості та особливості учня необхідно враховувати у першу чергу?
2. Якими професійними якостями та вміннями повинен володіти педагог у процесі індивідуалізації навчання?
3. Які вимоги ставляться до індивідуального стилю роботи педагога?

Ось на ці питання має індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема індивідуалізації завжди посідала гідне місце у всі епохи розвитку педагогічної науки та практики. Найбільш яскраво вона бере свій початок ще з часів Я. Коменського. Серед сучасних дослідників у галузі загальної педагогіки можна відмітити Л. Бондар, В. Володько, С. Гончаренка, С. Мартиненко, Т. Ілляшенко, А. Лозенко, О. Сухомлинську, І. Унт та інші. У дослідженнях зі спеціальної педагогіки зазначеній проблемі приділяли увагу І. Єременко, А. Колупаєва, М. Кот, І. Луценко, С. Миронова, М. Матвеева, Л. Прядко, В. Синьов, Т. Скрипник, Л. Савчук, та інші. Отже, вона була предметом

дослідження як у загальній, так і спеціальній педагогіці. Наразі слід зазначити, що у сучасній педагогічній теорії і практиці відсутні конкретні поради, щодо індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами (за нозологіями) у загальноосвітньому навчальному закладі.

Мета статті – представити та обґрунтувати особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі дітей з порушенням розумового розвитку, опорно-рухового апарату та сенсорними порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Основною метою навчання є розвиток особистості дитини. Під розвитком сьогодні розуміють психічні і фізичні зміни в організмі дитини, поступовий перехід в усіх властивостях від простого до складного, від нижчих функцій до вищих. Цей перехід означає, що розумовий розвиток дитини залежить від навчання, від природнього темпу розвитку організму взагалі та від дозрівання мозкових структур зокрема. Відповідь на це питання дозволяє встановити межі потенційних можливостей навчання, і виходячи з них, визначити цілі і завдання конкретних дидактичних завдань. Розвиваючим є лише те навчання, яке опирається на зону найближчого розвитку дитини. Для того, щоб навчання мало розвиваючий ефект, необхідно дитину включити в активну діяльність і спілкування. Якщо говорити про дитину з особливими освітніми потребами, то необхідно створити не просто розвиваюче середовище, а корекційно-розвиваюче середовище. Індивідуалізація навчання таких дітей передбачає глибоке розуміння специфіки надання їм дидактичної допомоги.

Основною умовою у забезпеченні успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу.

У сучасній вітчизняній педагогічній теорії і практиці, Положенні про інклюзивну освіту, основною умовою навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу визначено індивідуалізацію навчального простору для дитини з особливими освітніми потребами. Як свідчить практика під цим поняттям в основному розуміють документальне забезпечення інклюзивного навчання, зокрема наявність індивідуальної програми розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми та системи необхідних адаптацій і модифікацій. Це є дійсно дуже важливим, але в повній мірі не може забезпечити та гарантувати індивідуалізацію навчання.

У науковій літературі існує багато трактувань поняття «індивідуалізація» та «індивідуальний підхід». Спираючись на наукові

доброби дослідників Унт І.Е., Границької А.С., Шадрикова В.Д. диференціюємо ці поняття.

Зазначені науковці розуміють «індивідуальний підхід» як:

1) принцип педагогіки, згідно якого у процесі навчально-виховної роботи з групою вчитель взаємодіє з окремими учнями за індивідуальною моделлю, враховуючи їх особистісні якості;

2) орієнтація на індивідуальні особливості дитини у спілкуванні з нею;

3) урахування психолого-педагогічних умов не лише для розвитку всіх учнів, але і для розвитку кожної дитини зокрема.

Дослідники визначають «індивідуалізацію» як:

1) організацію навчального процесу, при якому вибір способів, прийомів, темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями учнів;

2) різноманітні навчально-методичні й організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуальний підхід.

Отже, ми бачимо, що поняття «індивідуалізації» є більш ширшим поняттям і охоплює органічне поєднання усіх компонентів навчально-виховного процесу.

Індивідуалізацію навчання в інклюзивному навчальному закладі розглядаємо як пристосування навчального середовища до особливостей учнів з особливими освітніми потребами, створення сприятливих умов для розвитку здібностей і потенційних можливостей учнів з особливими освітніми потребами. Індивідуалізація є рушійною силою реалізації довгострокових цілей навчання і формування індивідуальної неповторності кожної дитини.

Індивідуалізацію навчання сьогодні треба розуміти більш широко, оскільки вона є динамічною системою, що охоплює усі ланки навчально-виховного процесу: цілі; зміст; методи; засоби навчання.

Плануючи будь-яку діяльність необхідно чітко уявляти цілі навчання. В індивідуальній програмі розвитку мають чітко прописуватись цілі навчання як довгострокові так і короткострокові.

У науково-методичній літературі, на жаль, відсутні чіткі вказівки стосовно формулювання і визначення довгострокових цілей крім пріоритетів: безпеки, соціального розвитку, комунікативних навичок, поведінки, навичок самостійності, навчальних навичок. Оскільки батьки дітей більш за все піклуються про академічні уміння і навички, то конкретизуємо саме цей аспект.

Під час формування довгострокових цілей у напрямку опанування програмовими уміннями і навичками необхідно враховувати наступне:

1. Збереження і подальший розвиток індивідуальності дитини з особливими освітніми потребами, її потенційних можливостей.

2. Сприяння засобами індивідуалізації виконанню навчальних програм кожним учнем та попередження неуспішності.

3. Формування загально навчальних та програмових умінь і навичок з опорою на зону найближчого розвитку кожного учня з особливими освітніми потребами.

4. Покращення навчальної мотивації і розвиток пізнавальних інтересів дітей з особливими освітніми потребами.

5. Можливість подальшого самостійного життя в соціумі.

Із-за поліморфності психофізичних порушень дітей з особливими освітніми потребами виникає багато питань стосовно організації індивідуалізації навчання учнів різних нозологій під час пояснення нового навчального матеріалу, виконання письмових робіт, обладнання навчального місця. У зв'язку з цим пропонуємо вчителям рекомендації щодо індивідуалізації навчання нозологій дітей, які найчастіше зустрічаються в інклюзивних навчальних закладах. Під час розробки ми спиралися на праці С. Миронової, В. Синьова, Л. Прядко, О. Альохіної, О. Агафоновой, Л. Савчук, Н. Назарової, та ін.

Індивідуалізація навчання для учнів з порушенням розумового розвитку на уроці полягає в наступному:

1. Кожну навчальну дію супроводжують показом, якщо це не допомагає, то вдаються до супровідних дій.

2. Складні завдання поділяють на етапи, які обов'язково коментують.

3. Під час викладу нового навчального матеріалу або інструктування користуються простими для розуміння реченнями.

4. Для запобігання втоми та підвищення розумової працездатності влаштовують невеликі перерви.

5. Під час показу виконання завдань, використовувати в повільний темп.

6. Для індивідуальних завдань використовувати наочне підкріплення.

Для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату індивідуалізація навчання полягає в наступному:

1. Скорочується обсяг письмових завдань.

2. Для дітей із складними порушеннями дрібної моторики застосовуються альтернативні способи виконання завдань (комп'ютер, планшет).

3. Під час виготовлення виробів на уроках трудового навчання усуваються трудомісткі операції.

4. Для запобігання втоми та підвищення розумової працездатності пропонують часту зміну видів діяльності.

Для учнів з порушеннями зору індивідуалізація навчання полягає в наступному:

1. Під час організації навчального середовища забезпечити належне освітлення робочого місця.

2. Під час подачі навчального матеріалу забезпечити можливість тактильного обстеження наочності та об'єктів, які демонструються.

3. Під час організації уроку дотримуватись охоронного режиму та сприяти розвитку вміння користуватися залишковим зором (відповідні вправи за рекомендаціями лікаря-офтальмолога, тифлопедагога).

4. Під час навчальної роботи використовувати збільшувальні прилади, підручники із більшим шрифтом, індивідуальні картки, технічні засоби навчання тощо.

5. Під час подачі нового матеріалу особливу увагу слід звертати на розвиток дотикового сприймання, залишкового зору, давати більше часу на вивчення об'єктів.

6. Під час виконання практичних дій з геометричним матеріалом, особливу увагу слід звертати на розвиток навичок просторового орієнтування, образного мислення.

7. Підбираючи наочність слід дбати про конкретизацію уявлень дітей щодо реальних природних об'єктів.

Для учнів з порушеннями слуху індивідуалізація навчання полягає в наступному:

1. Під час організації навчальної діяльності дбати про розвиток мови та мовлення (збагачення словника спеціальними термінами), формування мовленнєвих умінь і навичок для засвоєння та відтворення теоретичних і практичних знань.

2. Під час організації навчальної діяльності дбати про вироблення умінь і навичок сприймати звернене мовлення та продукувати власні висловлювання.

3. Під час організації дидактичного середовища розташовувати робоче місце таких дітей ближче до джерела звука й так, аби забезпечити можливість, використовуючи залишковий слух, сприймати мовлення вчителя.

4. Постійно здійснювати контроль (за рекомендаціями сурдопедагога) над використанням індивідуальних звукопідсилювальних апаратів; застосовувати сурдотехнічне обладнання індивідуального та колективного призначення (індукційні петлі, поліфонатори, FM- системи тощо), технічні засоби навчання.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку. Необхідність індивідуалізації навчання обумовлена індивідуальними відмінностями рис дітей з особливими освітніми потребами, від яких залежить характер навчання. Навчання повинно бути спрямована не лише на доступність якісної освіти дітей різних нозологій, але й викликати позитивні емоції, сприяти формуванню навчальної мотивації. «Кожен учень повинен отримати таке завдання, з яким він може справитись в даний момент, приклавши до цього помірні зусилля, лише таке навчання може бути розвиваючим» [7, с.169].

Подальші наукові розвідки будуть присвячені пошуку підготовки вчителів для забезпечення індивідуалізації навчання дітей різних нозологій.

Бібліографія

1. **Абетка інклюзивної освіти** : термінологічний словник [упорядник Присяжнюк Н.В.]. – Вінниця, 2015. - 100, [27-28 с.]. 2. **Володько В. М.** Індивідуалізація і диференціація навчання / В. М. Володько // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. статей. – Ч.1. – К., 2000. – С. 21-23. 3. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с. 4. **Інклюзивне навчання** : організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / [кол. авторів за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 236 с. 5. **Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання** / [упоряд. Савчук Л.О., Юхимець І.В.]. – Рівне : РОІППО, 2013. – 53с. 6. **Прядко Л.О.** Актуальні проблеми диференційованого викладання в Хінклюзивному навчальному закладі / Л.О. Прядко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т. / за ред.. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006. –Т.1. – 452с. – С.340-348. 7. **Унт И. Е.** Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Е. Унт. – М. – 1990. – 190 с. *elena-poter.edusite.ru/.../texnologii individualizacii obucheni*

References

1. **Abetka inklyuzyvnoyi osvity** : terminolohichnyy slovnyk [uporyadnyk Prysyazhnyuk N.V.] – Vinnytsya, 2015 - 100, [27-28 s.]. 2. **Volod'ko V. M.** Individualizaciya i diferenciaciya navchannya // V. M. Volod'ko // Problemi suchasnoï pedagogichnoï osviti: Zb. statej. - CH.1. - K., 2000. – S21-23. 3. **Goncharenko S.** Ukraïns'kij pedagogichnij slovnik / S. Goncharenko. – Kiiv : Libid', 1997. – 376 s. 4. **Inklyuzivne navchannya** : organizacijne, zmistove ta metodichne zabezpechennya : navchal'no-metodichnij posibnik / [kol. avtoriv za zag. red. S.P. Mironovoï]. – Kamyanec'-Podil's'kij nacional'nij universitet imeni Ivana Ogiienka, 2015. – 236 s. 5. **Osoblivosti roboti z dit'mi z osoblivimi osvitnimi potrebami v umovah inklyuzivnogo navchannya** / [uporyad.Savchuk L.O., YUhimec' I.V.]. – Rivne : ROIPPO, 2013. – 53 s. 6. **Pryadko L.O.** Aktual'ni problemi diferencijovanogo vikladannya v inklyuzivnomu navchal'nomu zakladi / L.O. Pryadko // Aktual'ni pitannya korekciynoi osviti (pedagogichni nauki): zbirnik naukovih prac': vip. 7, u 2 t. / za red.. V.M. Sin'ova, O.V. Gavrilova. – Kamyanec'-Podil's'kij : PP Medobori-2006. –Т.1. – 452s. – S. 340-348. 7. **Unt Y. E.** Yndyvdualizatsyya y dyfferentsyatsyya obuchenyya / Y. E. Unt. – М. – 1990. – 190 s.

Авторський внесок: Прядко Л.О. – 100%
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 372.36: 376.22

Т. Г. Роменська
rav117@yandex.ru

СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВІ НАВИЧКИ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ТА ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ: ТЕОРЕТИЧНІ ВИТОКИ ТА СУЧАСНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Відомості про автора: Роменська Тамара, завідувач кабінету соціальної реабілітації Навчально-методичної служби Державного комплексу соціальної реабілітації дітей-інвалідів (м. Миколаїв), аспірант Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України. У колі наукових інтересів – проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

rav117@yandex.ru

Contact: Tamara Romenska, Chief of Social Rehabilitation Department of the Educational and Methodological Service of the State Complex for Handicapped Children Rehabilitation (Mykolaiv, Ukraine), Postgraduate Student of the Institute of Special Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Focus of scientific interest includes problems of formation of social and living skills by preschool children with cerebral palsy.

rav117@yandex.ru

Роменська Т. Г. Формування мотиваційного компонента предметної діяльності у дітей третього року життя із дитячим церебральним паралічем засобами кондуктивної педагогіки / Т. Г. Роменська // Вісник Інституту розвитку дитини: вип. 35. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: збірник наукових праць. – Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 104–109.; **Роменська Т. Г.** Поняття «Соціально-побутові навички» дошкільників із дитячим церебральним паралічем: міждисциплінарний аналіз проблеми дослідження / Т. Г. Роменська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: науково-методичний збірник. Випуск 9 / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупасової. – К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – С. 106–116.; **Роменська Т. Г.** Терміносистема формування соціально-побутових навичок у дошкільників із дитячим церебральним паралічем / Т. Г. Роменська // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені

В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. проф. А. Л. Ситченка. – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – С. 252–260.; **Роменська Т. Г.** Проблема формування соціально-побутових навичок у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем: теоретичний аспект / Т. Г. Роменська // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. – вип. V. В 2-х т., том 2. – Кам'янець-Подільський: ПП-Медобори, 2006, 2015. – С. 261-273.

Роменська Т.Г. Соціально-побутові навички дошкільників із типовим розвитком та дитячим церебральним паралічем: теоретичні витoki та сучасні напрями дослідження. У статті автором проаналізовано наукові розвідки щодо змістового наповнення поняття «соціально-побутові навички» у дошкільників із типовим розвитком та дитячим церебральним паралічем (далі ДЦП). У контексті компетентної та особистісно зорієнтованої парадигм освіти визначено сутнісні складники в структурі соціально-побутових навичок: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, праксеологічний та соціокультурний. Теоретично обґрунтовано необхідність імплементації міждисциплінарного підходу до проблеми формування соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП. Доведено, що в межах міждисциплінарного підходу постає закономірним упровадження в корекційно-реабілітаційний процес елементів інтегральних технологій (сенсорної інтеграції, методики М. Монтесорі, кондуктивної педагогіки А. Петью, ерготерапії та інших). Розкрито, що міждисциплінарний вимір проблеми передбачає паритетне представлення у структурі соціально-побутових навичок як соціальної складової, пов'язаної зі сферою соціуму, так і побутової, що корелює зі сферою традиційно-побутової культури.

Ключові слова: дитячий церебральний параліч, типовий розвиток, дошкільники, соціально-побутові навички, інтегральні корекційно-реабілітаційні технології.

Роменская Т. Г. Социально-бытовые навыки дошкольников с типичным развитием и детским церебральным параличом: теоретические истоки и современные направления исследования. В статье автором проанализировано научные исследования относительно содержательного наполнения понятия «социально-бытовые навыки» в дошкольников с типичным развитием и детским церебральным параличом (далее ДЦП). В контексте компетентностной и личностно ориентированной парадигм образования определены обозначенные составляющие в структуре социально-бытовых навыков: мотивационно-ценностный, когнитивный, праксеологический и социокультурный.

Теоретически обоснована необходимость имплементации междисциплинарного подхода к проблеме формирования социально-бытовых навыков у дошкольников с ДЦП. Доказано, что в пределах междисциплинарного подхода становится закономерным внедрение в коррекционно-реабилитационный процесс элементов интегральных технологий (сенсорной интеграции, методики М. Монтессори, кондуктивной педагогики А. Пете, эрготерапии и других). Раскрыто, что междисциплинарное измерение проблемы предусматривает паритетное представление в структуре социально-бытовых навыков как социальной составляющей, связанной со сферой социума, так и бытовой, что коррелирует со сферой традиционно-бытовой культуры.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, типичное развитие, дошкольники, социально-бытовые навыки, интегральные коррекционно-реабилитационные технологии.

Romenska T. G. Social and living skills of preschool children with typical development and with cerebral palsy: theoretical backgrounds and modern research tendencies. Scientific exploration concerning informative content of the notion “social and living skills” of preschool children with typical development and cerebral palsy (hereinafter referred to as CP) has been analyzed by the author in the article. Recent researches and published works concerning the matters of formation of social and living skills by preschool children with typical development have been analyzed (time of making the basis of social and living competence, effectiveness of current complex programs forming social and living skills). A need to separate the following types of skills, urgent for living, among the social and living skills has been confirmed: culture of consumer behaviour, safety in environment and other types of skills together with necessity to form social relations and various forms and means of communication; social interaction with children of the same age and adults. Matters concerning the study of specifics of formation of social and living skills of children of diverse age with cerebral palsy by researches in sphere of special education and psychology have been revealed. The matters concerning bases for formation of social and living skills in Ukrainian and foreign orthopedagogues’ and ortopsychologists’ researches of different aspects have been analysed. Peculiarities of development of children with cerebral palsy have been determined, which actualize development of innovative methods and ways of formation of social and living skills. Ways to search new trends concerning study of this matter have been singled out. In context of competency and personally-oriented paradigms of education the following essential components have been determined in the structure of social and living skills: motivation and value, cognitive, praxeological and socio-cultural. Necessity to implement interdisciplinary approach to problem of social and living skills of preschool children with cerebral palsy have been theoretically grounded. It

has been proved that within the interdisciplinary approach an introduction of elements of integral technologies (sensory integration, M. Montessori methodology, conductive pedagogy of A. Petio, ergotherapy etc.) into correctional and rehabilitation process appears to be natural. It has been revealed that interdisciplinary measurement of the problem expects a parity presence of both social component related to social sphere and living correlated with sphere of traditional and living culture in the structure of social and living skills.

Key words: children's cerebral palsy, typical development, preschool children, social and living skills, integral correctional and rehabilitation technologies.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реально існуючі зміни в різних сферах суспільного життя визначають актуальність пошуку нових, ефективно діючих механізмів соціально-психологічної адаптації особистості, яка є основою незалежного соціально-побутового функціонування в умовах змішаного типу дизонтогенезу (при ДЦП). Зазначене спонукає до наукового огляду теоретичних витоків та сучасних напрямів дослідження в аспекті формування соціально-побутових навичок (далі СПН) у дітей із типовим розвитком та з ДЦП. Аналіз різнобічних концептуально-методичних напрацювань учених у сфері формування СПН в умовах типового розвитку та у дітей із ДЦП сприятиме обґрунтуванню системного бачення шляхів вирішення заявленої наукової проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування СПН у дітей дошкільного віку із типовим розвитком є предметом вивчення науковців Г. Беленької, Р. Буре, Є. Герасимової, Г. Годіної, Л. Захаревич, Т. Маркової, В. Нечаєвої, Д. Сергєєвої та ін. Незначна група дослідників у галузі спеціальної освіти та психології вивчала специфіку формування СПН у дітей різного віку із ДЦП (С. Аттермієр, К. Дженс, Н. Климон, Н. Мартін, О. Наумов, Б. Хаккер) [9; 15]. Відтак, зазначене спонукає до аналізу основ формування СПН у різноаспектних дослідженнях українських та зарубіжних ортопедагогів і ортопсихологів (Е. Артеменко, Л. Вознюк, Н. Войцель, Л. Ержебет, Т. Зальцман, А. Заплатинська, М. Єфименко, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, Н. Кукса, Х. Мюллер, А. Обухівська, І. Омельченко, А. Путятин, М. Родненко, О. Романенко, А. Соколова, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.) [6; 10; 11; 16; 18; 19; 23; 24], у яких побіжно розкривається заявлена наукова проблема.

Формулювання мети статті. Формування СПН дітей із церебральним паралічем відрізняється своєю специфічністю. Позаяк, саме специфічні особливості розвитку дітей з церебральним паралічем актуалізують розроблення інноваційних методів і прийомів формування СПН. Ми ставимо перед собою двоєдине завдання – проаналізувати

теоретичні витоки та сучасні напрями дослідження вчених щодо формування СПН в умовах типового та змішаного дизонтогенезу й виокремити шляхи до пошуку нових у дошкільників із ДЦП.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку З. Плохій, С. Кулачківської, С. Ладивір, важливо приділяти значну увагу СПН, зокрема самообслуговуванню. П'ятий рік життя – це чи не найважливіший період для формування операціональних можливостей дитини в найрізноманітніших соціально-побутових ситуаціях. Особливої уваги потребує робота з формування СПН у групі п'ятирічних дітей. Експериментальні дослідження учених (Г. Беленька, М. Машовець, Л. Калуська, Н. Кот, Н. Кривошея, В. Павленчик) доводять те, що основи соціально-побутової компетенції закладаються до п'яти-шести років [13; 14; 21].

Позаяк, можемо зробити висновок, що саме середній та старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування системи соціально-побутових операцій: орієнтувальних, інструментальних та організаційно-регулятивних.

Побудова освітнього процесу не за однією, а за кількома програмами дає змогу повніше враховувати інтереси, бажання, потреби, можливості й задатки кожної дитини задля своєчасного цілісного розвитку її особистості. Не залишається без програми така ділянка системи і змісту дошкільної освіти як формування СПН. Із контекстом Базового компонента дошкільної освіти (в якому чільне місце відведено предметно-практичній компетенції) узгоджуються і вимоги чинних комплексних програм: Впевнений старт, Українське дошкілля, Соняшник в аспекті формування СПН. У цих програмах більшою мірою окреслено низку завдань щодо залучення дітей до різних видів праці. Отже, висвітлено специфіку трудового виховання, однак цілісно не представлено інтеграцію соціально-комунікативних і предметно-практичних компетенцій у межах поняття «соціально-побутові навички».

У програмах, розроблених Г. Шатовою та А. Івановою, простежується суголосьне бачення щодо формування культури споживання в структурі СПН дошкільників. Вони наголошують на необхідності інтеграції економічної складової до змісту СПН [5; 7]. Сучасні дослідження культури споживання дітей дошкільного віку як важливої складової щодо формування СПН, представлені в наукових розвідках П. Абдулвагабової, Н. Беляєвої, Л. Галкіної, Л. Голуб, Г. Григоренко, А. Смоленцевої, Р. Жадан та ін. Вчені Г. Григоренко і Р. Жадан зазначають, що відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти передбачено формування в дітей елементарних споживчих уявлень, зокрема і про житлово-комунальні послуги [1].

Інноваційним змістом щодо формування СПН відзначається авторська програма «Дитина і довкілля», розроблена Л. Калуською. Метою програми є навчання дітей способів регулювання власної поведінки у довкіллі, серед людей, предметів, в умовах стихійних природних явищ та катастроф. Зміст програми загалом орієнтований на старших дошкільнят [8].

Відтак ми можемо зробити висновок, що програма Л. Калуської зорієнтована на формування когнітивно-праксеологічної складової СПН у дошкільників.

Педагогічні дослідження останніх років в Україні (Г. Беленька, М. Машовець, Л. Калуська, Н. Кот, Н. Кривошея, В. Павленчик) переконливо доводять, що СПН мають формуватися через ознайомлення з працею дорослих. Знання про професії дорослих, їх соціальну значущість, мотиви, напрями праці починають регулювати вчинки дітей, перебудовувати їхні мотиви і ставлення до власної праці, результатів праці інших людей [21].

Розуміння та освоєння соціально-побутових компетенцій відбувається у процесі оволодіння дітьми трудовими навичками й операціями (В. Логінова, М. Крулехт, Н. Крилова, Л. Мішаріна, Г. Шатова); через інтерес до особистості дорослої людини і через ставлення до неї (С. Козлова, С. Журат, О. Дибіна, А. Шахматова).

Такої ж думки про працю, як джерело СПН дітей, дотримуються О. Долинна, О. Низковська. Визначаючи значення й особливості СПН, вони зазначають, що їх формування в праці має відбуватись у межах предметно-практичної діяльності й тісно пов'язане з грою [4].

Позаяк, цим і зумовлюється наукова доцільність використання в сучасній педагогічній лексиці термінів «предметно-практична діяльність», предметно-практична компетенція/компетентність як більш адекватних для характеристики дошкільного віку. Однак, для позначення й охоплення всієї розлогості поняття «соціально-побутові навички» вважаємо недостатнім їх розгляд тільки через призму предметно-практичної компетенції, адже за таких умов втрачається соціальна складова, що представлена соціально-комунікативною та соціокультурною складовою.

Науковець в галузі дошкільної освіти Г. Беленька наголошує на необхідності формування мотиваційно-ціннісних основ СПН у дітей. Вона зазначає, що підвалини соціального досвіду особистості закладає сім'я. Впровадження в життя родини нових традицій і дотримання їх сприятимуть особливому стилю спілкування. Скажімо, дослідниця радить запровадити вдома: матусин вихідний, коли всі хатні справи виконують тато і діти; суботнє чаювання в бабусі; походи до театру чи музею.

Виходячи з вище з'ясованого, можемо зробити висновок про необхідність виокремлення в структурі СПН важливого та суголосного

компетентнісній та особистісно зорієнтованій парадигмі освіти мотиваційно-ціннісного компонента.

В дослідженнях російських учених (Р. Буре, Г. Годіної, Л. Захаревич, В. Нечаєвої, Д. Сергєєвої) самообслуговування розглядається як праця дитини, спрямована на обслуговування самої себе (одягання-роздягання, прийом їжі, санітарно-гігієнічні процедури). В теорії і практиці освітньо-виховної діяльності українських ДНЗ самообслуговування включене в зміст праці дітей, вивчається як вид праці та в широкому контексті досліджене вченими в галузях дошкільної освіти (Г. Беленька, О. Долинна, О. Низковська, М. Машовець та ін.) та спеціальної дошкільної освіти (С. Аттермієр, Н. Джонсон-Мартін, К. Дженс, О. Маллер, М. Пітерсі, Р. Трелоар, О. Чеботарьова та ін.).

Аналіз досліджень дозволяє зробити висновки, що на сьогодні не можна СПН асоціювати тільки з різновидами праці: самообслуговуванням, господарсько-побутовою та ручною працею, працею в природі. Реальність сьогодення засвідчує затребуваність виокремлення серед видів СПН актуальних для життя: культури споживацької поведінки, безпеки в довіллі та інших видів навичок у поєднанні з необхідністю формування соціальних відносин і різноманітних форм і засобів спілкування; соціальної взаємодії з однолітками та дорослими. Позаяк, проведений аналіз спонукає нас до визначення в структурі СПН у контексті компетентнісної та особистісно зорієнтованої парадигми освіти сутнісних психолого-педагогічних основ їх функціонування в дітей із типовим розвитком та з ДЦП: мотиваційно-ціннісних, когнітивних, праксеологічних та соціокультурних.

Унаслідок множинних порушень розвиток дітей із ДЦП в аспекті освоєння СПН виявляється складним, тому виникає необхідність не лише у виявленні специфічних проблем формування означених навичок, але і у надійній діагностиці таких порушень і розробці методики комплексної реабілітації цієї категорії дітей.

Сучасні науковці в галузі ортопедагогіки А. Шевцов, Г. Хворова зазначають, що повинен бути затверджений у встановленому порядку алгоритм створення індивідуальної програми медико-психолого-педагогічного реабілітування, невід'ємною складовою якого є формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП; потрібно змінити підхід до міждисциплінарної взаємодії у наскрізному єдиному плануванні роботи кожного фахівця, з регулярним плановим проведенням консиліуму, із врахуванням такого важливого питання як соціально-побутова реабілітація [24].

У ході формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП ми спиратимемося на ортопедагогічний підхід до науково-практичного впровадження корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату, обґрунтований А. Шевцовим.

На думку дослідника, дієвим підґрунтям формування соціально-побутових навичок є використання елементів інтегральних міждисциплінарних корекційно-реабілітаційних технологій (методики Марії Монтессорі, кондуктивної педагогіки Петьо, анімалотерапії, ігротерапії, методів лікувальної педагогіки, соціальної педіатрії, ерготерапії, арттерапії тощо) [23, с. 278].

Вище зазначені інтегральні корекційно-реабілітаційні технології у процесуальному розумінні дають відповідь на запитання «Як зробити (з чого та якими засобами)?», а саме у нашому випадку визначають науково-методичне підґрунтя та специфіку формування СПН у дошкільників із ДЦП.

На подібних мультидисциплінарних основах соціально-побутового реабілітування дитини з ДЦП наголошує німецький дослідник Губертус фон Фосс. Він зауважує, що такі інтегральні та системні концепції, як методи Петьо і Козьявкіна, – повинні бути співвіднесені з урахуванням вікових особливостей, виду і складності відповідного випадку при ДЦП, із традиційними методами лікування за Войтом, Бобат, Кастильо Маралес, ерготерапією, сенсорною інтеграцією за Jean Ayres, музичною терапією, терапією за Монтессорі та ін. [2].

З урахуванням вище викладеного, до основних методів комплексної реабілітації та в якості підґрунтя для формування СПН у дітей із ДЦП належать методика В. Козьявкіна, К. Семенової, Бобат-терапія, Войта-терапія, технологія Кастильо Маралес, класичні методики кінезотерапії, ін'єкції ВоНТА, сенсорна інтеграція, ерготерапія та інші.

Подібного комплексного бачення дотримуються В. Мартинюк, В. Панасюк, О. Назар, які зазначають, що у дітей з ДЦП необхідно проводити корекцію не лише рухових порушень, але й супутньої коморбідної симптоматики. Реабілітація повинна бути спрямована на покращення соціальної адаптації дитини в навколишньому середовищі, на покращення самообслуговування, спілкування, дозвілля, забезпечення відвідування освітніх та громадських закладів, підвищення якості життя такої дитини [12].

Формування СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП передбачає використання особливих форм організації освітнього середовища, яких не потребує дитина з типовим розвитком. Освітні елементи зазначеного середовища передбачають розроблення спеціального корекційного та реабілітаційного змісту, засобів, методів і форм організації навчально-виховного процесу, а також опанування інтегральними знаннями та навичками вчителями-реабілітологами.

Вчені О. Романенко, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов описують реабілітаційні технології, апробовані у вітчизняній мережі центрів і установ медико-соціальної реабілітації, які відвідують

дошкільники з ДЦП. Автори наголошують на необхідності створення кабінетів соціально-побутової реабілітації [3].

Однією з технологій, засобами якої стає можливим формування СПН у дошкільників із ДЦП, постає Монтессорі-терапія. Українські дослідниці М. Родненко, Л. Саєнко обґрунтовують теоретико-технологічні основи застосування означеної методики в корекційно-реабілітаційній роботі з дітьми з ДЦП. В основі системи М. Монтессорі лежить чітке розуміння структури діяльності. Дитина вмотивована: їй цікаво в спеціально організованому середовищі, вона задовольняє власні потреби в сенсорних відчуттях, русі, спілкуванні, порядку, роботі, виборі виду діяльності, в повторенні, в координованих рухах, соціальному розвитку, комунікаціях, в удосконаленні різних функцій, у свободі та незалежності [19; 20].

Однією із ключових технологій, засобами якої стає можливим формування СПН у дошкільників із ДЦП, постає кондуктивна педагогіка А. Петьо (Н. Войцель, М. Круль, А. Петьо, А. Фінк та ін.). Елементи кондуктивної педагогіки – ритмічний намір або ритмічний зачин, надання дитині можливості вибору, застосування допоміжної й альтернативної комунікації дають змогу змодельовати корекційно-розвивальну роботу з дітьми із врахуванням їх потреб та психофізичних можливостей. Достатній розвиток функцій верхніх кінцівок, що є основою формування життєво необхідних навичок, зокрема соціально-побутових, значною мірою забезпечує можливість повноцінної соціальної адаптації та інтеграції таких людей у суспільство (В. Босих, А. Ванчова, Л. Гриценко, Є. Данілавичутє, Т. Ілляшенко, І. Левченко, О. Мастюкова, А. Обухівська, О. Романенко, Н. Скрипка, А. Смолянінов та ін.). У цьому контексті маємо розглянути дослідження, в яких обґрунтовується роль працетерапії у набутті соціально-побутових компетенцій.

Українська дослідниця Н. Кукса висвітлює організаційно-методичні особливості і можливості працетерапії як засобу відновлення функцій рук у дітей дошкільного віку і молодшого шкільного віку зі спастичними формами церебрального паралічу [11].

Зважаючи на дослідження вчених, а саме щодо порушення моторики рук, що спостерігаються при всіх формах ДЦП та виявляються у затримці тонких диференційованих рухів, слабкості дрібних м'язів, дискоординації рухів кисті та пальців рук (Л. Бадалян, І. Левченко, О. Приходько, К. Семенова) вважаємо за необхідне доповнити цей напрям працетерапії вправами з навчання дитини навичкам користування віконно-дверними ручками; сантехнічними приладами; маніпуляційними дошками вишивання.

Одним із ефективних методів формування СПН у дошкільників із ДЦП низка науковців (Ю. Васягіна, О. Жебровська, І. Лук'янова,

К. Мішина, Г. Сандер, В. Суханов, Ф. Юнусов та ін.) уважає окупаціональну терапію чи ерготерапію. Ерготерапія виникла шляхом інтеграції медицини, спеціальної педагогіки, андрогогіки, спеціальної психології, соціальної роботи та інших гуманітарних та антропологічних наук. Ця активна реабілітаційна технологія сприяє відновленню та збереженню здоров'я, поверненню дитини до нормального соціального та побутового функціонування, інтеграції її в суспільство.

Основою ефективної інтеграції зазначеної групи осіб в загальноосвітній простір є освоєння незалежного способу життя і набуття соціальних компетенцій (Е. Данілавичуте, О. Наумов, Н. Климон, А. Лаврентьева, І. Омельченко, О. Романенко, Г. Хворова, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.).

Позаяк, особливої важливості при формуванні СПН набуває зміщення фокусу уваги в корекційно-розвивальній роботі з практичних побутових компетенцій на набуття соціальних здатностей. Соціальна компетенція в дошкільному віці включає в себе вміння співпрацювати; готовність спілкуватися з однолітками та іншими дітьми, дорослими; вміння адаптуватися в новій групі, колективі, незнайомих умовах. Сутнісна роль соціальної складової соціально-побутових навичок у дошкільників із ДЦП розкривається в наукових пошуках, спрямованих на вивчення особливостей соціальної взаємодії дошкільників із ДЦП як суб'єктів спілкування у предметно-практичній діяльності (І. Омельченко, О. Романенко).

У роботі О. Романенко виокремлено групу чинників, які негативно впливають на формування соціально-перцептивного передбачення в дітей із ДЦП [18]. Дослідницею І. Омельченко запропоновано методичку поетапного формування компонентів соціальної перцепції у старших дошкільників із ДЦП. Основні завдання з формування диспозиційного компонента соціальної перцепції полягають у формуванні здатностей: враховувати інтереси, потреби інших людей; диференціювати дорослих на близьких і чужих, будувати взаємини з ними [16; 17].

Відтак, наукові положення окреслені вченими в аспекті розвитку соціально-перцептивного передбачення та соціальної перцепції мають бути імплементовані в процесі вивчення та формування соціокультурної складової СПН, що представлена культурою взаємодії в діадах «дитина-дорослий» та «дитина-дитина» у дошкільників із ДЦП.

Специфіка організації роботи в спеціальному навчальному закладі ґрунтується на принципі міждисциплінарного підходу (М. Малофєєв, К. Стребелева, С. Шевченко, Л. Шипіцина). Науковці розглядають взаємодію як професійне спілкування фахівців, яке дозволяє партнерам реалізувати спільну діяльність, орієнтовану на єдиний результат, у нашому випадку – на формування соціальних взаємин як складової СПН.

Науковці Б. Бейкер, А. Брайтман, Г. Доман, Л. Ханзерук у своїх працях обґрунтовують особливості мотивації та емоційно-ціннісного розвитку дітей із ДЦП. Особлива роль емоційно-ціннісного аспекту розвитку підтверджується не лише авторитетними дослідженнями зарубіжних та вітчизняних дослідників дитинства (А. Валлона, П. Лавренє, В. Мухіної, О. Кононко та ін.), а також означенням нової емоційно-ціннісної складової розвитку сучасної дитини у програмних документах. Вченою Л. Ханзерук розкриті наукові підходи до емоційно-ціннісного розвитку дошкільників із дитячими церебральними паралічами, а також рекомендується програмовий зміст щодо реалізації означеної лінії розвитку в умовах дошкільних навчальних закладів і родини. Програмний матеріал з емоційного та соціально-особистісного розвитку дошкільників із ДЦП спрямовує педагога-реабітолога на формування мотиваційно-ціннісного складника в структурі СПН [22].

Вчені Л. Шипіцина, І. Мамайчук вивчають специфіку роботи щодо лексики дітей із церебральним паралічем. Особлива увага приділяється опосередкуванню предметно-практичної діяльності. У цьому контексті питання застосування альтернативної системи комунікації і допоміжних технічних засобів у ході формування СПН у дошкільників із ДЦП знаходиться у фокусі уваги відомих англійських, польських, німецьких фахівців, які опікуються вивченням церебральних паралічів (М. Браун, М. Круль, Х. Мюллер, П. Пауль, Н. Фінні, А. Фінк та ін.).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок із цього напрямку. Виходячи з вище проаналізованих досліджень та змісту програмового забезпечення з формування СПН у дошкільників із типовим розвитком та з ДЦП, можемо зробити наступні висновки. По-перше, психолого-педагогічний аналіз теорії і методики формування СПН в умовах типового розвитку актуалізує необхідність виділення у їх структурі: мотиваційно-ціннісних, когнітивних, праксеологічних та соціокультурних складників, що набувають чітких обрисів в умовах компетентної та особистісно орієнтованої парадигми сучасної спеціальної та дошкільної освіти. По-друге, аналіз спеціальних розвідок, що сфокусовані на теоретико-методичних аспектах специфіки розвитку та формування СПН в умовах ДЦП, засвідчують необхідність імплементації міждисциплінарного підходу, в межах якого постає закономірним упровадження в корекційно-реабілітаційний процес елементів інтегральних реабілітаційних технологій (сенсорної інтеграції, методики М. Монтессорі, кондуктивної педагогіки А. Петьо, ерготерапії та інших). По-третє, міждисциплінарний вимір проблеми вимагає її розв'язання через паритетне представлення у структурі СПН як соціальної складової, пов'язаної зі сферою соціуму, так і побутової, що корелює зі сферою традиційно-побутової культури. Перспективи майбутніх наукових розвідок із окресленого нами питання вбачаємо у

вивченні специфіки та рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивного, праксеологічного, соціокультурного компонентів СПН у дітей дошкільного віку з ДЦП.

Бібліографія

1. **Григоренко Г.** Виховуємо раціонального споживача / Г. Григоренко, Р. Жадан // Дошкільне виховання. – 2012. – № 1. – С. 16–19.
2. **Губертус фон Фосс.** Детский церебральный паралич (ДЦП) – панорама лечебных возможностей / Губертус фон Фосс // *Physiotherapie*. – 2006. – № 5. – С. 12–16.
3. **Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі.** Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: навчально-методичний посібник / А.Г. Шевцов, О.В. Романенко, Л.О. Ханзерук, О.В. Чеботарьова, за заг. наук. ред. А.Г. Шевцова. – К. : Видавничий дім «Слово», 2014. – 200 с.
4. **Долинна О.** Праця – ефективний засіб формування предметно-практичної компетенції дошкільників / О. Долинна, О. Низковська // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 12. – С. 16–27.
5. **Дошкольное образование.** Словарь терминов / [Сост. Н.А. Виноградова и др.]. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 400 с. – (Дошкольное воспитание и развитие).
6. **Заплатинська А.Б.** Напрями формування та корекції процесів сенсорної інтеграції у дітей із церебральним паралічем / А.Б. Заплатинська // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 20 (2). – С. 291–299.
7. **Іванова А.** Економічний досвід старшим дошкільнятам / А. Іванова // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 22–24.
8. **Калуська Л.** Дитина і довкілля. Авторська програма / Л. Калуська // Палітра педагога. – 2001. – № 2. – С. 12–13.
9. **Климон Н. Л.** Формирование социально-бытовых навыков у детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата средствами игры: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталья Леонидовна Климон; Ленинградский ГУ им. А.С. Пушкина. – Санкт-Петербург, 2012. – 25 с.
10. **Кобыльченко В.В.** Психологическое сопровождение семьи ребенка с церебральным параличом: теоретические и прикладные аспекты / В.В. Кобыльченко // Актуальные проблемы междисциплинарного подхода к этапной комплексной реабилитации детей с церебральным параличом: материалы научно-практического семинара с международным участием. – М. : МГПУ, 2013. – С. 64–72.
11. **Кукса Н.В.** Відновлення функцій верхніх кінцівок у дітей із церебральним паралічем засобами предметного середовища / Н.В. Кукса, А.В. Тимощенко // Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту школярів та студентів: матеріали XIII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених, (18–19 квітня 2013 року,

- м. Суми): у 2-х т. / ред. кол.: А.І. Кудренко, Ю.О. Лянной, В.А. Косяк та ін. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. – Т. 1. – С. 358–363.
12. **Мартинюк В.** Засади доказової медицини в реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи / Український вісник психоневрології. – 2012. – Том 20, вип. 3 (72). – С. 118.
13. **Машовець М.** Даруємо радість праці / М. Машовець // Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – С. 8–9.
14. **Машовець М.** Даруємо радість праці / М. Машовець // Дошкільне виховання. – 2006. – № 6. – С. 10–11.
15. **Наумов А.А.** Педагогические условия формирования социально-бытовых навыков у детей со спастическими формами ДЦП: дис. канд. наук с коррекционной педагогики (олигофренопедагогики): 13.00.03 / Александр Анатольевич Наумов; Уральский ГПУ. – Екатеринбург, 2005. – 262 с.
16. **Омельченко І.М.** Особливості соціальної перцепції у ставленні до сім'ї дітей старшого дошкільного віку з ДЦП / І.М. Омельченко // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 390–393.
17. **Омельченко І.М.** Особливості формування соціальної перцепції у дітей старшого дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Омельченко Ірина Миколаївна; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 20 с.
18. **Романенко О.В.** Роль соціально-перцептивного передбачення у системі підготовки дітей з церебральним паралічем до інтеграції в суспільство / О.В. Романенко // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 398–400.
19. **Родненюк М.Є.** Науково-теоретичне обґрунтування методики нейропсихологічної корекції порушень пізнавальної діяльності дошкільників з дитячим церебральним паралічем засобами Монтесорі-терапії / М.Є. Родненюк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2014. – Вип. 28. – С. 193–203.
20. **Саєнко Л.І.** Методичні рекомендації до проведення корекційно-відновлювальної роботи з дітьми, що мають особливі потреби, за методикою Марії Монтесорі / Л.І. Саєнко. – Чернігів, 2009. – 32 с.
21. **Сучасні п'ятирічні діти:** проблеми та особливості розвитку. Матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (4 червня 2013 року, м. Київ) / авт. – упоряд. : О.А. Удод, Т.В. Панасюк, О.В. Низковська, Т.П. Носачова, І.Ю. Резніченко, О.І. Швачова / за заг. ред. Б.М. Жебровського. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 88 с.
22. **Ханзерук Л.О.** Емоційно-ціннісний розвиток дошкільників з дитячими церебральними паралічами / Л.О. Ханзерук // Актуальні питання корекційної освіти. – 2012. – Вип. 3. – С. 263–274.
23. **Шевцов А.Г.** Обґрунтування ортопедагогіки / А.Г. Шевцов // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім. Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2012. – Вип. 19 (1). – С. 274–284.
24. **Шевцов А.Г.**

Сучасні міждисциплінарні підходи до етапної комплексної реабілітації дітей із церебральним паралічем / А.Г. Шевцов, Г.М. Хворова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – 2013. – Вип. 23. – С. 281–285.

References

1. **Hryhorenko, H.** and Zhadan, R. (2012). Vychovuyemo ratsional'noho spozhyvacha. Doshkil'ne vykhovannya, 1, pp. 16–19. (In Ukrainian).
2. **Gubertus fon Focs** (2006). Detskij tserebral'nyj paralich (DTSP) – panorama lechebnyh vozmozhnostej. Physiotherapie, 5, pp. 12–16. (In Germany).
3. **Shevtsov, A.** et al. (2014). Dytna z porushennyamy oporno-rukhovero aparatu v zahal'noosvitn'omu prostori. Metodychni rekomendatsiyi fakhivtsyam z orhanizatsiyi ta vprovadzhennya inklyuzyvnoyi formy navchannya ditey z porushennyamy funktsiy oporno-rukhovero aparatu: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Kiev: Vydavnychy dim «Slovo». (In Ukrainian).
4. **Dolynna, O.** and Nyzkovs'ka, O. (2012). Pratsya – efektyvnyy zasib formuvannya predmetno-praktychnoyi kompetentsiyi doshil'nykiv. Vychovatel'-metodyst doshil'noho zakladu, 12, pp. 16–27. (In Ukrainian).
5. **Vy`nogradova, N.** (2005). Doshkol`noe obrazovany`e. Slovar` termy`. Moscow: Ajry`s-press. (In Russian).
6. **Zaplatyns'ka, A.** (2012). Napryamy formuvannya ta korektsiyi protsesiv sensornoyi intehratsiyi u ditey iz tserebral'nym paralichem. Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya: Sotsial'no-pedahohichna, 20(2), pp. 291–299. (In Ukrainian).
7. **Ivanova, A.** (2006). Ekonomichnyy dosvid starshym doshil'nyatam. Doshkil'ne vykhovannya, 7, pp. 22–24. (In Ukrainian).
8. **Kalus'ka, L.** (2001). Dytna i dovkillya. Avtors'ka prohrama. Palitra pedahoha, 2, pp. 12–13. (In Ukrainian).
9. **Klimon, N.** (2012). Formirovanie sotsial'no-bytovykh navykov u detej s narusheniyami funktsij oporno-dvigatel'nogo aparata sredstvami igry: avtoref. dis. Ph. D. Leningradskij GU im. A. Pushkina. Sankt-Peterburg. (In Russian).
10. **Kobyl'chenko, V.** (2013). Psihologicheskoe soprovozhdenie sem'i rebenka s tserebral'nym paralichom: teoreticheskie i prikladnye aspekty. Aktual'nye problemy mezhdistsiplinarnogo podhoda k ehtapnoj kompleksnoj reabilitatsii detej s tserebral'nym paralichom: materialy nauchno-prakticheskogo seminaru s mezhdunarodnym uchastiem. Moscow: MGPU, pp. 64–72. (In Ukrainian).
11. **Kuksa, N.** and Tymoshchenko, A. (2013). Vidnovlennya funktsiy verkhnikh kintsivok u ditey iz tserebral'nym paralichem zasobamy predmetnoho seredovyshcha. Suchasni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu shkolyariv ta studentiv. Sumy: SumDPU im. Makarenka A. [online], 1 pp. 358–363. (In Ukrainian).
12. **Martynyuk, V.** (2012). Zasady dokazovoyi medytsyny v reabilitatsiyi ditey z orhanichnym urazhennyam nervovoyi systemy. Ukrayins'kyy visnyk psykhonevrolohiyi, 20, issue. 3 (72), pp. 118. (In Ukrainian).
- 13.

Mashovets', M. (2006). Daruyemo radist' pratsi. Doshkil'ne vykhovannya, 5 pp. 8–9. (In Ukrainian). 14. **Mashovets', M.** (2006). Daruyemo radist' pratsi. Doshkil'ne vykhovannya, 6 pp. 10–11. (In Ukrainian). 15. **Naumov, A.** (2005). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sotsial'no-bytovykh navykov u detej so spastichesкими formami DTSP. Ph.D. Ural'skij GPU. Ekaterinburg. (In Russian). 16. **Omel'chenko, I.** (2010). Osoblyvosti sotsial'noyi pertseptsiyi u stavleni do sim"yi ditey starshoho doshkil'noho viku z DTsP. Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya: Sotsial'no-pedahohichna, 15, pp. 390–393. (In Ukrainian). 17. **Omel'chenko, I.** (2010). Osoblyvosti formuvannya sotsial'noyi pertseptsiyi u ditey starshoho doshkil'noho viku z dytyachym tserebral'nym paralichem : avtoref. dys. Ph.D. In-t spets. pedahohiky NAPN Ukrayiny (Kiev). (In Ukrainian). 18. **Romanenko, O.** (2010). Rol' sotsial'no-pertseptyvnoho predbachennya u systemi pidhotovky ditey z tserebral'nym paralichem do intehratsiyi v suspil'stvo. Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya: Sotsial'no-pedahohichna, 15, pp. 398–400. (In Ukrainian). 19. **Rodnenok, M.** (2014). Theoretical and researching ground of neuropsychological correction of violations of cognitive activity preschool children with cerebral paralysis by Montessori-therapy. Magazine of M. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 19: Correction pedagogy and special psychology, 28, pp. 193–203. 20. **Sayenko, L.** (2009). Metodychni rekomendatsiyi do provedennya korektsiyno-vidnovlyuval'noyi roboty z dit'my, shcho mayut' osoblyvi potreby, za metodykoyu Mariyi Montessori (z dosvidu roboty pedahoha z Montessori-terapiyi). Chernihiv. (In Ukrainian). 21. **Zhebrovs'kyy, B.** et. al. (2014). Suchasni p"yatyrichni dity: problemy ta osoblyvosti rozvytku. Materialy Vseukrayins'koyi naukovometodychnoyi konferentsiyi (4 chervnya 2013 roku, Kiev). Ternopil': Mandrivets'. (In Ukrainian). 22. **Khanzeruk, L.** (2012) Emotsiyno-tsinnisnyy rozvytok doshkil'nykiv z dytyachymy tserebral'nymy paralichamy. Aktual'ni pytannya korektsiynoyi osvity, 3, pp. 263–274. (In Ukrainian). 23. **Shevtsov, A.** (2012). Obgruntuvannya ortopedahohiky. Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya: Sotsial'no-pedahohichna, 19 (1), pp. 274–284. (In Ukrainian). 24. **Shevtsov, A.** and Khvorova, H. (2013). Suchasni mizhdystyplinarni pidkhody do etapnoyi kompleksnoyi reabilitatsiyi ditey iz tserebral'nym paralichem. Naukovyy chasopys NPU im. M. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykhohohiya, 23, pp. 281–285. (In Ukrainian).

Авторський внесок: Роменська Т.Г. – 100%

Дата відправлення статті 01.03.17 р.

УДК: 376.1-053.67:37.01

І.Г. Саранча
isarancha@gmail.com
Н.В. Синчук
dar0204@mail.ru
З.П. Моргунова
parostok@gmail.com

КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ФУНКЦІЙ ОПОРНО- РУХОВОГО АПАРАТУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Відомості про авторів: **Саранча Ірина**, кандидат педагогічних наук, заступник директора по навчально-виховній роботі Вінницького центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" МСПУ, асистент кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського, доцент кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту, голова правління Вінницької міської організації соціального розвитку та становлення окремих малозахищених категорій молоді "Паросток". У колі наукових інтересів: проблеми соціальної реабілітації дітей та молоді з психофізичними порушеннями розвитку, психологія дітей та молоді з психофізичними порушеннями розвитку, розвиток інклюзивної освіти, м.Вінниця, Україна. Email: isarancha@gmail.com; **Синчук Неоніла**, вчитель-реабілітог Вінницького центру реабілітації дітей-інвалідів "Промінь" МСПУ, член Вінницького відділення ВГО «Арт-терапевтична асоціація», м.Вінниця, Україна. Email: dar0204@mail.ru; **Моргунова Зоя**, соціальний працівник, керівник гуртка Початкового технічного моделювання та Оригамі Обласного Центру Технічної творчості учнівської молоді, м.Вінниця, Україна. Email: parostok@gmail.com

Contact: Sarancha Iryna, PhD In Pedagogy, Deputy Director of educational work in Vinnytsia Center for Social Rehabilitation of Disabled Children "Promin," of the Ministry of Social Policy of Ukraine, Assistant of Psychology Department of Vinnytsia M. Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Assistant Professor of Social Technologies Department of Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences, Chairman of Vinnytsia City Organization for Social Development of Specific Vulnerable Categories of Young People "Parostok." Sphere of research interests: problems of social rehabilitation of children and young people with mental and physical disabilities, psychology of children and youth with mental and physical disabilities, development of inclusive education, Vinnytsia, Ukraine. Email:

isarancha@gmail.com; **Sinchuk Neonila**, Instructor – Recreation Therapist of the Rehabilitation Center for Children with Disabilities "Promin" of MSPU, member of the organization "Art Therapy Association", Vinnytsia, Ukraine. Email: dar0204@mail.ru; **Morgunova Zoia**, Social Worker, Head of the group Primary Technical Modeling and Origami of the Regional Center of Technical Creativity of Youth, Vinnytsia, Ukraine. Email: parostok@gmail.com

Саранча І.Г., Синчук Н.В, Моргунова З.П. Корекція емоційної сфери у дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії. У статті розглядається роль засобів педагогічної арт-терапії для корекції емоційної сфери у дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату. Здійснено теоретичний аналіз особливостей та видів напрямів арт-терапевтичних методів для ефективного використання під час корекції емоційно-особистісних розладів у дітей з порушенням розвитку, особливим чином дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату. На основі науково-практичних робіт дослідників проблеми корекції емоційної сфери дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії та на узагальненого власного практичного досвіду щодо проведення занять з використанням напрямків арт-терапії з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату підкреслено провідну роль використання психологічної корекції через малюнок та мистецтво орігамі, як одних із провідних видів арт-терапії. У статті також наведено аналіз досвіду роботи гуртка для дітей з особливими розвитку в соціальних та освітніх закладах.

Зроблено висновок, що використання ізотерапії та мистецтва орігамі у роботі психолога та корекційного педагога з дітьми з порушенням функцій опорно-рухового апарату є ефективним та позитивним елементом у структурі корекції емоційної сфери, який сприяє гармонійному розвитку особистості вищезазначеної категорії дітей.

Ключові слова: арт-терапія, діти з порушенням функцій опорно-рухового апарату, корекція емоційної сфери, ізотерапія, орігамі, гурток.

Саранча И.Г., Синчук Н.В, Моргунова З.П. Коррекция эмоциональной сферы у детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата средствами арт-терапии. В статье рассматривается роль средств педагогической арт-терапии для коррекции эмоциональной сферы у детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата. Осуществлен теоретический анализ особенностей и видов направлений арт-терапевтических методов для эффективного использования при коррекции эмоционально-личностных расстройств у детей с нарушением развития, особым образом детей с

нарушением функций опорно-двигательного аппарата. На основе научно-практических работ исследователей проблемы коррекции эмоциональной сферы детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата средствами арт-терапии и обобщенного собственного практического опыта проведения занятий с использованием направлений арт-терапии с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата подчеркнуто ведущую роль использования психологической коррекции через рисунок и оригами.

Сделан вывод, что использование изотерапии и искусства оригами в работе психолога и коррекционного педагога с детьми с нарушением функций опорно-двигательного аппарата является эффективным и позитивным элементом в структуре коррекции эмоциональной сферы, который способствует гармоничному развитию личности вышеупомянутой категории детей.

Ключевые слова: арт-терапия, дети с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, коррекция эмоциональной сферы, изотерапия, оригами, кружок.

Sarancha I.G., Sinchuk N.V., Morgunova Z.P. Correction of emotional sphere of children with disorders of musculoskeletal system by art-therapy means. The role of teaching art therapy means for correction of emotional sphere of children with disorders of musculoskeletal apparatus was considered in the article. The theoretical analysis of characteristics and types of art therapy methods for effective use during correction of emotional and personality disorders of children with developmental disabilities, especially of children with disorders of musculoskeletal system was carried out. On the basis of scientific and research works of correcting problems of emotional sphere of children with disorders of musculoskeletal system by means of art therapy and on the basis of generalized own practical experience in conducting of classes using art therapy of children with disorders of musculoskeletal apparatus the leading role of psychological correction through a drawing and origami art, as the leading types of art therapy was underlined. In the article, there was also the analysis of the project group experience for children with special development in social and educational institutions. It was concluded that usage of isotherapy and origami art in the work of psychologist and correctional teacher of children with disorders of musculoskeletal system is the effective and positive element in the structure of correction of emotional sphere, which contributes to the harmonious development of personality of the above category of children.

Key words: art therapy, children with disorders of musculoskeletal system, correction of the emotional sphere, isotherapy, origami, project group.

Постановка проблеми. В останні роки в Україні, як і в усьому світі, спостерігається зростання числа народжених дітей з

психофізичними порушеннями розвитку, особливим чином з порушенням функцій опорно-рухового апарату. Особливою проблемою є те, що для дітей із порушенням функцій опорно-рухового апарату характерні розлади емоційно-вольової сфери. Як зазначають С. Дуванова, Н. Трофімова та інші вчені, емоційні розлади у одних дітей проявляються у вигляді підвищеної емоційної збудливості, дратівливості, руховому розгальмуванні, в інших — у вигляді загальмованості, сором'язливості, боязкості. Схильність до коливань настрою часто поєднується з інертністю емоційних реакцій. Так, почавши плакати або сміятися, дитина не може зупинитися. Підвищена емоційна збудливість нерідко поєднується із плаксивістю, дратівливістю, примхливістю, реакцією протесту, які підсилюються в новій для дитини обстановці та при стомленні. Іноді відзначається надміру радісний, піднятий настрій зі зниженням критики (ейфорія)[10].

Діти з порушенням функцій опорно-рухового апарату є особливою категорією, в роботі з якою дуже важливо використовувати гнучкі форми корекції емоційної сфери. Однією з таких форм є арт-терапія—самостійний напрямок у профілактичній, лікувальній, корекційній та педагогічній роботі, який використовується для допомоги дітям вищезазначеної категорії.

Ефективність лікування дитини з інвалідністю значною мірою залежить від її бажання впоратись з хворобою, удосконалити власні рухові можливості, що супроводжується значним навантаженням на її мотиваційну сферу. Розвиток мотивації дитини з органічним ураженням нервової системи залежить від багатьох чинників як фізіологічної, так і психологічної природи і тісно пов'язаний з особливостями становлення, дозрівання адаптивних систем організму [9]. Потужним чинником для «запуску» рухової діяльності, розвитку мотивації та самосприйняття може стати потреба дитини в самовиявленні, самоствердженні, для реалізації якої діти широко використовують творчість. Даний психотерапевтичний напрямок має переваги поміж інших, тому що це невербальна форма роботи, яка може використовуватися для дітей, що мають мовні вади, труднощі у вираженні почуттів, переживань [8]. Така діяльність є засобом з'єднання між дитиною та спеціалістом.

Таким чином, досягається мета в основі якої, лежить вираз емоцій і почуттів, пов'язаних з переживаннями своїх проблем, самого себе, також включається активний пошук нових форм взаємодії зі світом та відбувається підтвердження своєї індивідуальності, неповторності і значимості. І, як наслідок—підвищення адаптивності в постійно мінливому світі (гнучкості). Ці цілі арт-терапевт переслідує, працюючи як з дорослими, так і з дітьми [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання арт-терапії у корекційній педагогіці привело до виникнення такого напрямку як педагогічна арт-терапія. Її засновниками були Ф. Чизен (Австрія), Г.

Гід, В. Ловенфельд, М. Наумбург (Америка), М. Ричардсон (Великобританія), які розглядали заняття дітей образотворчим мистецтвом як засіб розвитку їх емоційної сфери, мислення та природної креативності. Сучасні дослідники (В. Коропуліна, М. Смірнова, Н. Гордєєва та інші) визначають арт-терапію як засіб та технологію реабілітації дітей із проблемами у розвитку за допомогою мистецтва та художньо-творчої діяльності, яка базується на 25 здібностях до образного сприйняття довкілля. Таким чином, метод арт-терапії є одним із ефективних шляхів психологічної та педагогічної підтримки дітей з інвалідністю. Це один із природних і гуманних методів психотерапевтичного впливу на людину [5].

Враховуючи вищезазначене, **метою** нашого повідомлення є розкриття особливостей використання та специфіки застосування деяких технік арт-терапевтичних методів у роботі психолога та корекційного педагога при здійсненні корекції емоційної сфери дітей з порушенням опорно-рухового апарату. Виходячи із зазначеної мети, було висунуто такі завдання:

1. Проаналізувати особливості та види напрямів арт-терапії для корекції емоційної сфери вищезазначеної категорії дітей.

2. На основі узагальненого власного практичного досвіду проведення занять з використанням напрямків арт-терапії з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату визначити переваги застосування та позитивний терапевтичний ефект використання ізотерапії та мистецтва орігамі у роботі щодо корекції емоційної сфери у вищезазначеної категорії дітей.

Виклад основного матеріалу. Для корекції емоційної сфери дітей з порушенням опорно-рухового апарату широко використовуються такі напрями арт-терапії, як:

-Драматерапія, причиною широкого використання та ефективності якої, на думку Т. Колошиної, є постійна депривація в сучасному світі ігрової потреби дорослих та дітей, втрата могутньої народної ігрової культури. При використанні драматерапії відбувається (крім розвитку креативності) розширення свідомості, діапазону поведінкових стратегій, відпрацювання нових способів емоційного мовлення та спілкування [3];

-Казкотерапія заснована на використанні казки як архетипічної метафори з метою проєктивної психодіагностики, психокорекції та корекції мовлення дошкільників. Виділяють такі види казкотерапії: аналіз й інтерпретація обраної або створеної казки; використання архетипу казки; створення казок; медитативні казки; драматерапія казки; малювання казки; казкова подорож;

-Бібліотерапія —напрямок, що заснований на літературному самовираженні через творче «письмо», твір;

-Кольоротерапія заснована на дії кольору на нервову систему людини. Напрями кольоротерапії: безпосередній вплив на мозок людини та

створення необхідного кольорового лікувального середовища навколо особистості;

-Пісочна терапія включає створення різноманітних форм з піску, вибір і аранжування мініатюрних предметів і фігурок. Єдиний критерій успішної роботи — її аутентичність — неповторність, динаміка, тобто все те, що викликає в глядача емпатійні відгуки [8].

Що стосується нашого дослідження, то на основі багаторічного узагальненого власного практичного досвіду щодо проведення занять з використанням напрямків арт-терапії з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату можемо відзначити, що переваги застосування та найкращий позитивний ефект у корекції емоційної сфери у вищезазначеної категорії дітей спостерігаємо під час занять з ізотерапії та мистецтва орігамі.

Ізотерапія належить до ефективних і дієвих методів, які допомагають дітям з порушенням функцій опорно-рухового апарату впоратися з негативними емоціями, зняти нервово-психічне напруження. Важливими доводами на користь терапії через малюнок є те, що облаштування приміщення для занять не вимагає значних організаційних і фінансових витрат; дитячий малюнок є основним комунікативним засобом дитини, засобом вираження почуттів, а також традиційної для дитячої субкультури спонтанної психотехнікою; малювання легко поєднується з іншими техніками, застосовуваними в дитячій психотерапії.

Ці міркування є базою для розробленої й апробованої нами протягом 7 років методики корекції емоційних порушень у дітей з порушенням опорно-рухового апарату. В основу методики покладено нижчезазначені принципи:

малюнок розглядається як сфера поєднання діагностики і корекції; малюнок розглядається комплексно, коли будь-який окремий показник малюнка не може бути однозначно пов'язаний з будь-якою окремою психологічною характеристикою дитини; будь-яка характеристика малюнка згодом може змінювати своє значення для однієї і тієї ж дитини; малювання обов'язково повинно супроводжуватися бесідою психолога з дитиною про її малюнок; головний персонаж малюнка є метафорою особистості дитини, а події, що відбуваються на малюнку — метафорами суб'єктивного сприйняття подій, в які емоційно залучена дитина; принцип безпеки: використання метафоричного простору дозволяє уникнути прямого, грубого впливу на психіку дитини; корекція дитини через малюнок проводиться тільки за згодою батьків або опікунів; присутність батьків на сесії — своєрідний позитивний «якір», необхідний при роботі з негативними переживаннями; кожна сесія повинна закінчуватися позитивними переживаннями дитини.

Застосування даної техніки ефективно, якщо розумовий вік дитини не нижче 5-річного та дитині подобається малювати, тобто вона активно використовує візуальні образи. В іншому випадку малювання може застосовуватися в діагностичних цілях і як засіб переходу до інших технік.

На заняттях ми просимо дитину намалювати певний персонаж, наприклад, неіснуючу тварину, а потім розповісти про її спосіб життя. Виявлення «друзів» персонажа має сенс позитивного якора. Визначення «ворогів» або персонажів, що викликають негативні почуття, зображення дискомфортного середовища є «входом» в емоційну проблему дитини. Дитина є єдиним творцем створеної історії, терапевт може тільки пропонувати варіанти розвитку сюжету, які дитина може приймати чи не приймати. «Фільм» можна «прокручувати» назад і створювати альтернативний сюжет, якщо первісна сюжетна лінія виявилася занадто деструктивною або зайшла в глухий кут.

Використання в процесі спільної творчості терапевта і клієнта режисерських прийомів, розроблених в рамках символдрами Лейнера(принципу «примирення», «годування і підкупу», «лідера», «символічної конфронтації», «виснаження і зменшення», «магічних рідин»), як показав досвід, є дуже ефективним [4]. Наприклад, при роботі з негативними емоціями введення в полотно сюжету «чарівної палички» або будь-якої іншої могутньої сили, що допомагає персонажу впоратися з проблемами, призводить до значного полегшення стану дитини вже після однієї сесії. Засвоєння «чарівної палички» дозволяє здійснити своєрідне контр-перенесення з персонажа на саму дитину. Це досягається пропозицією до дитини показати, яким чином персонаж діє з чарівною паличкою та дозволяє зберегти позитивний базу, сформовану під час сесії, і за її межами.

До початку спільного малювання і для «розігріву» ми використовуємо модифікований тест Люшера, який виступає одним з індикаторів зміни емоційного стану: просимо дитину проранжувати свої кольорові олівці за ступенем привабливості. Кожним олівцем дитина малює послідовно кружок у верхній частині малюнка. Таку ж процедуру варто виконати в кінці сесії.

Слід підкреслити, що неможливо описати чіткий алгоритм роботи психолога, оскільки кожна нова сесія абсолютно не схожа на інші. Але в разі повторення сюжету (що є діагностичною ознакою), потрібно наполегливо змінювати, крок за кроком, складові елементи сюжету, пропонуючи версії самій дитині. При цьому дитина може прийняти або відкинути зміни. Головним завданням психолога є організація «зустрічі» і взаємодії персонажа з фігурою, яка викликає страх, а також пропозицію дитині в ході розвитку сюжету ресурсів, які допоможуть переробці страху. В ході можливих «переговорів» персонажа з фігурою,

що викликає страх, можна розіграти дію за ролями, при цьому ролі корисно міняти.

Не слід прискорювати процес: якщо дитина не відчуває достатньо ресурсів, щоб подолати основний страх, корисно опрацювати «периферійні» страхи: рано чи пізно, в тому або іншому вигляді «корінний» страх проявить себе в малюнку.

Орігамі — стародавнє мистецтво складання фігурок з паперу, за допомогою якогою людини зменшується рівень тривожності, підвищується самооцінка, налагоджується спілкування з оточуючими її людьми, покращується емоційний стан [2]. Важливо відзначити абсолютну доступність орігамі для дитини будь-якого віку, будь-якого ступеня підготовки і будь-якої можливості пересування. Орігамі не потребує спеціального обладнання, заняття можуть проходити в різній обстановці. Для творчості можна використовувати різний папір. Орігамі заняття за формою можуть бути: індивідуальні, групові, у вигляді гри, презентації, спільні заняття для батьків і дітей [6].

Позитивний терапевтичний ефект спостерігаємо від проведення гуртка Орігамі з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату. Даний гурток є засобом творчого розвитку, можливістю розкрити потенціал дитини, покращити мовлення, дрібну моторику, викликати в дитини позитивні емоції, інтерес до діяльності, переключити увагу дитини. Створення орігамі-театру (дитина уявляє свого власного героя та виготовляє персонажа) призводить до розкриття дитини у ігровій формі, що позитивно впливає на процес лікування [7]. Розвиток дрібної моторики впливає на розумовий і емоційний розвиток дитини. Стимулюючи дрібну моторику і активізуючи тим самим відповідні відділи мозку ми активізуємо і сусідні зони, що відповідають за мову. Системні заняття з орігамі в логопедичних групах показали, що діти вищезазначеної категорії краще стали писати та розмовляти.

За допомогою занять гуртка у дітей розвивається сприйняття (цілісність та структурованість образу), увага (концентрація та сталість), пам'ять (зорова та кінетична). Удосконалюючи і координуючи рухи пальців, орігамі впливає на загальний інтелектуальний розвиток дитини. За допомогою орігамі дитина мимовільно забуває про проблеми, позбувається внутрішніх страхів, переживань та стресів, краще адаптується до навчання.

Висновки. Таким чином можемо відзначити, що використання ізотерапії та мистецтва орігамі у роботі психолога та корекційного педагога з дітьми з порушенням функцій опорно-рухового апарату є ефективним та позитивним елементом у структурі корекції емоційної сфери, який сприяє гармонійному розвитку особистості вищезазначеної категорії дітей.

Бібліографія

1. Бабій І.В. Теорія і практика арт-терапії: Теорія і практика арт-терапії : навчально-методичний комплекс / Уклад. І.В. Бабій. – Умань, Алмі, 2014. **2. Зінов'єва Г.Ю.** Японські прикладні мистецтва як механізм гармонізації світу і особистості // Наукові праці. Випуск 95. Том 108. с. 81-83. **3. Арт-терапія - нові горизонти /** За ред. А.І. Копитіна. - М.: Когіто-Центр, 2006. - 336с. **4. Ерасов Б.С.** Соціальна культурологія. - 1-е издан. - М.: Аспект Пресс. - 1994. - 400 с. **5. Кисельова М.В.** Арт – терапія в практичній психології і соціальній роботі. – СПб.: Речь, 2007. **6. Кабачинська Є.Л.** Викладання оригамі сліпим і слабозрячим // Оригамі і педагогіка: Матеріали 1 Всеросійської конференції викладачів оригамі 23-24 квітня 1996 р., Санкт-Петербург,-СПб, 1996р., С.36. **7. Шутяк В.Г.** Початкове технічне моделювання з паперу і картону// Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 3 (46), 2012. **8. 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. **9. Даніельс Е., Стаффорд К.** Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів.-Львів: Т-во «Надія», 2000.- 255с. **10. Засенко В.В.** До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип. 8 /– К.: Наук. світ, 2006.– с. 85–88.

References

1. Babij I.V. Teorija i praktikaart-terapii: Teorija i praktikaart-terapii : navchal'no-metodichniy kompleks / Uklad. I.V. Babij. – Uman', Almi, 2014. **2. Zinov'eva G.Ju.** Japons'ki prikladni mistectvajakmehanizmgarmonizacii svitu i osobistosti // Naukovi pracj. Vipusk 95. Tom 108. s. 81-83. **3. Art-terapija - novi gorizonti /** Za red. A.I. Kopitina. - M.: Kogito-Centr, 2006. - 336s. **4. Erasov B.S.** Social'naja kul'turologija. - 1-e izdan. - M.: Aspekt Press. - 1994. - 400 s. **5. Kisel'ova M.V.** Art – terapija v praktichnij psihologii i social'nij roboti. – SPb.:Rech', 2007. **6. Kabachins'ka E.L.** Vikladannja origami slipim i slabozrjachim // Origamii pedagogika: Materiali 1 Vserosijs'koї konferencii vikladachiv origami 23-24 kvitnja 1996 r., Sankt-Peterburg,-SPb, 1996r., S.36. **7. Shutjak V.G.** Pochatkove tehnicne modeljuvannja z paperu i kartonu// Naukovi zapiski Rivnens'kogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu. Vipusk 3 (46), 2012. **8. Kolupaeva A.A., Savchuk L.O.** Diti z osoblivimi osvitnimi potrebami ta organizacija ih navchannja. Vidannja dopovnene ta pereroblene: nauk.-metod. posib. / A.A. Kolupaeva, L.O. Savchuk, K.: Vidavnicha grupa «ATOPOL», 2011. – 274 s. **9. Daniel's E., Stafford K.** Zaluchennja ditej z osoblivimi potrebami do zagal'noosvitnih klasiv.-L'viv: T-vo «Nadija», 2000.- 255s. **10. Zasenکو V.V.** Do problemi

osobistisnogo pidhodu u navchanni ditej z porushennjami psihofizichnogo rozvitku / Didaktichni ta social'no-psihologichni aspekti korekційної robotи u special'nij shkoli: Nauk.-metod. zb.: Vip. 8 /– K.: Nauk. svit, 2006. – s. 85 – 88.

Авторський внесок: Саранча І. – 50%,
Синчук Н. – 25%,
Моргунова З. – 25%.
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 376-056.262

І.О. Сасіна
rehti@ukr.net
Т.М. Гребенюк
tania762008@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Відомості про авторів: Сасіна Ірина Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені Михайла Петровича Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції розвитку дітей з порушеннями зору, організація роботи спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями зору. Email: rehti@ukr.net.

Гребенюк Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені Михайла Петровича Драгоманова, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: психокорекційні та корекційно-педагогічні аспекти діяльності освітньо-реабілітаційних закладів для дітей з порушеннями зору. Email: tania762008@ukr.net

Contact: Iryna Sasina, PhD, Profesor National Pedagogical M.Dragomanov University. – Kiev, Ukraine. Academic interests: correction of children with impaired vision, the organization of work in a special preschool for children with visual impairments. Email: <mailto:nathalia.gavr@gmail.com> rehti@ukr.net.

Tetyana Grebeniuk, PhD, Profesor National Pedagogical M.Dragomanov University. – Kiev, Ukraine. Academic interests: psycho-educational and

correctional aspects of teaching and rehabilitation facilities for children with visual impairments Email: tania762008@ukr.net

Сасіна І. О. Розвиток самостійної рухової діяльності дітей зі зниженим зором старшого дошкільного віку [Текст] / І. О. Сасіна // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 10 (18). – С. 51-60.; **Сасіна І. О.** Психологічна характеристика рівнів розвитку зорової уваги у дітей старшого дошкільного віку в нормі і при порушеннях зору [Текст] / І. О. Сасіна // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 8 (16). – С. 181-192.; **Сасіна І. О.** Психолого-педагогічна готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання [Текст] / І. О. Сасіна, О. Я. Ярич // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – Вип. 23(3) – С. 81-88.; **Гребенюк Т. М.** Вивчення мотивів здобуття вищої педагогічної освіти особами з порушеннями зору / Т.М. Гребенюк // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови [Електронний ресурс]. – 2015. – Вип. 10. – С. 39-45. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooor_2015_10_8.; **Гребенюк Т. М.** Особливості розвитку пізнавальної активності молодших школярів зі зниженим зором на уроках української мови [Текст] / Т.М. Гребенюк // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 8 (16). – С. 121-129. ; **Гребенюк Т. М.** Теоретичні аспекти розвитку уваги молодших школярів з порушеннями зору на уроках української мови [Текст] / Т.М. Гребенюк, К.А. Шевчук // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. Ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 10 (18). – С. 61-70.

Сасіна І.О., Гребенюк Т.М. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання. В статті, на основі аналізу науково-методичної літератури, визначенні основні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання та розкривається зміст окреслених завдань. Серед завдань виділяються

наступні: дотримання офтальмо-гігієнічних умов навчально-виховного процесу дітей з порушеннями зору; необхідність цілеспрямованої роботи із подолання упередженого ставлення до дитини з порушеннями зору та формування толерантного ставлення до неї; попередження і корекція вторинних відхилень у розвитку дитини з порушеннями зору. Автори звертають увагу на те, що саме мультидисциплінарний підхід, тобто командна робота фахівців: психологів, педагогів, корекційних педагогів (насамперед тифлопедагогів), соціальних педагогів, медичних працівників тощо дозволить правильно визначити шляхи та реалізувати намічені завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання. Подальше дослідження спрямоване на розробку методичних рекомендацій практичним психологам, щодо діагностики та корекційної роботи з зорово депривованими дітьми.

Ключові слова: діти з порушеннями зору, інклюзивне навчання, психолого-педагогічний супровід, корекційна робота, офтальмо-гігієнічні вимоги.

Сасина И.О., Гребенюк Т.М. Особенности психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного обучения. Стаття посвящена проблеме инклюзивного обучения детей с нарушениями зрения и необходимости организации психолого-педагогического сопровождения их учебной деятельности. Соблюдение офтальмологи-гигиенических условий учебно-воспитательного процесса; необходимость целенаправленной работы по преодолению предвзятого отношения и формирование толерантного отношения; предупреждение и коррекция вторичных отклонений в развитии – основные задачи психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями зрения в условиях инклюзивного обучения. Важными направлениями коррекционной работы тифлопедагога в условиях инклюзивного обучения являются: коррекция развития познавательной и эмоционально-волевой сферы, развитие речи, социально-бытовое ориентирование, ориентирование в пространстве, лечебная физическая культура и ритмика. В свою очередь работа психолога направлена на выявление проблем, которые возникают у детей с нарушениями зрения в обучении, общении, при взаимодействии с педагогами и сверстниками; в развитии познавательных процессов, работоспособности, эмоционально-волевой сферы и соответственной коррекционной работы. При этом авторы обращают внимание на то, что именно мультидисциплинарный подход, ведущая роль в котором принадлежит тифлопедагогу, позволит правильно определить пути и реализовать намеченные задачи психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: дети с нарушениями зрения, инклюзивное обучение, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционная работа, офтальмо-гигиенические условия.

Sasina Iryna, Grebeniuk Tetyana. Peculiar features of the psychological and educational support of visually impaired children in inclusive educational settings. The authors have performed the theoretical review of the scientific literature and have discovered that the issue of psychological and educational support for children with special educational needs in terms of secondary schools is quite important, especially with regard to the current reforms of the special education field in Ukraine and the need to provide special learning conditions for this category of children within mainstream educational settings. Based on the analysis of theoretical and experimental studies they have identified the main task of psychological and educational support for children with impaired vision in terms of inclusive education. In particular, the provision of special conditions for the organisation of learning activities; development of psychological readiness among teachers, parents and pupils, necessary to interact with a child who has a visual impairment; prevention and correction of the secondary developmental delays; psychological attitude and mental set of a child with visual impairment to overcome difficulties and achieve success in every available activity, as well as social adaptation. Presenting the content of the defined tasks, the authors paid their attention to the ophthalmological and hygienic requirements towards the educational process for children with visual impairments; focused on the need to overcome prejudice against the children with visual impairments and importance of tolerant awareness, raised through educational activities carried by the psychologists and special educational teachers. Particular attention within the system of psychological and pedagogical support should be given to the prevention and correction of secondary delays in the development of children with visual impairments, which involves special educational intervention of the psychologist and typhlopedagogue. Thus, the authors define the following areas of typhlopedagogue's responsibility in terms of inclusive education: correction of cognitive and emotional-volitional development, support of language development, teaching orientation and mobility, physical culture and rhythmic. In its turn, the work of psychologist aims to: identify difficulties faced by the children with visual impairments in learning, communication, during interactions with teachers and peers; the development of cognitive processes, performance, emotions and will; determine the cause of identified problems and potential in their development and etc. The authors point out that this multidisciplinary approach allows to identify specific ways to implement the outlined objectives of the psychological and educational support for visually impaired children in terms of inclusive education.

Key words: visually impaired children, psychological and educational support, inclusive education, special educational work, multidisciplinary approach.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування спеціальної освіти пов'язане з активним впровадженням інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Для забезпечення комплексного підходу до дітей і підлітків, що навчаються і виховуються в умовах інклюзії, відповідно до їхніх вікових, індивідуальних особливостей та можливостей, організовується психолого-педагогічний супровід навчальної діяльності дітей з порушеннями психофізичного розвитку на основі застосування особистісно орієнтованого підходу.

В умовах інклюзивного навчання психолого-педагогічний супровід здійснюється відповідно до розробленої групою фахівців індивідуальної програми розвитку дитини, а саме її складових: індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми, адаптації та модифікації навчального матеріалу та додаткових освітніх послуг, які дозволяють здійснювати корекцію вторинних відхилень в розвитку дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Питання психолого-педагогічного супроводу навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми проблемами вивчали В.Бондар, Т.Гребенюк, Л.Гречко, В.Засенко, А.Колупаєва, Ю.Найда, Т.Сак, В.Синьова та інші. Для визначення основних складових психолого-педагогічного супроводу розглянемо його тлумачення різними науковцями.

Уперше термін супроводу в сучасній педагогіці та психології використали Г. Бардієр, І. Ромазан, Т. Череднікова, сутність якого ними розуміється як система професійної діяльності психолога та педагога, спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі.

За результатами досліджень Ю.Найди та А.Колупаєвої психолого-педагогічний супровід [3] – це:

– по-перше, один із видів цілісної і комплексної системи соціальної підтримки та психолого-педагогічної допомоги, що здійснюється у межах діяльності соціально-психологічних та психолого-педагогічних служб;

– по-друге, інтегративна технологія, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку та саморозвитку особистості й у результаті: ефективне виконання людиною своїх основних функцій;

– по-третє, процес особливого виду стосунків між особами, які надають супровід, та тими, хто потребує допомоги.

Отже, психолого-педагогічний супровід дитини з порушеннями психофізичного розвитку у навчально-виховному процесі визначає засвоєння нею відповідних загальноосвітніх програм, корекцію

відхилень у її розвитку, соціальну адаптацію та психологічний розвиток у спеціально створених в навчальному закладі психолого-педагогічних умовах. Такий підхід є визначальним при розробці індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану дитини з особливими освітніми потребами, що навчається в умовах інклюзивного навчання.

Психолого-педагогічний супровід дітей з інвалідністю (за дослідженнями Л. Гречко) включає в себе профілактику, діагностику (індивідуальну і групову), консультування (індивідуальне і групове); розвивальну роботу (індивідуальну і групову); корекційну роботу (індивідуальну і групову); психологічну просвіту і навчання: формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетенції учнів, адміністрації навчального закладу, педагогів, батьків; експертизу навчальних програм, проектів, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності спеціалістів навчальних закладів.

Модель психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами розроблена З. Софій. Вона має свою специфіку, що визначається характером обмежень даної дитини, особливостями її особистісного розвитку. Крім того, автор виділяє загальні етапи супроводу:

Перший етап – початковий, адміністрація навчального закладу забезпечує нормативно-правові, матеріально-технічні, навчально-методичні, соціально-психологічні та інші умови, необхідні для організації процесу супроводу.

Другий етап – психолого-педагогічна діагностика, на якому психологічна діагностика передує педагогічній.

Під час третього етапу – корекційного – відбувається корекційна робота у відповідності до виявлених проблемам.

На нашу думку, описана З. Софій модель психолого-педагогічного супроводу є досить ефективною, оскільки передбачає: з одного боку, пристосування освітнього процесу до можливостей дитини, підготовку соціального середовища до включення дитини з порушеннями психофізичного розвитку, а з іншого – у проведенні діагностування та спеціально організованої роботи з корекції вторинних відхилень у розвитку дитини. Такий підхід є визначальним при розробці індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, що навчається в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз наукової літератури [1; 2; 3] та наші власні спостереження дозволили виділити основні завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання, зокрема:

1. забезпечення особливих умов для організації навчальної діяльності даної категорії дітей;

2. формування психологічної готовності серед педагогів, батьків та учнів школи до взаємодії з дитиною, яка має порушення зору;
3. попередження і корекція вторинних відхилень в розвитку дитини; створення психологічної установки у дитини з порушеннями зору на подолання труднощів та досягнення успіхів в усіх доступних видах діяльності, а також соціальну адаптацію.

Метою статті є розкриття змісту окреслених завдань психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання.

Методи дослідження. Аналіз, систематизація та узагальнення даних загальної й спеціальної психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження з метою визначення особливостей і шляхів психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Перше завдання полягає у забезпеченні особливих умов для організації навчально-пізнавальної діяльності зороводепривованих дітей, а саме:

- створення офтальмо-гігієнічних умов навчально-виховного процесу дітей з порушеннями зору (безбар'єрність простору, організація робочого місця, відстань до очей при читанні, допустиме безперервне зорове навантаження, правильний вибір та використання наочного матеріалу та ін.);

- забезпечення індивідуального підходу відповідно до особливостей та можливостей кожної конкретної незрячої дитини чи дитини зі зниженим зором (адаптація навчальних та методичних матеріалів, модифікація змісту та складності навчальних завдань, підбір спеціальних форм та прийомів навчальної діяльності тощо);

- забезпечення корекційно-компенсаторної спрямованості уроку (навчання дітей з порушеннями зору прийомом та способам сенсорної, розумової та практичної діяльності; збагачення, конкретизація, уточнення уявлень та життєвого досвіду дітей про предмети та явища навколишнього світу; активізація їх розумової діяльності та ін.).

Основні офтальмо-гігієнічні вимоги організації навчальної діяльності в школах для дітей з порушеннями зору висвітлені в роботах Е.Аветісова, Л.Григор'євої, С.Рикова, Є.Синьової, С.Федоренко [1; 3; 4].

Експериментальні дослідження Л.Григор'євої, що були присвячені вивченню зорової працездатності дітей, показали, що візуальний комфорт залежить від: загальної освітленості, яка визначає адаптаційний рівень очей, розташування джерела світла по відношенню до напрямку зору, обмеження засліплюючої дії джерела світла, уникнення тіні та інше. Таким чином, серед інших гігієнічних умов важливе місце займають вимоги до стану штучного і природного освітлення, що в свою чергу дозволяє попередити зорову втому у дітей з порушеннями зору.

Особливого значення у створенні оптимальних гігієнічних умов для зорового сприймання набуває розсаджування дітей в класі, яке здійснюється залежно від їх зорового діагнозу, а не зросту (С.Риков, І.Самаль, Є.Синьова, С.Федоренко та інші).

В організації навчально-виховного та корекційного процесів з дітьми, які мають порушення зору важливим є дотримання офтальмогігієнічних вимог, які висуваються до наочного матеріалу та навчальних посібників (Л. Плаксіна, Є. Синьова, В. Феоктістова, С. Федоренко [1; 3] та ін.). Вони добираються таким чином, щоб одночасно задовольнити офтальмологічні та педагогічні вимоги. Слід пам'ятати також і про правильну демонстрацію наочності, зокрема збільшення часу на розглядання, поєднання розгляду наочності зі словом, коментуванням, поясненням вчителя.

Наступне завдання забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу передбачає формування психологічної готовності серед педагогів, батьків та учнів школи до взаємодії з дитиною, яка має порушення зору. Робота психолога із супроводу дитини з порушеннями зору у вирішенні даного завдання включає:

- ознайомлення педагогічного колективу, батьків та учнів з особливостями дитини з порушеннями зору та формування позитивного ставлення у них до інклюзивного навчання;
- забезпечення спілкування та позитивного соціального статусу дітей з порушеннями зору в шкільному та класному колективах.

Така психологічна готовність формується через проведення консультацій, лекторіїв, семінарів-практикумів, консиліумів, виступів на батьківських зборах та педагогічних нарадах тощо. Зміст даних форм роботи спрямований на подолання упередженого ставлення до дитини з порушеннями зору та формування толерантного ставлення до неї.

Попередження і корекція вторинних відхилень у розвитку дитини, створення психологічної установки у дитини з порушеннями зору на подолання труднощів – це одне з основних завдань психолого-педагогічного супроводу, яке було виділене нами. Його реалізація потребує застосування мультидисциплінарного підходу, тобто командну роботу різних фахівців: психологів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, медичних працівників тощо. Зупинимося детальніше на завданнях роботи тифлопедагога і психолога, як провідних фахівців психолого-педагогічного супроводу навчально-пізнавальної діяльності дитини з порушеннями зору, у плануванні і реалізації індивідуальної програми розвитку дитини.

При розробці індивідуальної програми розвитку дитини тифлопедагогу потрібно у співпраці з психологом визначити:

1. Розуміння дитиною свого порушення, можливостей, а також усвідомлення необхідності корекції вторинних відхилень, які наявні в її розвитку. Це дозволить з'ясувати ступінь та можливості виникнення

актів саморегуляції, що є необхідною умовою здійснення успішної роботи з корекційно-розвивального навчання. Для цього варто з'ясувати у дитини: розуміння користі носіння окулярів; лікування та оклюзії; розуміння необхідності організації свого особистого місця для занять, відпочинку; розуміння необхідності попросити допомоги саме тоді, коли вона найбільш потрібна; здійснення самоконтролю за своєю поведінкою тощо.

2. Специфічні проблеми соціальної адаптації, що дозволяють дитині з порушеннями зору вирішувати самостійно, а при необхідності, з допомогою дорослих конфліктні ситуації. З цією метою варто з'ясувати: як дитина використовує полісенсорний характер сприймання при знайомстві і спілкуванні з людьми; чи використовує зоровий контакт у спілкуванні, незалежно від гостроти зору; чи задає самостійно запитання, щоб отримати нову інформацію, чи навпаки пасивна тощо.

3. Сформованість потреби до трудової діяльності, особливо тих видів праці, формування навичок до яких може бути ускладнене через порушення координації рухів при глибоких порушеннях зору.

Результати досліджень в тифлопедагогіці (Н. Морозова, Л. Солнцева, С. Хорош, Л. Плаксіна, Т. Свиридюк, С. Федоренко [3,4] та ін.) показали, що в умовах зорової депривації, враховуючи особливості розвитку, а також через надмірну опіку з боку батьків, у дітей з порушеннями зору вже в ранньому віці притупляється природне прагнення до трудової діяльності і починає переважати споживче відношення до навколишнього світу. В результаті чого у зороводепривованих дітей часто відсутня потреба в щоденній праці, не сформована правильна установка до праці, вміння та бажання трудитися. У результаті в них залишаються несформованими такі якості особистості, як: працьовитість, активність, самостійність, інтерес до виконуваної трудової діяльності.

Відповідно до результатів досліджень Т. Свиридюк [3; 4], трудове виховання дозволяє здійснювати процеси компенсації, спираючись на потенційні можливості дітей з порушеннями зору. При цьому в центрі уваги цілеспрямоване формування самостійності, як стрижнева властивість особистості, що забезпечує найважливіші передумови для становлення активної життєвої позиції людини, що є важливою умовою ефективною реалізації завдань інклюзивного навчання.

Таким чином, проведена попередня діагностична робота дозволить правильно визначити зміст напрямків корекційної роботи тифлопедагога в умовах інклюзивного навчання з дитиною, яка має порушення зору, а саме: розвиток мовлення, пізнавальної та емоційно-вольової сфери, формування навичок соціально-побутового та просторового орієнтування тощо.

Під час розробки та реалізації індивідуальної програми розвитку дитини з порушеннями зору психолог повинен спрямовувати свою

роботу на:

- виявлення труднощів, які виникають у дітей з порушеннями зору у навчанні, спілкуванні, під час взаємодії з педагогами та однолітками; рівня розвитку пізнавальних процесів, працездатності, емоційно-вольової сфери; визначення причин виявлених труднощів та потенційних можливостей у розвитку; проведення спостережень за дитиною для вивчення її нахилів, інтересів, потреб тощо;

- корекцію вторинних відхилень: розвиток компенсаторних способів сприймань, в тому числі і формування умінь раціонально використовувати порушені функції зору; формування і стимуляція сенсорно-перцептивних та когнітивних функцій; формування уміння відтворювати основні емоційні стани; формування інтересу до спілкування, уміння використовувати вербальні і невербальні засоби в його процесі; формування довільних психічних процесів, основ самоконтролю за власною поведінкою, вираженням емоційних станів в різних ситуаціях та видах діяльності тощо. Крім того, слід пам'ятати, що саме метод супроводу дозволяє психологу в повній мірі забезпечити не просто «зняття» проблеми, яка виникла у дитини з порушення зору в умовах інклюзивного навчання, але і розвиток і саморозвиток дитини, оскільки створює орієнтоване поле розвитку і умови для вибору, що, у свою чергу, формує необхідні передумови для прийняття суб'єктом оптимальних рішень в різних подальших ситуаціях.

Таким чином, основна мета психокорекційної роботи має бути спрямована на розкриття позитивних якостей дитини з порушеннями зору, подолання негативних проявів та формування вмінь налагоджувати різноманітні соціальні контакти (Т. Гребенюк, О. Паламар, Є. Синьова [2] та ін.).

Встановленню соціальних контактів осіб з порушеннями зору, за даними тифлологічних досліджень (Т. Гребенюк, В. Кобильченко, О. Литвак, Є. Синьова, Є. Клопота [4] та ін.), значною мірою перешкоджають:

1. Неадекватні установки, що виникають у осіб з порушеннями зору в ставленні до себе та зрячих.

Ставлення осіб з порушеннями зору до себе та до свого дефекту є одним із центральних питань у тифлопсихології. На думку О. Литвака, саме усвідомлення власного дефекту веде за собою ряд негативних змін та емоційних розладів (депресій, фрустрацій, дистресів). Їх причини він вбачає по-перше, в усвідомленні власної малоцінності і, по-друге, в переживанні негативних емоцій особами з порушеннями зору через неадекватне ставлення зрячих до їх зорового дефекту. Ще одним фактором є неможливість задоволення даною категорією осіб ряду потреб, зокрема, соціальних та особистісних, що пов'язані з самореалізацією.

2. Приписування оточуючим негативних думок про себе та емоційна реакція на ці необґрунтовані припущення.

Особливості емоційних станів при порушеннях зору проявляються, коли дитина усвідомлює своєї відмінності від зрячих однолітків, що виникає уже в середньому та старшому дошкільному віці. Розуміння і переживання свого дефекту в підлітковому віці, усвідомлення обмежень і проблем в житті викликає стійкі переживання, негативні настрої, напруження, які з часом розвиваються в афективні стани.

3. Занижена або завищена самооцінка.

Негативний вплив зорового дефекту на формування самооцінки осіб з порушеннями зору зумовлено насамперед тим, що пізнання індивідом себе, здійснюється, за твердженням І. Кона, за допомогою пізнання інших в ході соціального порівняння, а цей процес значно ускладнений в умовах порушеного зору. У сучасних дослідженнях в тифлопсихології встановлено наявність труднощів, які можуть виникати при зоровій депривації під час ознайомлення з соціальним оточенням: у процесі формування першого враження про співрозмовника (О.Литвак, Г.Нікуліна та ін.); у процесі формування уявлень про зовнішній вигляд людей (О.Литвак, Г.Нікуліна, Л.Плаксина, Л.Солнцева та ін.); у процесі сприйняття людини лише на основі діяльності порушеного аналізатора (М.Заорська, Г.Нікуліна, В.Феоктистова та ін.).

4. Стан постійного психічного напруження, депресивні настрої, що виникають внаслідок недостатнього задоволення таких комунікативних потреб, як потреба у близькій людині, приналежності до соціальної спільноти, потреби у співчутті, підтримці, піклуванні, повазі та авторитеті.

Сучасні дослідження тифлопсихологів показали, що в емоційному відношенні особи з порушеннями зору знаходяться в більш несприятливому положенні, порівняно зі зрячими. Відмічається, що вони більш вразливі та тривожні, ніж зрячі. Глибокі депресії, часті і тривалі фрустрації, дистресові реакції знижують рівень когнітивних процесів, що веде за собою неадекватність поведінки і суттєво утруднює процеси соціалізації та адаптації.

Наші власні дослідження з опорою на наявні в тифлології дані (В. Деніскіна, Т. Гребенюк, І. Корнілова, О. Литвак, Л. Солнцева, Є. Синьова [4] та ін.) дозволяють зробити висновок, що в основі підвищеної тривожності дітей з порушеннями зору в ситуації спілкування зі зрячими однолітками і дорослими лежать наступні причини:

- недостатній рівень сформованості комунікативних навичок;
- некоректна поведінка зрячих однолітків, що викликає роздратування і негативні емоції;

– стереотипні способи захисту від образ та ігнорування зрячих однолітків;

– власне внутрішні особистісні протиріччя і конфлікти.

Потребують певної корекції і неадекватні установки зрячих людей по відношенню до інвалідів по зору, які беруть початок у сфері соціальних фобій у ставленні до осіб, які відрізняються за фізичними ознаками (гандикапізм). Для зрячої людини незрячий є носієм певних фізичних, психічних та соціальних особливостей, які відрізняють його від більшості.

Основними методами психокорекційної роботи практичного психолога у роботі з дітьми та підлітками, які мають порушення зору, є ігрові (ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні, ділові, креативні ігри-драматизації), методи тілесної терапії, тренінги, казкотерапія тощо. Розглянемо особливості використання деяких з них.

Так, використання ігрових методів дозволяє м'яко, ненав'язливо, легко з'ясувати як труднощі в спілкуванні, так і серйозні психологічні проблеми дитини з порушеннями зору. Адже щодня дитина зустрічається з фактами реального життя, в яких присутні і позитивні і негативні емоції; з моментами, коли потреби дитини в спілкуванні, визнанні, ідентифікації та індивідуалізації пригнічені або не можуть бути повністю виражені; коли відбувається придбання нового соціального досвіду тощо. Винесення в гру тем, які викликають переживання у дитини з порушеннями зору – один із способів подолання їх негативної дії. Крім того, завдяки грі інтенсифікується сам процес навчання, формування нових навичок та вмінь тощо.

Однією із форм спеціально організованого спілкування, спрямованої на зняття обмежень та подолання труднощів, що заважають оптимальному розвитку тих або інших сторін особистості, на розкриття внутрішнього потенціалу людини та розширення її самосвідомості є тренінг. Особливості організації тренінгової роботи в групі де є особи з порушеннями зору були визначені О. Паламар [2], зокрема, це:

- проведення тренінгу в умовах максимально наближених до реальних з метою оптимізації процесів адаптації і самореалізації членів групи;

- зниження чисельності групи до мінімально можливого числа (6 – 8 учасників) з метою полегшення орієнтації осіб з порушеннями зору у просторі групової роботи;

- аналіз можливостей вправ, які включають невербальні способи спілкування, їх модифікація з урахуванням специфіки групи;

- компенсація невербальних вправ, що недостатньо використовуються, вербальними та тілесно-орієнтованими;

- формування «змішаних груп», тобто залучення зрячих для посилення терапевтичного ефекту через можливість порівняння

існуючого «Я-образу» з тим, що буде отриманий у результаті зворотного зв'язку від зрячих учасників.

Висновки. Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання є невід'ємною складовою розвитку сучасної освіти в Україні, що має мультидисциплінарний характер; сприяє створенню особливих умов для організації навчальної діяльності даної категорії дітей; забезпечує психологічну готовність серед всіх учасників навчально-виховного процесу до взаємодії з дитиною, яка має порушення зору; попереджає та здійснює корекцію вторинних відхилень в розвитку дитини.

Перспектива подальших розробок. Наше подальше дослідження спрямоване на розробку методичних рекомендацій для практичних психологів щодо діагностики та психокорекційної роботи з дітьми, які мають порушення зору.

Бібліографія

1. **Алеєва Н. М.** Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / Н. М. Алеєва, Ю. В. Барінов та ін. / за ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова, 2016. – К. : Кафедра, 2016. – 212 с. ; 2. **Паламар О. М.** Основи психотренінгу осіб з порушеннями зору : навчальний посібник / О. М. Паламар, Т. М. Гребенюк. – К., 2010. – 202 с. ; 3. **Синьова Є. П.** Тифлопедагогіка : підручник / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 325 с. ; 4. **Синьова Є. П.** Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору [Текст] : монографія / Є. П. Синьова. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 441 с.

References

1. **Alyeyeva N. M.** Dity z porushennyamy zoru v umovakh inklyuzyvnoyi osvity : navch.-metod. posib. / N. M. Alyeyeva, Yu. V. Barinov ta in. / za red. Ye. P. Syn'ovoyi, S. O. Rykova, 2016. – K. : Kafedra, 2016. – 212 s. ; 2. **Syn'ova Ye. P.** Tyflopedahohika : pidruchnyk / Ye. P. Syn'ova, S. V. Fedorenko. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2009. – 325 s. 3. **Palamar O. M.** Osnovy psyhotreninhu osib z porushennyamy zoru : navchal'nyu posibnyk / O. M. Palamar, T. M. Hrebenyuk. – K., 2010. –202 s. 4. **Syn'ova Ye. P.** Osoblyvosti rozvytku i vykhovannya osobystosti pry hlybokykh porushennyakh zoru [Tekst] : monohrafiya / Ye. P. Syn'ova. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2012. – 441 s.

Авторський внесок: Сасіна І.О. – 60 %,
Гребенюк Т.М. – 40 %.

Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК: 159.61:376.1-056.264

В.М. Синьов
ikpp@ukr.net
Д.І. Шульженко
diakademia@mail.ru

ПСИХОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ЗІ СПЕКТРОМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ТА АУТИСТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ

Відомості про авторів: **Синьов Віктор Миколайович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки, академік НАПН України, Україна. У колі наукових інтересів: фахова підготовка фахівців до корекційної та інклюзивної форми освіти дітей із інтелектуальними та аутистичними порушеннями. E-mail: ikpp@ukr.net

Шульженко Діна Іванівна – доктор психологічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки Факультету корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Україна. У колі наукових інтересів: фахова підготовка фахівців до корекційної та інклюзивної форми освіти дітей із інтелектуальними та аутистичними порушеннями. E-mail: diakademia@mail.ru

Contact: Sinyov V.M. doctor of pedagogic sciences, professor of the chair of psychocorrective pedagogics, academician of the NAPS of Ukraine. Academic interests: he professional training to correctional and inclusive education of children with intellectual and autistic disorders. E-mail: ikpp@ukr.net

Shulgenko D.I. doctor of psychological sciences, professor of the chair of psychocorrective pedagogics. Academic interests: he professional training to correctional and inclusive education of children with intellectual and autistic disorders. E-mail: diakademia@mail.ru

Синьов В.М., Шульженко Д.І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. В статті розкривається психологічна сутність інклюзивного навчання осіб із аутистичним спектром порушень та інтелектуальними порушеннями і роль фахівців в цьому процесі. Проаналізовано труднощі включення аутичних учнів в клас масової школи. Зроблено висновок про відсутність психологічної технології та психологічних умов інклюзивного процесу. Наголошується на важливості переконання педагогів щодо можливостей подолання (корекції) аутистичних порушень під час навчання і дозвілля.

Представлено напрями підготовки майбутніх фахівців – корекційних педагогів, які забезпечують в інклюзивному просторі індивідуальний підхід до аутичної дитини та його особливу освітню програму. Виявлено психологічні чинники формування у корекційних педагогів здатності до самостійного творчого процесу щодо вирішення питань інклюзії аутичних дітей (креативність, рефлексивність, інтернальність, емпатія, ступінь усвідомлення інклюзивних проблем аутичних дітей і їх родин, продуктивність та задоволеність життям). Виділені критерії успішного включення аутичних дітей в клас учнів із нормотиповим розвитком (наявність власних пріоритетів надавати аутичним дітям та їхнім родичам психологічну допомогу, індивідуальну корекцію аутистичних порушень; формування способів навчальної діяльності). Запропоновано практичні рекомендації з етики спілкування з аутичними дітьми в інклюзивному освітньому середовищі.

Ключові слова : аутичні діти, діти з інтелектуальними порушеннями, інклюзія, інклюзивна школа, психологічний супровід, психологічна корекція, спектр аутистичних порушень, принципи та умови психологічної роботи.

Синьов В.М., Шульженко Д.И. Психология инклюзивного образования учеников со спектром интеллектуальных и аутистических нарушений. В статье раскрывается психологическая сущность инклюзивного образования детей с интеллектуальным и аутистическим спектром нарушений и роль специалистов в этом процессе. Сделано вывод об отсутствии психологической технологии и психологических условий инклюзивного процесса. Обосновано необходимость создания психологических условий и тренинговых программ для родителей с целью успешного включения и общего обучения здоровых и аутичных детей. Подчеркивается на важности убеждения педагогов инклюзивных школ относительно возможностей преодоления (коррекции) аутистических нарушений во время обучения и досуга. Представлены направления подготовки будущих специалистов – коррекционных педагогов, которые обеспечивают в инклюзивном пространстве индивидуальный подход к аутичному ребенку и его особенную образовательную программу. Выделены критерии успешного включения аутичных детей в класс учеников с нормотипичным развитием. Предложено практические рекомендации с этики общения с аутичными детьми в инклюзивном образовательном пространстве

Ключевые слова: аутичные дети, дети с интеллектуальными нарушениями, инклюзия, инклюзивная школа, психологическое сопровождение, психологическая коррекция, принципы и условия психологической коррекции.

Sinyov V.M., Shul`zhenko D.I. The psychology for inclusive education of pupils with intellectual a spectrum of autotechnic violations.

The article reveals the psychological essence of inclusive education of persons with the spectrum of autistic disorders and the role of the teacher in this process. It`s analysed the difficulties of inclusion of autistic pupils in the class of mass school. It`s made the conclusion about the absence of psychological technologies and the psychological conditions of an inclusive process. It is marked the necessity of creation of psychological terms for effective and successful studies, ability to accept optimum decisions in the case of problem conduct of autism child during a lesson; to provide a positive psychological climate in a class; to form self-regulation, self-control, emotional firmness, confidence in itself; to overcome an anxiety, uncertainty, fear, in the case of display of autistic reactions (screaming, stereotypical dicking). Separately the role of parents and their responsibility opens up in an inclusive process. Underline about a necessity from bringing in to the collaboration with a teacher and parents of other students of class. It`s grounded a necessity of creation of psychological terms and training programs for parents with the purpose of the successful including and general studies of healthy and autism children. It is marked on importance of persuasion of teachers in relation to possibilities of overcoming (corrections) of autistic violations during education and leisure.

There are presented the directions of preparation of future specialists – corrective teachers which provide in inclusive space individual approach to autistic child and his special educational program. Found out the psychological factors of formation of the correctional educators the ability to self the creative process to address issues of inclusion of children with autism (creativity, reflexivity, internality, empathy, awareness inclusive problems of autistic children and their families, performance and life satisfaction).

The selected criteria for successful inclusion of autistic children in a class of pupils with normative development (availability of own priorities to provide autistic children and their families with psychological assistance, individual correction of autistic violations, forming of methods of educational activity). It`s offered the practical recommendations on ethics of communicating with autism children in inclusive educational environment.

Key words: autistic children, inclusion, inclusive school, psychological correction, principles and conditions of psychological correction.

Особливістю розвитку сучасного українського суспільства є неочікувана увага до парадигми створення інклюзивного середовища, зокрема до дітей із психофізичними порушеннями. Ми не обмовилися, використавши словосполучення «неочікувана увага», тому що завжди наша країна була флагманом в досягненні ефективного корекційного результату фахової роботи із дітьми, що мають різні порушення розвитку. Українська дефектологічна (корекційно-педагогічна,

психокорекційна, освітньо-реабілітаційна) наука і практика подарувала суспільству безліч напрямів, спеціальних підходів, методів, методик та засобів допомоги дітям, починаючи від раннього до дошкільного віку. Переходячи до інклюзивної форми освіти необхідно і важливо зберегти і модифікувати ці науково-практичні результати, забезпечити їх функціонування в умовах нового сучасного підходу до спільного навчання учнів із нормотиповим розвитком та дітей із його суттєвим порушенням. Відомо, що окрім навчання і виховання такі діти потребують корекційних заходів, які реалізує фахівець. Наше розуміння корекції полягає не стільки у виправлення первинних та вторинних порушень розвитку дитини, скільки у поліпшенні, гармонізації життя осіб які потребують спеціально створених для них умов навчання та виховання. Такі критерії має виконати і, беззаперечно, актуальна сьогодні інклюзивна форма освіти. Щодо понятійно-термінологічного контексту ми спостерігаємо значні зміни, які відбулися на основі фактів відношення суспільства до осіб із порушеннями у розвитку. Багато чого змінилося у вербалізації дефектологічних понять і категорій і для багатьох людей стає незрозумілим куди поділися дефініції «розумово відсталі діти» та «аутичні діти»? Вважаємо за потрібне пояснити деякі зміни в новому інклюзивному контексті. Динамічність цих змін знаходиться у площині коректності суспільства до осіб з інвалідністю. Етіопатогенез інвалідності двох нозологічних груп дітей, а саме: 1) з інтелектуальними порушеннями; 2) первазивними (аутистичними) порушеннями характеризується органічним ураженням центральної нервової системи та відповідними особливостями психічного розвитку. Особливо це стосується дітей із порушеннями у розвитку, які тепер називаються за всіма нормативними документами «діти з особливими освітніми потребами». Разом з тим, ці категорії дітей значно різняться між собою за типами дизонтогенезу (недорозвиненим - олігофренія, ушкодженим – дитяча деменція та викривленим – аутизм) і вектори психолого-педагогічної роботи з ними відповідно спрямовані на подолання різних груп, первинних та вторинних дефектів. Єдине, що об'єднує ці дизонтогенетичні групи, це те, що Л.С. Виготський вважав «психічним дефектом». З точки зору психологічного підходу до проблеми інвалідності, а розумово відсталі діти, як і аутичні є дітьми-інвалідами і держава має забезпечити таким дітям спеціальні (сприятливі для них психолого-педагогічні умови навчання). І кожна людина: фахівець – корекційний педагог, психолог, логопед; вчителі загальноосвітніх шкіл, батьки дітей із нормотиповим розвитком; батьки дітей із освітніми потребами, - має свідомо розуміти особливості, які полягають як у обмеженості так і можливостях навчання таких «особливих» учнів. Термін та поняття «особливі» виникли як похідні від «дітей із особливими освітніми потребами» і більше зустрічаються в школах із інклюзивною формою навчання. Від назви цієї форми

лінгвістично утворилися «інклюзивні учні», «інклюзивний психолог», «інклюзивний педагог», «інклюзивна мама, тато, родина», «інклюзивні умови». Чи вони будуть до формального вербального ужитку, наразі невідомо. Разом з тим, до практичного вживання вони вже увійшли. Дещо знівельованим є поняття «обмежені можливості людини». На нашу думку, дефініція «обмежені можливості» семантично більш підкреслюють інвалідізацію і неспроможність соціально - психологічної інтеграції людини.

Стратегічною метою виховання та навчання дітей із різними нозологічними порушеннями (інтелектуальними, аутистичними, мовленнєвими, опорно-руховими, зоровими, слуховими, емоційно-вольовими) є їх соціальна інтеграція для реалізації якої необхідне створення особливих освітніх психолого-педагогічних умов.

У сучасній корекційно-педагогічній та спеціальній психологічній науці існують різні підходи до теоретичного та методологічного обґрунтування проблеми психології людини з інтелектуальними або аутистичними особливостями розвитку.

В межах проблеми інклюзії як парадигми сучасної реформи освіти вважаємо необхідним розглядати її в рамках таких концепцій:

- біологізаторської концепції розвитку дитини Л.С. Виготського. В основі даної концепції лежать ідеї соціального виховання дітей із порушеннями; формування підходів психодіагностики по відношенню до дітей –інвалідів;

- феноменологічна теорія (П. Бергер, Т. Луман, А. Шюц). Основними понятійними категоріями теорії стали «діти з обмеженими можливостями», «нетипічні діти». Дана теорія характеризується ідеями про процеси соціального конструювання реальності; специфіку повсякденного сприймання інвалідності, мислення та діяльності; агенти та продукт конструювання;

- теорія виховання (П.П. Блонський) розглядається в понятті «дефективність» та полягає у доказі наукової неспроможності теорії моральної дефективності, згідно якої моральне каліцтво визначалось як специфічне психічне захворювання, яке не пов'язано з іншими відхиленнями в психічному та фізичному розвитку дитини;

- концепція корекції інтелекту розумово відсталих дітей (В.М. Синьов), згідно якої, компоненти інтелекту – змістовий, діяльнісний та особистісний системно пов'язані і мають бути цілісно охоплені корекційними впливами.

Сутність інклюзивної, тобто корекційної, допомоги дітям із порушеннями інтелектуального (Віт. Бондар, Л. Виготський, І. Єременко, О. Лурія, В. Синьов, Н. Стадненко) та аутистичного (первазивного) контексту є гармонійний психічний розвиток особистості дитини (К. Островська, Т. Скрипник, В. Тарасун, Д. Шульженко

D. Asperger, H. Baron-Cohen, V. Bettelheim, D. J. Cohen) під час спільного навчання із учнями з нормотиповим розвитком у загальноосвітній школі.

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г.С. Костюк, визначивши принцип розвитку у психології, як центральний у розумінні природи психічного розвитку особистості. За цим принципом розвиток людської особистості є безперервним процесом, що виявляється у кількісних і якісних змінах особистості людини. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і знищення старих психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується, за Г.С. Костюком, всіх сторін психічного розвитку – мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших спонук до дій), змістового аспекту психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), операційного їх втілення (системи дій, операцій, навичок), всієї психічної діяльності загалом [1].

Окремо розглянемо психологічні питання особливостей розвитку учнів з порушенням інтелекту та аутистичними порушеннями про які має знати кожен педагог та психолог інклюзивної школи.

На відміну від інших форм дитячих аномалій прогноз щодо розумово відсталих дітей стриманіший: незворотний, виражений інтелектуальний дефект, зумовлений органічними ураженнями всієї центральної нервової системи, не може бути повністю компенсований, що не дає змоги вести мову про можливість розвитку повноцінної, посправжньому творчої і самостійної особистості розумово відсталої людини.

Проте сучасна прогресивна корекційна педагогіка, оцінюючи перспективи розвитку розумово відсталих та їх соціально-особистісної реабілітації, твердо базується на позиціях реального оптимізму. Під впливом спеціальної цілеспрямованої корекційної роботи вже в дошкільному віці розумово відсталі діти досягають помітних позитивних зрушень у психічному та фізичному розвитку, що покращує їхню поведінку, різні види діяльності, полегшує наступне оволодіння програмним матеріалом у спеціальній школі. Корекційно орієнтоване навчання та виховання розумово відсталих дітей у спеціальних школах дає їм змогу оволодіти певною трудовою спеціальністю, в них формуються розумові здібності, що дозволяє самостійно орієнтуватися в явищах навколишньої дійсності, виховуються досить стійкі риси особистості, що зумовлює таке ставлення до людей, колективу, праці, морально-естетичних і правових норм, яке відповідає ціннісним орієнтаціям суспільства. Про це переконливо свідчить багаторічний досвід роботи спеціальних шкіл України, випускники яких залучені до самостійної суспільно корисної трудової діяльності в звичайному

соціальному оточенні. Більшість таких осіб виконують свої трудові та громадські обов'язки активно, свідомо, успішно.

Сутністю інклюзивної освіти є навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними порушеннями, в загальноосвітній школі за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, надання якісних освітніх послуг таким дітям. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з інтелектуальними порушеннями, з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Навчання в інклюзивних класах дітей з особливими освітніми потребами, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, з іншого боку — вчить учнівську громаду школи спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а насамперед — прийняття та визнання.

Інклюзивна освіта передбачає розширення участі всіх дітей, зокрема з особливостями пізнавального розвитку, в освітньому процесі. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання розумово відсталих учнів в загальноосвітньому закладі 1-2 ступеня. При цьому увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання в середовищі здорових однолітків.

Основною метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в особистісному розвитку дітей цієї категорії. Передбачається здійснення змін освітньої системи, а не дитини. Однак інклюзивність не означає асиміляцію чи прагнення зробити всіх однаковими, її ключовий компонент - гнучкість, врахування особистісних характеристик, що визначають темп навчання кожної дитини.

Педагогічна робота з дітьми, які мають розумову відсталість, спрямовується передусім на максимальне становлення загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну підготовку до життєдіяльності у суспільстві, до самообслуговування, спілкування, адекватної соціальної допомоги.

Супровід - це система професійної діяльності психолога, мета якої не в тому, щоб «зазирнути» у внутрішній світ дитини, дізнатись, як він влаштований, її взаємини зі світом, а в тому, щоб організувати співпрацю з нею, спрямовану на самопізнання, пошук шляхів саморегуляції внутрішнім світом і системою стосунків. Суть шкільної психологічної діяльності полягає в супроводі дитини в процесі її шкільного навчання, що дає можливість впровадити шкільну психологічну діяльність в навчально-виховну педагогічну систему. Стає

можливим об'єднання мети психологічної та педагогічної практики і фокусування на головному – на особистості розумово відсталого учня.

Знаючи дитину, ми маємо модифікувати шкільне оточення таким чином, щоб воно було максимально прийнятне, сприятливе для реалізації освітніх, розвивальних та виховних завдань. Необхідно допомогти дитині в розв'язанні тих проблем, що виникають у неї у взаємодії з цим оточенням. У вирішенні цих питань важлива роль відводиться батькам розумово відсталих дітей.

Тому нагальним постає питання реалізації в інклюзивному просторі корекційної, зокрема психокорекційної складової системи навчання учнів із особливими освітніми потребами. Для реалізації психокорекційного процесу подолання інтелектуальних, аутистичних порушень та гармонійного включення аутичної дитини до системи шкільного навчання та виховання нами були розроблені принципи інклюзивної складової, методологічними засадами яких є концепції, положення, вчення видатних дефектологів В.І Бондаря, Л.С. Виготського, Г.М. Дульнєва, І.Г. Єременка, О.М. Леонтьєва, В.М. Синьова, йдеться насамперед про такі принципи: оптимістичної перспективи розвитку особистості кожної дитини; раннього комплексного діагностування та психолого-педагогічного прогнозу розвитку особистості аутичної дитини на підставі врахування її здібностей, мотивів і можливостей щодо виконання окремих дій та діяльності загалом; корекційного спрямування розвитку особистості дитини; становлення й розвитку мотиваційних, інформаційних, операційних та емоційних компонентів комунікативної діяльності дітей; особливої організації спілкування дитини, спрямованої на формування уявлень про себе – «Я – концепція», про інших осіб – «Ти – концепція», взаємозв'язків між суб'єктами, оцінок міжособистісних стосунків, набуття комунікативного досвіду; забезпечення та систематичного підтримання емоційно-позитивного психічного тону дітей у процесі безперервної інклюзивної освіти; креативного розвитку особистості дітей, надання їм такої можливості; визначення особистісного смислу життя дитини, як індивідуалізованого відображення справжнього її ставлення до тих явищ, заради яких розгортається її діяльність. Визначення особистісного смислу життя дитини як одиниці її свідомості сприяє розвиткові позитивних тенденцій між суспільними та актуально-особистісними проблемами дитини та її соціалізації; індивідуального підходу до кожної аутичної дитини; синхронної корекції інтелектуальних або аутистичних порушень і особистісного розвитку дитини.

Для дітей з аутистичною симптоматикою важливим під час навчання в масовій школі є розуміння їхніх психічних особливостей вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками є те, що особлива дитина має такі самі права, що й нормальна, що вона зможе

опанувати навчальну програму, тільки з застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім її оточуючим людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності. Толерантність і повага до такої дитини з часом принесе свій результат, оскільки вона усвідомить, що від групи дітей і дорослих, з якими щодня вчиться у класі, не відчуває напруження: до неї звертаються, заохочують до спілкування, посміхаються, пропонують погратися принесеними з дому іграшками, знають, що не можна у аутичної дитини брати її речі, щось міняти на її столі, не можна створювати ситуації, які б провокували неадекватність дій та поведінки такої дитини, робили її посміховиськом та примушували страждати. Потрібно наполегливо просити дітей та їхніх батьків не «відриватися» на дитині, оскільки в цьому є і інший бік такої негативної взаємодії: той, хто знущається зі слабого, формує в себе здатність до жорстокого поводження з людьми і, навпаки, формування установки на розуміння психологічного стану іншої людини, у даному разі розуміння страждань, страхів, фобій аутичної дитини, потреба її підтримати та допомогти їй, призведе надалі до появи таких притаманних високоморальній особистості властивостей, як емпатія, альтруїзм, взаєморозуміння та взаємодопомога.

Завершуючи розгляд сутності і значення інклюзивного навчання для психологічної корекції дітей з інтелектуальними та аутистичними порушеннями, а також прагнучи досягти комплексного системного бачення проблеми, варто на наш погляд, навести таке визначення, сформульоване нами раніше: «Навчання – основний шлях корекції розвитку дитини, оскільки воно є провідним видом її діяльності і перебуває в нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості. Система корекційних заходів, - на нашу думку, - має впливати на особистість учня в цілому і в поєднанні таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, уміння, навички); спрямованість; здібність, характер, поведінка» [7.С.51]. Окреслюючи зміст роботи в допоміжній – спеціальній загальноосвітній школі для дітей з розумовими вадами, стверджуємо, що такі ж самі вимоги екстраполюються і на інклюзивну школу. Зокрема, говорячи про сфери психокорекційного впливу вважаємо суттєвим застосовувати його на матеріалі всіх предметів, передбачених навчальним планом, а також під час спеціальних занять для окремих учнів та їх груп. Асистенту вчителя, вчителю та шкільному психологу «...потрібно визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, вивчити її досвід, інтереси, намагання, здібності та поведінку» [7.С.5]. Це дає змогу: здійснити правильний прогноз розвитку дитини із особливими освітніми потребами; визначити зміст індивідуально-інтегрального підходу інклюзивної освіти дітей; визначити зміст корекційної роботи, яку реалізовуватимуть спеціаліст з

інклюзивної освіти (асистент вчителя), шкільний психолог, учитель класу; виділити спільні проблеми, які виникатимуть під час навчання дитини в школі; здійснити добір загальних корекційно-розвиткових прийомів і засобів, які будуть використані у навчально-виховному процесі масової школи. Окремо зупинимося на важливому питанні оптимізації інклюзивного процесу, а саме підготовка фахівця.

Сучасні педагогічні вищі навчальні заклади, їх педагогічні та психологічні кафедри поки ще не в змозі вирішити завдання підготовки фахівця інклюзивної освіти. Недостатній рівень своєї психологічної підготовки визнають самі вчителі та керівники інклюзивних шкіл. Ми провели спеціальне дослідження під час якого були отримані нові наукові результати. З'ясувалося, що більшість педагогів не задоволені рівнем психологічної підготовки до роботи з розумово відсталими та аутичними дітьми в інклюзивних умовах. Попит на інклюзивну психологію, як чинника готовності студентів майбутніх фахівців до роботи в класі, де спільно навчаються здорові учні та діти з аутистичними або інтелектуальними порушеннями надзвичайно швидко зростає. Існує дефіцит на кваліфікаційну психологічну допомогу батькам, які фіксують різницю між власною дитиною і здоровою. Цей контраст в навчальній діяльності мовленні, спілкуванні, поведінці, яскраво проявляється саме в стінах школи. Важливим є надавати психологічну фахову допомогу батькам учнів із особливими освітніми потребами, стимулюючи їх до співпраці в інклюзивних умовах. Розуміючи, інноваційність і важливість такої співпраці ми виділяємо і психологічні детермінанти оптимізації інклюзивного процесу.

Під поняттям «психологічних детермінант» створення педагогічних умов інклюзивної та корекційної роботи з розумово відсталими та аутичними дітьми, ми розуміємо сукупність особистісних утворень фахівця з ціннісним спрямуванням на взаємодію з учнем із особливими освітніми потребами та його родиною, що включає: подолання бар'єрів в педагогічному спілкуванні; організацію корекційно-педагогічного процесу з застосуванням в ньому методів психокорекційного та психотерапевтичного впливу; фахову підготовку спеціаліста, яка включає в себе отримання та застосування набутих знань, вмінь, та навичок в роботі з аутичною дитиною; психолого - педагогічну діагностику за методиками, що використовуються для діагностування дітей; психологічний супровід корекційного процесу (де супроводжувачем корекційного процесу є психолог); психологічний комфорт, який дає можливості дитині з порушеннями інтелекту та аутизмом почувати себе в безпеці та необхідна наявність обладнання для сенсорного розвантаження, а при необхідності, сенсорної стимуляції; особистісний підхід, що має на увазі, урахування всіх психологічних проявів негативних рис кожної дитини окремо. Серед особистісних утворень фахівця ми вважаємо значущими такі: доброзичливість,

відповідальність, оптимізм, організованість, наполегливість, терплячість, привабливість, комунікативність, уважність, самовладання, тактовність, вміння слухати та співчувати, емоційна стійкість, невимушеність тощо.

На думку К.К. Платонова, поряд із професійною підготовкою майбутній психолог має пройти психологічну підготовку, як етап розвитку і особистісного зростання. Метою останньої є розвиток у спеціаліста індивідуально-професійних психологічних властивостей, формування професійної мотивації та здібностей для реалізації себе в обраній професійній діяльності[4].

За результатами наших досліджень пропонується процес психологічної підготовки майбутніх фахівців з інклюзії виділити сім стадій:

1. Оволодіння понятійним апаратом спеціальної психології, як науки, інклюзії як розуміння інноваційного підходу, досягнення варіативності в оперуванні змістом та типами інклюзії (побутової, ігрової, освітньої, спортивної, мистецької); на рівні теоретичних моделей, що робить можливим «опредметнення» абстрактної теорії.

2. Навчання пізнанню психологічних аутистичних явищ у складній, багатоконтекстній об'єктивно тяжкій, але об'єктивній реальності, виокремлення психологічних детермінант інклюзії з широкого кола чинників, знаходження численних складно опосередкованих варіантів трансформації дефектологічних (клінічних, психологічних, педагогічних, реабілітаційних, спеціальних) знань у повсякденному житті.

3. Оволодіння способами, прийомами, засобами вивчення й розуміння аутичних дітей, їх батьків, вчителів, подолання тих стандартів, психологічних установок, бар'єрів, які привносяться соціальними стереотипами, формування готовності до пізнання учня з аутистичною симптоматикою й прийняття якісних відмінностей її індивідуальності.

4. Психологічна робота над власною суб'єктністю, що включає самопізнання, самовивчення, самооцінку, самоприйняття, саморегуляцію та самоконтроль, за рахунок чого оформляються такі внутрішні механізми як саморозуміння, саморефлексія, інтроспекція.

5. Оволодіння методологією та методикою ділового спілкування з педагогами інклюзивної школи та батьками аутичних дітей. Важливою є на цій стадії організація супервізії – форми допомоги вчителям без спеціальної освіти, психотерапії пригніченого, тривожного і агресивного стану батьків і родичів, профілактика професійного «вигорання» педагогів, які працюють з аутичними дітьми в індивідуальній формі, психокорекції поведінкових, мовленнєвих та інтелектуальних порушень психічної сфери.

6. Стадія інтеграції корекційно-педагогічних та психокорекційних знань, вмінь, навичок в інклюзивну ситуацію. Ця стадія відзначається постійним розвитком саморегуляції, самоконтролю, самоуправління. Відомо, що аутистичні порушення у учнів провокуються під впливом негативного ставлення до них здорових дітей.

Психолог та педагог із інклюзивної освіти має створити ситуацію успіху аутичної дитини в класі (для цього разом з учителем добираються індивідуальні завдання, які дитина з аутизмом може із задоволенням виконати); володіти вмінням пояснити, розкрити причини негативної поведінки іншої (особливої) дитини, систематично переконувати учнів класу в потребі аутичної дитини в їхній доброзичливості, розумінні, вмінні попереджувати знущання, допомогти співчувати.

7. Стадія управління і контролю над власними емоціями, формування емоційної стійкості, подолання невпевненості, психокорекційна робота з власною особистістю на основі сучасних психологічних технологій, що сприяють мотивації психолога з інклюзії до подальшого професійного та особистісного зростання.

Таким чином, нове «поняття» психологія інклюзивної освіти передбачає розуміння педагогами школи, батьками дітей із нормотиповим розвитком і їхніми дітьми розуміння особливостей поведінки розумово відсталого та аутичного товариша. З цією метою нами розроблені рекомендації щодо етики спілкування, наприклад, з аутичною людиною. В наш час ускладнюються міжособистісні стосунки, підвищується роль психологічних чинників, людських стосунків. До цього треба готуватись – до створення здорового психологічного клімату у стосунках адміністрація – вчителі – батьки учнів. Аутизм зустрічається серед представників всіх соціальних верств населення і в усіх точках земної кулі. Аутична людина може розгубитися у натовпі, запанікувати, а саме: кричати, розхитуватися, повторювати однакові слова. Зазвичай, такій особі дуже тривожно знаходитись серед людей, вона боїться голосних звуків, яскравого світла, мерехтіння кольорових вогників. Така людина звертає на себе увагу оточуючих повною відгородженістю, усамітненням, аутостимуляціями, «дивною» поведінкою, «мовленням папуги», резонерством, можуть дезорганізувати групу, спровокувати конфліктну ситуацію.

Рекомендації щодо такої ситуації:

- спокійно підійти до аутичної людини, не бентежитись і не лякатись;
- підтримати за руки, уважно дивлячись на неї;
- не підвищувати голос і не вимагати, щоб вона нехайно назвала себе і показала документи, головне не тиснути на неї, а дружельбно представитись;

- спокійно і м'яко пояснити ситуацію, в якій опинилась аутична людина, розтлумачити, що труднощі можливо подолати;
- не штовхати і не торкатися тіла аутичної людини, не намагатися її принижувати;
- зрозуміти об'єктивні причини страху, тривожності, панічного настрою аутичної людини в конкретній ситуації;
- не примушувати аутичну людину у той спосіб натиску до якого звикли здорові люди;
- не можна залишати аутичну людину у повній ізоляції, навіть якщо вона не реагує на прохання, заклики до певних дій, проявляє і демонструє повну байдужість до всього, що діється навколо неї;
- оточити аутичну людину затишком, ненав'язливо забезпечити її увагою, реагувати на її прохання;
- забезпечити постійне емоційне тонізування аутичної людини з метою попередження індиферентності, пасивності, агресії та самоагресії;
- категорично забороняється іронізувати, насміхатися над дефектами мовлення, спілкування, аутистичними діями та поведінкою аутичних людей.

Специфічні **реакції** аутичної людини, які бентежать оточуючих :

- значне зниження чутливості аутичної людини до болю, у зв'язку з чим, отримавши тілесну травму, вона залишається спокійною, самостійно не звернеться до лікаря, або буде уникати всілякої соціальної допомоги;
- нетерпимість тактильного, очного, контакту, у зв'язку з чим під час спілкування аутична людина буде демонстративно уникати цих видів контактів і тому не бажано наполягати на них;
- аутична людина має глибокі порушення інстинкту самозбереження, тому може опинитися в незнайомих місцях, не відчуваючи небезпеку може вступити у взаємодію з проблемними людьми;
- відсутність в мовленні особливого займенника «Я» може призвести до неправильного тлумачення вербальних звернень та прохань до інших людей. Зокрема, зверненням: «Він хоче пити», - аутична людина просить вказати – де можна попити води. В такому випадку треба не виправляти її мовлення, а допомогти купити воду, їжу, або провести до туалету;
- аутична людина може здійснити імпульсивну крадіжку певної речі, щоб подарувати її тому, хто її бажає, для того щоб увійти в соціальний контакт з останнім. На жаль, багато людей можуть скористатися довірливістю осіб з аутизмом, які не бояться покарання. В цьому випадку недопустимі тиск та атака на аутичних людей з боку правоохоронних органів;
- дитина з аутизмом може проявляти неадекватну реакцію: сильно сміятися, коли інші спокійні, або сумувати та плакати, коли

оточуючі люди радіють. Це може призвести до міжособистісних конфліктів, суперечок. В цій ситуації аутична людина може постраждати і тому, необхідно виважено зрозуміти її емоційний стан, пояснити оточуючим людям про індивідуальність осіб зі спектром аутистичних порушень, і щоб сприяти ефективному спілкуванню з аутичною дитиною необхідно дотримуватись таких **етичних принципів**:

Бути гарним слухачем – в цьому процесі особи з аутистичним спектром отримують інформацію, та показують співрозмовнику свою зацікавленість. Коли інша людина демонструє розуміння того, що говорить аутична людина, то тим самим викликає довіру та повагу.

Бути активним слухачем - значить, демонструвати зацікавленість тим, про що говорять аутичні люди, навіть тоді, коли важко зрозуміти. Обличчя співрозмовників мають бути на одному рівні, щоб була можливість дивитись один одному в очі. Необхідно показувати свою увагу за допомогою жестів, міміки (кивання головою, посмішка, коментар тощо).

Говоріть чітко і виразно – в розмові використовуйте короткі речення з 3-4 слів, за необхідністю можете повторювати ключові слова, які описують дії та об'єкти. В процесі частого спілкування з аутичною людиною необхідно ускладнювати речення, використовувати нові слова, зменшувати кількість повторів.

Використовуйте ключові слова – ті, які добре відомі аутичним людям. Описуйте свої дії, нагадуйте слова, які можна використати для опису тих чи інших предметів.

Робіть паузи – між реченнями давайте аутичним людям час, щоб осмислити сказане вами.

Говоріть про те, що відбувається в цей час і в цьому місці – розмова про минуле чи майбутнє може бентежити малюків і спілкування може припинитися, тому обговорюйте те, чим вони зайняті в даний момент.

Намагайтеся зрозуміти, що хоче сказати аутичний людина – під час його мовлення аналізуйте окремі звуки, слова, стежте за напрямком погляду, жестами, вказівками. Заохочуйте невербальні намагання аутичної людини спілкуватись із вами.

Тактовно з'ясуйте чи має аутична людина засоби (інструменти) альтернативної комунікації, за допомогою яких вона спілкується без звукового мовлення. Це може бути піктограми (чорно-білі схематичні зображення предметів, ознак, властивостей, дій, емоцій людини), які, зазвичай супроводжують мутичну людину у вигляді невеличких книжок, планшети, індивідуальні комунікативні фото, де зображені потреби аутичної особи.

Намагайтеся менше говорити, не зловживайте запитаннями – під час розмови зроблені вами паузи можуть слугувати для

заохочення аутичного гостя до висловлення власної думки. Не задавайте запитань відповіді на які для вас і дитини є очевидними.

Будьте ввічливими та толерантними у випадку виникнення ехолалій – багаторазових повторювань певних фраз – таким чином аутична людина включається до розмови з вами, не розуміючи смисловий контекст ситуації. Спробуйте розшифрувати ці повторення та визначити про що людина хоче сказати, це обов'язково допоможе вам порозумітися.

Повторюйте коментарі і запитання – в такий спосіб можна перевірити, чи правильно ви зрозуміли сказане аутичною людиною.

Використовуйте наочні посібники для пояснення матеріалу і підтримання зацікавленості аутичного гостя – використовуйте схеми, плакати, малюнки із зображеннями людей, речей, процесів.

Заохочуйте аутичну людину розповідати про улюблені речі та події з їхнього життя – під час таких розповідей вона миттєво збагне яким чином зможе висловлювати власну думку.

Бібліографія

1. **Костюк Г.С.** Навчально – виховний процес і психічний розвиток особистості. – К., 1989.-212с.
2. **Коломинский Я.Л., Плескачёва Н.М., Заяц И.И., Митрахович О.А.** Психология педагогического взаимодействия. Учебное пособие / Под ред. Я.Л. Колоинского. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
3. **Основи етики спілкування з особами з інвалідністю: навчально-методичний посібник** / за ред .акад. В.М. Синьова; Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац.пед. ун-т імені М.Н. Драгоманова, Ін-т корекційної педагогіки та психології. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 150с.
4. **Платонов К.К.** Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254с.
5. **Психологічні технології підготовки майбутніх психологів:** монографія /В.В. Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 391 с.
6. **Семиченко В.А.** Пути повышения эффективности изучения психологии / Валентина Анатольевна Семиченко. – К.: Магістр-S, 1997. – 124с.
7. **Синьов В.М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина 2. Навчання і виховання дітей. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 224с.
8. **Синьов В.М.** Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір / педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття, Матеріали міжнародної наукової конференції: К., 2005.- С. 175-180.

References

1. **Kostyuk H.S.** Navchal'no – vykhovnyy protses i psykhychnyy rozvytok osobystosti. – K., 1989.
2. **Kolomynskyy Ya.L., Pleskachëva N.M., Zayats Y.Y., Mytrakhovych O.A.** Psykholohyya pedahohycheskoho

vzaymodeystvyaya. Uchebnoe posobyе / Pod red. Ya.L. Koloynskoho. – SPb.: Rech', 2007. – 240 s. 3. **Osnovy etyky spilkuvannya z osobamy z invalidnistyuu:** navchal'no-metodychnyy posibnyk / za red.akad. V.M. Syn'ova; Min-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrayiny, Nats.ped. un-t imeni M.N. Drahomanova, In-t korektsiynoyi pedahohiky ta psykholohiyi. - K.: NPU imeni M.P.Drahomanova, 2012. – 150s. 4. **Platonov K.K.** Struktura y razvytye lychnosti / K.K. Platonov. – M.: Nauka, 1986. – 254s. 5. **Psykholohichni tekhnolohiyi pidhotovky maybutnikh psykholohiv:** monohrafiya /V.V. Voloshyna. – Vinnytsya: TOV «Nilan-LTD», 2015. – 391 s. 6. **Semychenko V.A.** Puty povыshenyaya efektyvnosti yzuchenyya psykholohyy / Valentyna Anatol'evna Semychenko. – K.: Mahystr-S, 1997. – 124s. 7. **Syn'ov V.M.** Korektsiyna psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: Pidruchnyk. – Chastyna 2. Navchannya i vykhovannya ditey. – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2009. – 224s. 8. **Syn'ov V.M.** Ukrayins'ka korektsiyna pedahohika ta psykholohiya na shlyakhu do intehratsiyi u svitovyy prostir / pedahohika dukhovnosti: postup u tretye tysyacholittya, Materialy mizhnarodnoyi naukovozy konferentsiyi: K., 2005.- S. 175-180.

Авторський внесок: Синьов В.М. – 50%,
Шульженко Д.І – 50%.
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК 376-056.36(075.8)

А.В. Сімко
7kort@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПСИХОМОТОРНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ

Відомості про автора: Сімко Алла Володимирівна, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: 7kort@ukr.net

Contact: Simko Alla, PhD, senior lecturer in speech therapy and special techniques Kamianetz-Podilskiy Ivan Ohienko National University, Kamianetz-Podilskiy, Ukraine. Email: 7kort@ukr.net

Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. У статті здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо проблеми психомоторного

розвитку та рухової активності дітей. Розглянуто дослідження щодо вияву відмінностей прояву психомоторної активності дошкільників 4-7 років з вродженими, або рано набутими, вадами інтелектуальної сфери та дітей з нормативним розвитком. В результаті були визначені особливості психомоторної активності у дітей з розумовою відсталістю та дітей з нормативним розвитком дошкільного віку. Встановлено, що діти дошкільного віку з вродженими або рано набутими стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності поступаються за показниками психомоторної активності в спілкуванні, грі, вольовій регуляції дітям з нормальним психофізичним розвитком. Доведено, що недостатня психомоторна активність гальмує психічно обумовлені розумові та моторні дії. Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. У процесі онтогенезу дітей формуються їх психомоторні уміння і розвиваються психомоторні якості.

Ключові слова: психомоторика, психомоторна активність, психомоторний розвиток, розумово відсталі діти.

Симко А.В. Особенности развития психомоторной активности детей. В статье осуществлен теоретический анализ научных исследований отечественных и зарубежных исследователей по проблеме психомоторного развития и двигательной активности детей. Рассмотрены исследования по выявлению различий психомоторной активности дошкольников 4-7 лет с врожденными или рано приобретенными, недостатками интеллектуальной сферы и детей с нормальным развитием. В результате были определены особенности психомоторной активности у детей с умственной отсталостью и детей с нормальным развитием дошкольного возраста. Установлено, что дети дошкольного возраста с врожденными или рано приобретенными стойкими органическими нарушениями познавательной деятельности уступают по показателям психомоторной активности в общении, игре, волевой регуляции детям с нормальным психофизическим развитием. Доказано, что недостаточная психомоторная активность тормозит психически обусловленные умственные и моторные действия. Психомоторика является неотъемлемой составляющей всех форм активности ребенка, в которых она проявляет себя как индивид, индивидуальность, личность. В процессе онтогенеза детей формируются их психомоторные умения и развиваются психомоторные качества.

Ключевые слова: психомоторика, психомоторная активность, психомоторное развитие, умственно отсталые дети.

Simko A.V. Features of psychomotor activity of children. The article deals with the theoretical analysis research of domestic and foreign researchers on the problem of psychomotor development and motor activity of children. We consider research on expression differences manifestation

psychomotor activity preschoolers 4-7 years with congenital or acquired early, impaired intellectual sphere and children with regulatory developments. As a result, we found out that the features of psychomotor activity of children with mental retardation and children with the regulatory development of preschool age. Found that preschool children with congenital or early acquired persistent organic impaired cognitive functions inferior psychomotor activity indicators in communication, play, volitional regulation of children with normal mental and physical development. The causal relationship between motor activity and mental activity in functional bodies such as cause and effect constantly changing places. We determined that the movement disorder inhibits the activity of mind and reducing mental activity inhibits motor activity of the child. It is proved that the lack of mental psychomotor activity slows due to mental and motor performance. Psychomotor an integral part of all forms of activity of the child, in which it manifests itself as an individual, personality, personality. During ontogeny children formed their psychomotor skills and develop psychomotor quality.

Key words: psychomotor, psychomotor activity, psychomotor development, mentally retarded children.

Постановка проблеми. Дослідниками встановлено, що діти дошкільного віку з вродженими або рано набутими стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності поступаються за показниками психомоторної активності в спілкуванні, грі, вольовій регуляції дітям з нормальним психофізичним розвитком. Причинно-наслідковий зв'язок між моторною активністю і активністю психіки у функціональних органах такий, що причина і наслідок постійно міняються місцями. Порушення рухів гальмує активність психіки, а зменшення активності психіки гальмує моторну активність дитини.

Найважливішим атрибутом і способом існування матерії є рух, який у найбільш загальному тлумаченні можна розглядати, як зміну взагалі, як взаємодію матеріальних систем. Матерії без руху, а руху без матерії не існує. Отже, матерія має здатність до саморуху, іншими словами, в ній містяться елементи активності як процесу, що характеризується сукупністю змін. Ці зміни можуть зумовлюватись як самим об'єктом, його внутрішніми протиріччями, що опосередковують впливи навколишнього середовища, так і зовнішніми чинниками, які своєрідно виявляються в матеріальній системі відповідно до своєї сутті та особливостей стану об'єкта. Переважання внутрішньої детермінації щодо змін системи над зовнішньою свідчить про її активність[8]. Коли науковці розглядають активність психіки як суб'єктивно-ідеальну форму відображення, то наштотвхуються на певні труднощі в її поясненні. Психічне відображення також має внутрішню і зовнішню детермінацію, проте психіка активна і об'єктивується в роботі м'язів. Отже, коли досліджується психомоторика, то вивчається як матеріальна, так і ідеальна активність суб'єкта в їх єдності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В.В. Клименко зазначає: «...мислення як властивість душі й живий рух як властивість тіла – це не дві різні субстанції (за Д. Декартом), а два атрибути, тобто дві властивості притаманних людині, душі і мислячого тіла. Отже, у будь-якому живому русі з одного боку – мислення із другого – рух людини злиті в одну, неподільну єдність... Живий, доцільний рух відбувається слідом за бажанням разом з відомостями про уявні наслідки цього руху. Без бажання або імпульсу – думки рух був би взагалі безглуздом».

В історії психологічної думки активність психіки вивчали різні дослідники. Німецький філософ-ідеаліст Г. Лейбніц запропонував поняття «аперцепція», яке означувало особливу силу духу, внутрішню активність. Вчений стверджував, що активність є і у відчуттях, оскільки вони дають людині можливість щось помітити, виділити з великої кількості перцепцій ті, які потім будуть усвідомлені. Щоправда, Лейбніц розумів співвідношення душі й тіла з позицій паралелізму. Душа і тіло підпорядковані власним законам, а їх активність узгоджується, завдячуючи «передвстановленій гармонії» між всіма субстанціями. Далі поняття «аперцепція» як синонім особливої внутрішньої активності в німецькій філософії та психології вивчали І. Кант, І. Гербарт, В. Вундт.

Наприкінці XVIII століття інший німецький вчений, фізіолог і психолог Л. Ланге, експериментально досліджуючи просту сенсомоторну реакцію, встановив, що її показники в обстежуваного будуть змінюватись залежно від того, чи налаштований він на сприйняття сенсорного сигналу – стимулу, чи на майбутній рух – відповідь. Отже, тут активність психіки пов'язується з таким поняттям, як «установка». Саме попередня готовність суб'єкта до особливості виконання сенсомоторної реакції буде суттєво впливати на її показники. Реакція буде швидшою, якщо досліджуваний націлений на виконання руху – відповіді [8].

Представник німецької емпіричної психології Г.Е. Мюллер, досліджуючи пам'ять і уявлення з позицій асоціанізму, дійшов висновку, що в пам'яті діє установка на запам'ятовування. Щодо психомоторної активності, то тут важливим є відкритий автором феномен «моторної установки». Вчений виявив, що багаторазове порівняння досліджуваним двох предметів, різних за масою, викликає у нього ілюзію сприйняття і двох наступних предметів рівних за масою як нерівних. Отже, попередня неусвідомлена готовність обстежуваного виконувати один із варіантів дії є феноменом, що доводить активність психіки у її взаємозв'язку з моторикою.

Подальше вивчення установки здійснив Д.М. Узнадзе та представники його наукової школи. Переосмисливши погляди психологів різних наукових напрямків учений зауважив, що всі вони до певної міри ігнорують суб'єкта діяльності й особистість як конкурентну цілісність. Такий підхід формує хибне уявлення про поведінку як взаємодію з дійсністю окремих психічних і моторних процесів. Теорія

установки, розроблена Д.М. Узнадзе, є спробою пояснити активність живого організму як цілого з урахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів, спробою, спрямованою на подолання постулату безпосередності в психології.

М.Г. Ярошевський пише: «Прийняте нами трактування категоріальної структури психологічного знання спонукає зарахувати поняття про установку до категорії дії (підкреслимо ще раз, що дія не повинна бути ототожнена з реакцією, м'язовим рухом, операцією та іншими змінами поведінки, які представляють тільки різні фрагменти живої дії, яку виконує індивід). Субстратом, автором дії, згідно з Д.М. Узнадзе, є цілісний суб'єкт. Дія – це не реакція організму, а акція особистості. Відповідно категорія дії першопочатково пов'язана з категорією особистості».

Щодо активності психічного відображення, то С.Д. Смірнов наголошує на важливості для цього цілісного образу світу. Водночас функціонування останнього як активного початку відображення можливе тільки тому, що сам він має діяльну і соціальну природу. Іншими словами, активність психіки нероздільно пов'язана з моторною взаємодією людини із навколишнім середовищем.

М'язова рухова активність людини у предметному світі, що впливає на неї, є зовнішнім атрибутом поведінки і діяльності, а активність психіки є внутрішньою складовою детермінації дій і вчинків суб'єкта [8]. Проблема співвідношення внутрішнього і зовнішнього в активності дитини актуальна для психологічної науки. Так, С.Л. Рубінштейн підкреслював, що зовнішні впливи викликають ефект, лише переломлюючись крізь внутрішні умови суб'єкта. О.М. Леонтьєв у своїй праці «Діяльність. Свідомість. Особистість», пояснюючи активність, писав, що внутрішнє (суб'єкт) впливає через зовнішнє і відтак себе змінює. В роботах «Основи теоретичної психології», «Психологія образу: Проблема активності психічного відображення» та «Активність (характеристики і розвиток)» здійснений загальний аналіз розвитку розуміння активності в психології.

У сучасній психологічній науці чимало праць присвячені систематизації та комплексному аналізу розвитку нормальної психіки дитини та з певними її порушеннями, у яких визнається єдність взаємодії моторних, пізнавальних і емоційних виявів психіки. Розуміння цієї психомоторної взаємодії особливо важливе для дослідження розумової відсталості як педагогічної проблеми [7].

Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, і в ній вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. Природа дитини така, що вона схильна до рухів, до психомоторних виявів [1]. Констатуємо також, що моторику можна відносно легко зареєструвати. Це пояснює, чому в психодіагностиці широко застосовують моторні методики.

Поняття «психомоторика» запропонував І.М. Сеченов. Вчений виходив з того, що довільні рухи людини є психомоторними, оскільки

спочатку утворюється думка про необхідність рухів, а потім і самі рухи. М.О. Бернштейн відзначив, що рухи – це майже єдина форма життєдіяльності, за допомогою якої організм не просто взаємодіє із середовищем, а активно впливає на нього, змінюючи чи прагнучи змінити його в потрібному йому напрямку [1]. Навіть більше, психіка не тільки причинно зумовлює рухи, а й сама виявляється в моторних реакція. Психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення в сенсомоторних, ідеомоторних і емоційно-моторних реакціях та актах. Психічні процеси так чи так виявляються в скороченнях м'язів чи зміні м'язового напруження [3]. Психомоторна активність включає в себе й перцептивні та інтелектуальні компоненти [4]. Є.П. Ільїн вважає, що психомоторна сфера людини містить два великі блоки: моторні уміння і моторні якості (здібності) [3, с. 10].

Н.А. Розе розкрила психомоторні здібності дорослої людини насамперед до праці. Б.Б. Косов досліджував психомоторні здібності молодших школярів. В.П. Озеров описав психомоторні здібності спортсменів. Є.М. Сурков розкрив психомоторні особливості керування діями. Досліджуються питання психомоторики в інженерній психології, ергономіці.

Кінестезичні відчуття супроводжують пізнання. Ж. Піаже назвав першу стадію розвитку мислення дитини стадією сенсомоторного інтелекту. Психомоторика є необхідною складовою спілкування, а стимуляція рухів пальців руки сприяє розвитку мовлення. Відомо, що моторна активність підтримує кору головного мозку у стані бадьорості та працездатності (60% тонізуючих сигналів від м'язів людини). Водночас позитивний вплив на психічну діяльність має тільки оптимальна м'язова робота. Психомоторна активність є дієвим засобом регуляції психічних станів, що доведено в тілесно-орієнтованій психотерапії.

Мета статті проаналізувати психомоторну активність дітей з нормальним психофізичним розвитком та дітей зі стійкими порушеннями інтелектуальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Пізнання дитиною світу розпочинається з рухів і моторних дій. Розглянемо особливості психомоторного розвитку дітей в дошкільному віці. Біля 50% дітей з нормальним психофізичним розвитком до чотирьох років оволодівають правильною координацією рухів рук і ніг у ходьбі, можуть змінювати ритм бігу і стрибків, самостійно одягатись і знімати простий одяг, здатні самостійно їсти і пити. В них розвивається зорово-моторна координація, вони здатні ловити м'яч, тобто спроможні до екстраполяції та мають достатню для ловіння м'яча спритність рук. Програмування і контроль за довільними діями здійснюється на основі зворотного зв'язку зорово-моторної функціональної системи. Діти можуть малювати прості фігури, створювати певні конструкції з кубиків.

Характеризуючи психомоторний розвиток дошкільників, необхідно відзначити, що латентний період реакції рук і ніг у дітей

чотирьох років – 356 м/с. З чотирьох років інтенсивно зростає частота рухів, помітно покращується їхня точність без зорового контролю. За Е.С. Вільчковським [2], у хлопчиків і дівчаток цього віку однакова швидкість бігу (2,85 м/с), проте вони відрізняються за результатами метань (4,99 м і 3,69 м).

Біля 65% дітей з нормальним психофізичним розвитком у віці п'яти років не роблять помилок у координації рухів рук і ніг у ходьбі. До 50% дітей цього віку ефективно застосовують механізм попередньої зорової аферентації, що є новим етапом розвитку зорово-моторної координації. Отже, зростає роль пропріорецептивної аферентації в керуванні довільними діями. Значно покращується функція рівноваги, діти можуть стояти на одній нозі.

У дітей віком від 4-х до 5-ти років максимальна сила м'язів згиначів кисті – 5,2 кг, а розгиначів – 4,6 кг, передпліччя відповідно – 5,4 кг і 5,0 кг, плеча – 5,5 кг і 5,5 кг, тулуба – 8,2 кг і 14,6 кг, стегна – 6,0 кг і 7,9 кг, гомілки – 4,6 кг і 6,7 кг. Латентний період реакції рук і ніг у дітей п'яти років – 308 мс. Зростає швидкість одиничного руху. З цього віку інтенсивно зростає витривалість, покращується точність відтворення амплітуд. За Е.С. Вільчковським [2], у хлопчиків і дівчаток п'яти років однакова швидкість бігу (3,52 м/с), довжина стрибка у хлопчиків – 98 см, у дівчаток – 85 см, результати стрибка у висоту відповідно – 41,4 см і 39,5 см, а дальності метань – 6,89 см і 4,26 см. Отже, найбільша різниця спостерігається в результатах метання тенісного м'яча на дальність.

Біля 80% дітей з нормальним психофізичним розвитком у віці 6-7 років не роблять помилок у координації рухів рук і ніг у ходьбі, зростає стійкість тіла (збільшується кут розвороту стопи). Спостерігається добре засвоєна спроможність стрибати, відштовхуючись двома ногами, максимально інтенсивно зростає швидкість бігу. Також покращується тонка моторика, яка має важливе значення для адаптації дитини до навчання у школі [5; 6;], уточнюється образ власного тіла.

У віці 6 років відбувається стабілізація надання переваг провідній руці. У 6-7 років максимальна сила м'язів згиначів кисті – 8,0 кг, а розгиначів 5,5 кг, передпліччя відповідно – 7,3 кг і 6,1 кг, плеча – 7,7 кг і 7,7 кг, тулуба – 10,2 кг і 24,2 кг, стегна – 7,9 кг і 13,8 кг, гомілки – 5,0 кг і 8,4 кг. Можлива довготривала робота в статичному режимі. Вік 6-7 років є сензитивним періодом розвитку здібностей до керування тривалістю м'язових напружень та диференціації просторових і часових характеристик моторних дій.

За Е.С. Вільчковським [2], у хлопчиків 6-ти років швидкість бігу 3,89 м/с, 7-ми років – 4,1 м/с, дальність стрибка у довжину відповідно – 129 см і 162 см, результат стрибка у висоту – 49,4 см і 55,7 см, дальність метання – 9,92 м і 13,4 м. У дівчаток 6-ти років швидкість бігу 3,79 м/с, а 7-ми років – 3,94 м/с, дальність стрибка у довжину відповідно – 108 см і

140 см, результат стрибка у висоту – 46,8 см і 52,5 см, дальність метання – 7,5 м і 8,41 м. Отже, знову найбільша різниця спостерігається у показниках метання.

Аналіз розуміння психомоторної активності суб'єкта є важливим завданням як для психологічної теорії, так і для педагогічної практики роботи з розумово відсталими дітьми дошкільного віку.

Щодо психомоторної активності розумово відсталих дітей А.І. Шинкарюк у своїй монографії зазначив: «Розвиток дитини як суб'єкта діяльності та спілкування, як особистості, залежить від її рухових спроможностей... Психомоторика значною мірою визначає можливості засвоєння культурно-історичного досвіду обтяженого інтелектуальними вадами учня... Соціалізація дітей з психофізичними вадами шляхом посиленої трудової діяльності та занять фізичною культурою створює нові можливості для їх психічного розвитку: організація поведінки, стимуляція утворень нових уявлень, збагачення мовлення тощо» [8, с. 294].

Отже, у дошкільників зі стійкими інтелектуальними порушеннями формування розумової сфери неминуче передбачає здійснення корекції рухових можливостей. Приєднуємося до думки А.І. Шинкарюка в тому, що корекція психомоторної активності розумово відсталих дітей є однією з основних засад розвитку їх як активних суб'єктів життєдіяльності.

Зазначимо, що у розумово відсталих дітей дошкільного віку викликає труднощі перехід від маніпуляційних психомоторних дій, які є основою гри у цьому віці, до дій, які мають входити до структури сюжетно-рольової гри і забезпечувати якісно вищі розумові операції.

Дітям 4 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності складно наслідувати цілісні психомоторні дії з їх руховим складом і смисловою структурою, яка, власне, і є смислом соціально сформованої діяльності людини. Тобто вони наслідують більшою мірою самі рухи, руховий склад дії як найбільш відкритої сторони діяльності дорослого. Дозрівання опорно-рухового апарату розумово відсталих дітей є хоч і необхідною, але тільки умовою їх психомоторного розвитку. Психомоторні новоутворення формуються лише в спільній діяльності дитини з дорослим, яка впливає на комунікативно-мовленнєвий розвиток з його моторними і психологічними компонентами та на розгортання інших сторін активності.

Стійке органічне порушення пізнавальної діяльності дитини, зазвичай, супроводжується певною координаційною ригідністю. Таким дітям важко відійти від раніше засвоєних координаційних механізмів навіть в умовах, коли це однозначно доцільно зробити. Ця психомоторна недорозвиненість пояснюється патологією спеціалізованих щодо руху відчуттів і сприймань та вадами орієнтувально-дослідницьких можливостей розумово відсталих дітей.

У дітей молодшого дошкільного віку з такою патологією в психомоторній активності переважають багаточисельні мимовільні дії. У них практично немає тих дій, мета яких не повністю збігається з мотивом, навіть за умов, коли психомоторна дія є відносно простою, а мотив близький до мети. Недостатніми в розумово відсталих дітей 4 років є елементи вольових виявів для подолання м'язової втоми, яка зростає.

Діагностуючи рівень розвитку психомоторної активності розумово відсталих дітей 5 років необхідно акцентувати увагу на таких питаннях: Чи може дитина виражати і задовольняти ігрові інтереси?; Чи може дитина правильно добирати іграшки відповідно до самостійно створеного задуму гри?; Чи спроможна дитина погоджувати свої ігрові дії з іншими дітьми?; Чи може дитина дотримуватись найпростіших правил спільної гри?

Рівень розвитку спроможності до спілкування до 5 років доцільно вивчати за позаситуативно-пізнавальною, а в 6-7 років за позаситуативно-особистісною формами. Перша дає можливість засвоїти ті причинно-наслідкові взаємозв'язки між предметами матеріального світу, які дитина не може відобразити за допомогою чуттєвого пізнання. Друга форма спілкування допомагає зрозуміти соціум. У розумово відсталих дітей активність у цих формах спілкування знижена.

Важливим критерієм рівня психомоторного розвитку дітей 6-7 років зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності є ступінь їх самоволодіння в процесі психофізичної активності. Одним з показників самоволодіння є спроможність відкласти у часі виконання дій, що відповідають наміру дитини, та обдумати шляхи і засоби реалізації наміру.

Досліджуючи наслідування, доцільно звертати увагу на те, чи повторює розумово відстала дитина найбільш відкриту діяльність дорослого, чи наслідування відображає основний смисл ситуації. Важливо визначити, чи сформувались у дітей старшого дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності уява, мотиви, що ґрунтуються на бажанні дитини відповідати вимогам дорослого, а далі й власні критерії оцінювання своїх вчинків, які дають суб'єкту активності більшої самостійності. Необхідно звертати увагу, чи відбудеться в дитини втрата безпосередності [7].

Висновки. Психіка за своєю суттю активна, що забезпечує випереджальне відображення дійсності й побудову на його основі моторної поведінки суб'єкта. Навіть більше, побудова образів психіки нероздільно пов'язана з роботою м'язів, а психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення в рухах тіла. Психомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. У процесі онтогенезу дітей формуються їх психомоторні уміння і

розвиваються психомоторні якості. За цими показниками психомоторної сфери хлопчики і дівчатка дошкільного віку майже не розрізняються між собою (виняток – метання м'яча на дальність).

У дітей дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності спостерігається відставання від дітей з нормальним психофізичним розвитком у виявах психомоторної активності, насамперед, у спілкуванні з дорослим, в змісті ігрових дій, в довільності керування діями.

Бібліографія

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн; под. ред. О. Г. Газенко. – М. : Наука, 1990. – 495 с. **2. Вильчковский Э. С.** Развитие двигательной функции у детей / Э. С. Вильчковский. – К. : Здоров'я, 1983. – 208 с. **3. Ильин Е. П.** Психомоторная организация человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с. **4. Озеров В. П.** Психомоторные способности человека / В. П. Озеров. – Дубна : Феникс + , 2002. – 320 с. **5. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї : поради батькам / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Науковий світ, 2005. – 256 с. **6. Роговик Л. С.** Профілактика труднощів навчання через психомоторні вправи / Л. С. Роговик // Початкова школа. – 2000. – № 11. – С. 50-52. **7. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с. **8. Шинкарьук А. І.** Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта / А. І. Шинкарьук. – Кам'янець – Подільський : Оіум, 2005. – 448 с.**

References

1. Bernshtejn N. A. Fiziologiya dvizhenij i aktivnost' / N. A. Bernshtejn; pod. red. O. G. Gazenko. – M. : Nauka, 1990. – 495 s. **2. Vil'chkovskij E. S.** Razvitie dvigatel'noj funkcii u detej / E. S. Vil'chkovskij. – K. : Zdorov'ya, 1983. – 208 s. **3. Il'in E. P.** Psihomotornaya organizaciya cheloveka / E. P. Il'in. – SPb. : Piter, 2003. – 384 s. **4. Ozerov V. P.** Psihomotornye sposobnosti cheloveka / V. P. Ozerov. – Dubna : Feniks + , 2002. – 320 s. **5. Pidgotovka do shkoli ditej z osoblivimi potrebami v umovah sim'ї : poradi bat'kam / za red. V. I. Bondarya, V. V. Zasenka. – K. : Naukovij svit, 2005. – 256 s. **6. Rogovik L. S.** Profilaktika trudnoshchiv navchannya cherez psihomotorni vpravi / L. S. Rogovik // Pochatkova shkola. – 2000. – № 11. – S. 50-52. **7. Sin'ov V. M.** Psihologiya rozumovo vidstaloї ditini: pidruchnik / V. M. Sin'ov, M. P. Matveeva, O. P. Hohlina. – K. : Znannya, 2008. – 359 s. **8. Shinkaryuk A. I.** Psihomotorno-rivneva struktura aktivnosti ta svobodi sub'ekta / A. I. Shinkaryuk. – Kam'yanec' – Podil'skij : Oiyum, 2005. – 448 s.**

Авторський внесок: Сімко А.В. – 100%

Дата відправлення статті 11.03.17 р.

УДК 37.013.42.376

Т.В. Скрипник
dr.skrypnyk@gmail.com

СТРАТЕГІЇ КЛАСНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ДЛЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

Відомості про автора: Скрипник Тетяна, доктор психологічних наук, професор кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м.Київ, Україна. Коло наукових інтересів: системна допомога дітям з аутизмом, стандарти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами міждисциплінарною командою. E-mail: dr.skrypnyk@gmail.com

Contact: Tetiana Skrypnyk, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special psychology and inclusive education. Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University.

Скрипник Т.В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища. Статтю присвячено усвідомленому й відповідальному процесу розбудови інклюзивного середовища в Україні. Визначено труднощі, які ускладнюють впровадження інклюзії у нашій країні. в історичному ракурсі подано ідею перетворення освітнього середовища як задіяння зовнішніх ресурсів, необхідних для безперешкодної освіти осіб з особливими потребами, а також досягнення ними таких якостей, як: самодисциплінованість, самомотивація й високий рівень відповідальності. Введено поняття „класний менеджмент” як планування цікавого і привабливого розвивального середовища для досягнення навчально-виховних цілей. Наголошено, що для забезпечення успішного керування класом, необхідно відповідним чином використовувати в класі простір, розробляти і застосовувати правила в класі, створювати позитивну атмосферу між всіма учасниками освітнього процесу. Представлено три головні завдання, які пов’язані з особистісним і соціальним зростанням учнів і мають вирішуватися завдяки класному менеджменту: збагачувати індивідуальний досвід кожної дитини; сприяти становленню її самостійності; впливати на розвиток її соціального інтелекту. Йдеться про предметно-просторові, організаційно-сміслові та соціально-психологічні ресурси середовища, на які має бути розповсюджено класний менеджмент. Щодо дітей з аутизмом це стосується передусім таких позицій, як: структурований простір, час, діяльність; візуальна підтримка, соціальний розвиток, сенсорні стратегії, генералізація знань тощо. Стратегії класного

менеджменту мають стати зручним інструментом педагогічної майстерності педагога і уможливити безперешкодну і відповідну освіту для осіб з особливими потребами.

Ключові слова: класний менеджмент, ресурси середовища, учні з аутизмом.

Скрипник Т.В. Стратегии классного менеджмента для инклюзивной среды. Стаття посвящена осознанному и ответственному процессу развития инклюзивного среды в Украине. Определены трудности, которые мешают внедрению инклюзии в нашей стране. В историческом ракурсе представлены идеи преобразования образовательной среды, задействование внешних ресурсов, необходимых для беспрепятственного образования лиц с особыми потребностями, а также достижения ими таких качеств, как: самодисциплинованность, самомотивация и высокий уровень ответственности. Введено понятие "классный менеджмент" как планирование интересной и привлекательной развивающей среды для достижения учебно-воспитательных целей. Отмечено, что для обеспечения успешного управления классом, необходимо соответствующим образом использовать в классе пространство, разрабатывать и применять классные правила, создавать позитивную атмосферу между всеми участниками образовательного процесса. Представлены три главные задачи, связанные с личностным и социальным ростом учеников, которые должны разрешаться благодаря классному менеджменту: обогащать индивидуальный опыт каждого ребенка; способствовать становлению его самостоятельности; влиять на развитие его социального интеллекта. Речь идет о предметно-пространственных, организационно-смысловых и социально-психологических ресурсах среды, на которые должен распространяться классный менеджмент. В отношении детей с аутизмом это касается прежде всего таких позиций, как: структурированные: пространство, время, деятельность; визуальная поддержка, социальное развитие, сенсорные стратегии, генерализация знаний и тому подобное. Стратегии классного менеджмента должны стать удобным инструментом педагогического мастерства педагога и способствовать беспрепятственному и соответствующему образованию лиц с особыми потребностями.

Ключевые слова: классный менеджмент, ресурсы среды, ученики с аутизмом.

Skripnik T.V. Classroom management strategies to create an inclusive learning environment. The article describes the pedagogical research designed to meet of the children's special needs and the conditions under which these needs can be satisfied. Students with autism require a different intervention, adjustment or curriculum and instructional modifications to accommodate there special needs. The strategies can create

classroom management goals that are effective for both teacher and students in the classroom. Studies show that there is a strong relationship between classroom management and student achievement, and the most important factors which affect student learning are classroom management. Classrooms serving students with autism should have definite classroom management strategies. They include: schedule; an effective classroom set up created specifically to meet the needs of students with autism: visual supports, creating boundaries, individualization and organization, utilized and programmed into the daily operations of the class; data collection system: SMART goals will need to be measured using effective data collection methods; written plan for classroom roles and responsibilities; weekly IEP meeting; language based techniques; augmentative and alternative communication; sensory strategies. It is established that in order to achieve successful classroom management, it is necessary to appropriately utilize classroom space, identify and implement classroom rules, utilize reinforcements in classroom management, hold students responsible during the process of instruction and assessment, create both a positive classroom environment, and partnerships between teachers and students. Therefore, classroom management is everything from the physical appearance and the setup of the classroom, the routines and rules of a classroom, student responsibilities to the teacher, student relationships, disciplinary actions, teaching strategies and the teachers' displayed personality. As far as teaching students with special needs requires specialized teaching skills we taught 5 teacher to: create a safe and welcoming classroom environment; organize the physical environment in a classroom; develop independent learners by implementing visuals and consistency around the classroom; create the class rules together and so on. We proved that thanks to these strategies teachers are able to better address the needs of their students, creating safe and welcoming environments where students are able to develop their social and academic skills, reaching their full potential.

Key words: classroom management, inclusive environment, students with autism.

Впровадження інклюзивної освіти в Україні є серйозним викликом, який необхідно системно аналізувати, продумано й узгоджено діяти для досягнення бажаної цілі. Складнощі впровадження освіти для дітей з особливими потребами в нашій країні пов'язані з різноплановими дефіцитами, серед яких:

- відсутність служби раннього втручання, яка б діяла за міжнародними стандартними вимогами до організації діяльності таких служб і уможлиблювала розбудову стратегії розвитку дитини та кваліфіковану допомогу родині;

- брак традицій і культури здійснення корекційно-розвивальної роботи у співпраці з родиною. Глобальними помилками в цьому контексті є: 1) неврахування першочергової важливості взаємодії батьків з дитиною і обставин життєдіяльності дитини в умовах родини; 2)

заняття з дитиною виключно в індивідуальному режимі; 3) низька якість, неузгодженість і хаотичність тих корекційно-розвивальних заходів, які застосовують до дитини;

- брак централізованої і відповідної підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, здатних усвідомлено і ефективно здійснювати освітню діяльність по відношенню до дітей зі складними порушеннями, до яких відносяться, наприклад, розлади аутистичного спектра;

- відсутність операційного складника інклюзивної практики, що надавав би чіткі орієнтири відносно дій команди супроводу;

- брак уваги до ресурсів дитини, опори на закономірності її розвитку, стигматизація дитини:

- відсутність знань і умінь щодо створення відповідного і безперешкодного навчання в закладі освіти.

Перетворення освітнього середовища в інклюзивному класі належить до так званих зовнішніх ресурсів. І керівною ідеєю тут може слугувати вислів видатного науковця Л. Виготського про те, що педагог має здійснювати активну роль: ліпити, кроїти, шматувати і різати елементи середовища, поєднувати їх найрізноманітнішим чином, щоб вони відповідали тому завданню, яке він перед собою поставив [1]. Суттєвий внесок щодо науково-практичних засад перетворення освітнього середовища здійснила С. Гайдукевич, представивши три групи середовищних ресурсів і деталізувавши їх особливості щодо дітей різних нозологій [2].

В зарубіжній літературі середовищний потенціал отримав назву „класний менеджмент”. Практико зорієнтовані підходи до його розбудови знаходимо у працях S.Akalin, B. Gimbert, B. Sucuoglu H. K. Wong, R. T. Wong та ін. [1; 6]. Попри те, що в інших країнах, передусім, у США, класний менеджмент отримав визнання і популярності як дієвий стратегічний засіб щодо осучаснення середовища, підпорядкування його найважливішим завданням розвитку і виховання дітей, в Україні ця тема досі лишається невідомою, а освітнє середовище вкрай застарілим. Це стосується таких аспектів, як: методичне забезпечення: особистісний і соціальний розвиток учнів, екологія педагога тощо.

Мета статті – розкрити сутність стратегій класного менеджменту, спрямованих на успішне впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами.

Ідеї взаємозв'язку особистості та довкілля була у центрі уваги багатьох філософів та науковців. Серед найвідоміших теорій психолого-педагогічного напрямку з цього питання: соціальна ситуація розвитку, а також ідея інтеріоризації Л. Виготського; теорія поля К. Левіна, методичні розробки Т. Дембо, Дж. Аткинсона, ідеї соціальної психології, численні психотерапевтичні напрями, синергетичний підхід. У всіх цих підходах людина постає не як окремий феномен, а вписана у контекст тонкого взаємозв'язку і взаємозумовленості з ближнім та віддаленим навколишнім середовищем.

Коли йдеться про інклюзивну практику, часто можна зустріти вислови, які пов'язані зі створенням безперешкодної освіти для осіб з особливими потребами, вживається також термін „універсальний дизайн”. Але за цими поняттями частіше за все стоїть уявлення про доступність освіти для осіб на візочках, а безбар'єрність у цьому сенсі передбачає наявність пандусів та інших відповідних пристосувань. Ні в якому разі не применшуючи необхідність розбудови безперешкодного навчання для осіб на візочках, хочемо наголосити на тому, що інклюзивне середовище не зводиться тільки до архітектурної доступності, і фахівці закладів освіти мають усвідомлювати, що таке сучасний освітній простір і як він має задовольняти особливі потреби дітей з різними порушеннями розвитку.

Особливі освітні потреби дітей зумовлені їхніми ядерними порушеннями, з одного боку, і їхніми сильними сторонами, з іншого.

Це передусім такі освітні потреби, як:

1. Відповідні психолого-педагогічні методи і засоби підтримки цих дітей, які сприяють підвищенню їхніх адаптивних можливостей, що передбачає передусім нормалізацію психофізіологічного стану дитини, досягнення нею елементарного рівня сенсорної інтеграції та тонічної регуляції.

2. Особливі умови освітнього середовища, які сприяють зменшенню дестабілізаційних чинників для дітей з аутизмом.

3. Психолого-педагогічний супровід дитини в освітньому процесі, що здійснюється міждисциплінарною командою фахівців разом з батьками дитини: розроблення Індивідуальної програми розвитку, визначення актуальних цілей, ролі кожного з учасників команди в процесі узгодженого і послідовного досягнення цих цілей.

Білоруський науковець С. Гайдукевич систематизувала структурно-змістовні ресурси середовища та представила рекомендації щодо організації освітнього середовища для дітей з особливими потребами. Окрім положень, що узагальнюють необхідні складники сучасного освітнього середовища для дітей з особливими потребами, нею подано конкретизацію щодо вимог до середовища, що мають задовольняти потреби дітей з різними порушеннями розвитку: тяжкими вадами мовлення, інтелектуальною недостатністю, порушеннями слуху і зору. Значущість середовища як компонента інклюзивної та інтегративної практик настільки велика, що С. Гайдукевич вживає поняття „середовищний супровід” як таке, що має не меншу значущість, аніж „психолого-педагогічний супровід”.

Ретельні напрацювання зі стратегій класного менеджменту як успішного освітнього середовища, продумування його плану і покрокової реалізації представлено у роботах Harry K. Wong та Rosemary T. Wong [6].

Класний менеджмент як розбудова середовища, максимально ефективного для налагодження командної роботи з різнопланових

питань командного супроводу дітей з особливими потребами представлено у статті В. Gimbert [5].

Тему реалізації продуманого класного менеджменту задля налагодження продуктивного зворотного зв'язку і формування у дітей з особливими потребами відповідальності як інфернального локус-контролю представлено у розробках Akalin, S. та Sucuoglu B. [3].

Класний менеджмент – це планування цікавого і привабливого розвивального середовища для досягнення навчально-виховних цілей. А стратегії класного менеджменту – це інструмент, який педагоги можуть застосовувати для управління класною ситуацією, що сприяє ефективності навчально-виховного процесу, а також становленню продуктивних партнерських стосунків між вчителем і учнями.

Встановлено, що для забезпечення успішного керування класом, необхідно відповідним чином використовувати в класі простір, розробляти і застосовувати правила в класі, створювати позитивну атмосферу між всіма учасниками освітнього процесу.

У контексті навчання з опорою на план класного менеджменту йдеться про те, що успішні вчителі – це ті, в яких учні набувають особливих якостей: самодисциплінованості, самомотивації й високого рівня відповідальності. Освітнє середовище оформлене таким чином: на стендах, полицях і дошках розташована вся необхідна для успішної роботи учнів інформація, в якій закарбовано весь навчально-виховний процес (цікавий для дітей минулий досвід, актуальна інформація для сьогодення, плани на майбутнє). Завдяки попередній продуманості вчителя учні таких класів з 1-ї хвилини уроку охоплені цікавою, динамічною, практичною пізнавальною діяльністю: мають завдання; знають де їх знайти; розуміють, чому вони мають їх виконувати; знають, що від них очікують, орієнтуються на визначені разом правила.

Класний менеджмент продумують і впроваджують для всіх дітей, що сприяє досягненню найнеобхідніших цілей для їхнього особистісного та соціального зростання, а саме: 1) збагачувати індивідуальний досвід кожної дитини; 2) сприяти становленню її самостійності; 3) впливати на розвиток її соціального інтелекту.

Ці орієнтири докорінно різняться від типових для українських освітян завдань, пов'язаних із засвоєнням навчальних навичок і володіння знаннями. І тільки за умови суттєвого перетворення настанов і впровадження сучасних освітніх стратегій можливим стає те, що педагог починає сприяти набуттю учнями соціальної адаптації, самореалізації та життєвої компетентності.

Класний менеджмент розповсюджується на просторово-предметне і організаційно-смісловне поле, впливає на: формулювання правил, обов'язків, настанов; появу продуктивних взаємостосунків; розбудову стратегій навчання; знаходження допоміжних засобів і людських ресурсів.

У цій статті ми розкриємо зміст таких стратегій класного менеджменту, які варто застосовувати передусім для дітей з аутизмом,

хоча вони принципово змінюють на краще навчальну ситуацію для всіх дітей, а також для самих педагогів.

Тут йдеться про: 1) реалізацію принципу структурованості, що охоплює: простір, час і діяльність; 2) візуальну підтримку: розклад (на тиждень і не певний день), алгоритми виконання дій; правила, що регулюють поведінку учнів, фотографії, картинки, піктограми тощо; 3) особливий акцент на соціальний розвиток; 4) способи комунікації (наприклад, наявність додаткових пристосувань або розробок); 5) генералізація знань 6) сенсорні стратегії; 7) збирання даних.

Так, наприклад, правил, які у даний конкретний момент засвоюють діти, має бути не більше п'яти. Важливо, щоб вони були актуальні для певного класу, привабливі щодо формату подання, розташовані у зручному для показування на них місці для вчителя, і застосовувалися певний період, після якого їх замінюють на інші. Для деяких учнів певні картки з цих правил (або повністю всі правила у зменшеному розмірі) можуть бути також прикріплені на парті. У такому випадку до орієнтації на ці правила цих учнів може привчати, наприклад, асистент вчителя.

Надзвичайно важливим постає соціальний розвиток дитини з особливими потребами (що набуває особливої актуальності у випадку дитини з аутизмом); звертання уваги дитини на себе, як людину; створення умов, які б полегшували її перебування серед інших дітей; повернення уваги дитини до діяльності та різноманітних проявів навколишніх дітей (формування толерантності, вміння наслідувати, соціальної перцепції); використання картинок для комунікації; використання слів для формулювання запитання, або висловлення прохання.

Через брак соціальних якостей і нерозуміння контексту ситуації, дітям з аутизмом важко правильно (відповідно) відтворювати набути знання і уміння. Тому варто знати й використовувати певні шляхи генералізації умінь:

- 1) розповсюдження на всіх учасників команди супроводу:
 - ✓ візуалізованих правил;
 - ✓ певного стилю поведінки дорослого (напр., твердої позиції, очікувань, вимогливості);
 - ✓ певних фраз-реакцій на прояви дитини, які мають виховну функцію (напр., мені не подобається те, що ти робиш. Я вийду в іншу кімнату, коли ти заспокоїшся, приходь до мене);
 - ✓ певних дієвих технік (напр., ситуативне малювання з розвивальною ціллю);
- 2) поступове ускладнення обставин застосування умінь (від комфортних до розвивальних умов). Відпрацювання цих умінь у взаємодії з новими людьми, на іншому матеріалі, з підвищеним темпом, за ускладненими вимогами тощо.

Зважаючи на яскраво виражену у дітей з аутизмом вразливість щодо сенсорних вражень, варто спеціально застосовувати для них так звані сенсорні стратегії. Серед цих стратегій:

1) розроблення сенсорної дієти як продуманого плану занять і процедур, що забезпечують отримання дитиною сенсорного досвіду протягом дня, на кожному етапі життєдіяльності дитини, з урахуванням можливих ризиків.

2) використання та застосування:

- обтяжених предметів: жилету, килимочка, манжетів;
- антистресових іграшок, „сенсорної сумки”;
- вправ на гравітаційну стійкість, пропріоцептивні чутливість;

силових вправ;

- тактильної стимуляції;
- вібраційного масажу;
- музичного супроводу, запису звуків природи;
- дозвіл у певному місці і протягом певного часу здійснювати

сенсорні стереотипії (улюблені рухи та заняття).

Збирання даних для відслідковування динаміки розвитку і моніторингу загального процесу застосовують: відеозйомку, ведення повсякденних записів, заповнення „Щоденника комунікації команди супроводу”, оформлення бланків, таблиць. Визначення: хто саме, що саме і коли робить, а також – способи аналізу отриманої інформації.

Таким чином, класний менеджмент – це інноваційний метод перетворення освітнього середовища з метою досягнення ефективності навчального-виховного процесу в закладі освіти. Виявлено тісний взаємозв'язок між продуманими класними стратегіями і успішністю навчання учнів класу. План класного менеджменту має ґрунтуватися на цілісному аналізі потреб дітей і цілей їхнього навчання, передбачає розроблення системи методів і засобів задоволення цих потреб. Найбільший ефект від впровадження педагогічного дизайну для дітей з аутизмом – зменшення стресогенності навколишнього середовища і сприяння становленню здатності до цілеспрямованої діяльності як самостійно, так і разом з однолітками.

Подальше розроблення цієї теми полягає в систематизації можливих засобів перетворення освітнього середовища, підпорядкованих певним цілям, створення каталогів і методичних рекомендацій, що уможливають ефективне використання складових класного менеджменту в практичній діяльності педагогів задля здобуття дітьми з особливими потребами освіти, а також їхнього послідовного особистісного і соціального розвитку.

Бібліографія

1. **Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Выготский Л.С. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. (Pedagogicheskaya psihologiya).
2. **Гайдукевич С. Е.** Средовой подход в инклюзивном образовании.

Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы / Гайдукевич С. Е. — Минск: Четыре четверти, 2007. — 34 с. (Sredovoy podhod v inklyuzivnom obrazovanii // Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie, problemyi, perspektivy). 3. **Akalin, S.,** Sucuoglu B. (2015). Effects of Classroom Management Intervention Based on Teacher Training and Performance Feedback on Outcomes of Teacher-Student Dyads in Inclusive Classrooms. Educational sciences-theory & practice, 15/3, p. 739-758. DOI: 10.12738/estp.2015.3.2543 ; 4. **Freiberg H. J.,** Huzinec C. A., Templeton S. M. (2009). Classroom management: A pathway to student achievement. A study of fourteen inner-city elementary schools. Elementary School Journal, 110, 63–80. doi:10.1086/598843. 5. **Gimbert B. (2008).** Classroom management instruction in the context of a school-university partnership: A case study of team-based curriculum deliberation, design, and delivery. Teacher Education & Practice, 21,300–328. 6. **Wong Harry K.,** Wong Rosemary T., Jondahl Sarah F., Ferguson Oretha F. THE Classroom Management Book Paperback (2014). Denton, Texas: Harry K Wong Pubn. – 308 p. inner-city elementary schools. Elementary School Journal, 110, 63–80. doi:10.1086/598843.

Авторський внесок: Скрипник Т.В. – 100%
Дата відправлення статті 16.03.17 р.

376-056.36 : 37.016 : 62/64] (043.5)

В. С. Товстоган
vtovst1957@mail.ru

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Відомості про автора: Товстоган Володимир Святославович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету, Херсон, Україна. У колі наукових інтересів: проблема корекції і розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку та методики їх навчання. E-mail: vtovst1957@mail.ru

Contact: Profesor Vladimir Tovstogan , candidate of pedagogical Sciences, associate professor of speech Kherson state University, Kherson, Ukraine. Academic interests: development of children with violation of intellectual development and methodology of their educating. E-mail: vtovst1957@mail.ru

Товстоган В. С. Дослідження стану сформованості професійно-трудової компетентності в старшокласників з порушенням інтелектуального розвитку. В роботі на основі вивчення державних освітніх нормативних документів, аналізу наукових джерел представлена модель професійно-трудової компетентності учнів з порушенням інтелектуального розвитку, яка складається з двох базових блоків і одного професійно-трудового. Констатовано, що побудова професійно-трудового блоку ґрунтується на вимогах професіограм робітничих професій, яким навчають учнів у спеціальній школі. З'ясовано, що структура зазначеного блоку включає такі компетентності: спеціальна (профільна) трудова, графічна, обчислювальна, соціальна, професіографічна, інформаційно-комп'ютерна, економічна. Визначено складові кожної компетентності – теоретичні професійні знання, досвід використання знань у професійній діяльності, ставлення до процесу, змісту і результату здобутої компетентності, мотиваційна готовність до актуалізації отриманого досвіду. До кожної складової компетентності розроблено показники, критерії та рівні їх оцінювання. На основі отриманих результатів обстежених учнів розподілено за чотирма рівнями сформованості кожної зазначеної компетентності: високим, достатнім, середнім, початковим. Якісний аналіз отриманих результатів дав підстави розробити відповідні корекційно-розвивальні та навчально-виховні заходи з учнями спеціальних навчальних закладів.

Ключові слова: структурна модель професійно-трудової компетентності, учні з порушенням інтелектуального розвитку; показники, критерії та рівні компетентності; якісний та кількісний аналізи результатів дослідження.

Товстоган В. С. Изучение состояния сформированности профессионально-трудоваї компетентности у старшеклассников с нарушением интеллектуального развития. В работе на основе изучения образовательных государственных нормативных документов, анализа научных исследований специальной педагогики представлена структурная модель профессионально-трудоваї компетентности учащихся специальных школ, которая состоит из двух базовых и профессионально-трудоваї блоков. Построение профессионального блока основано на требованиях професіограмм рабочих профессий: столяра, слесаря, швеи, строительных специальностей, которым обучают учащихся в специальной школе. Обосновано, что структура профессионального блока включает такие компетентности: специальная (профильная) трудовая, графическая, вычислительная, социальная, професіографічна, інформаційно-комп'ютерна, економічна. Определены составляющие каждой компетентности – теоретические

профессиональные знания, опыт использования знаний в профессиональной деятельности, отношение к процессу, содержанию и результату формируемой компетентности, мотивационная готовность к актуализации полученного опыта. К каждой компетентности профессионального блока разработаны показатели, критерии и уровни их оценивания. На основе полученных результатов обследованные ученики были распределены по четырем уровням сформированности названных компетентностей: высокому, достаточному, среднему, начальному. Качественный анализ полученных результатов дал основания для разработки соответствующих коррекционно-развивающих и учебно-воспитательных мероприятий с учащимися специальных учебных заведений.

Ключевые слова: структурная модель профессионально-трудовой компетентности, ученики с нарушением интеллектуального развития, показатели, критерии и уровни компетентности, качественный и количественный анализы результатов исследования.

Tovstogan V. S. The study of the level of development of labour competence at high school students with intellectual disabilities. The article based on the study of educational normative documents, analysis of scientific studies of special pedagogy presents a structural model of labor skills in students of special schools, which study at the school of the future working specialty. The basic structural units include intelligence, aptitude, as well as professionally important personal qualities and properties. Specified competence consists of a base unit and a professional unit. Building a trade bloc based on the requirements of professionogram of working professions: carpenter, fitters, seamstresses, construction specialties and others taught students in a special school. Structure of the unit includes a graphical, computational, special labor expertise, they are associated with particular training content as well as social, vocational, informational, economic competence. For each professional competency unit developed indicators and criteria of their evaluation. The constituents of each competence – theoretical professional knowledge and experience in the use of knowledge in professional activity, attitude to the process, content and result of the formed competence, motivational readiness to actualization results. On the basis of the results of the surveyed students were divided into four levels of development of the mentioned competences: high, sufficient, middle, elementary. Qualitative analysis of the results obtained gave the grounds to develop appropriate correctional, educational, educational and educational activities with students of special educational institutions. Designed some programs for teaching students who are at the University to work with students with difficulties in intellectual development. The developed diagnostic approach can serve as a basis for similar projects in other areas of

special education, to elaborate on the proposed approach for different age periods of study students.

Key words: structural model of student competence that has gripped the profession in the school, students with intellectual disabilities; indicators, criteria and levels of competence; the analysis of the research results.

Постановка проблеми. Зміст сучасної шкільної освіти багатокомпонентний і визначається з урахуванням вимог законів «Про освіту» і «Про загальну середню освіту», його впровадження регулюється через Державний стандарт, типові навчальні плани і програми.

Сучасний новий виток у розвитку теорії змісту пов'язаний із впровадженням компетентнісного підходу, який спрямований на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і вмінь учнів.

Упровадження компетентнісного підходу передбачає обов'язкове прогнозування результативної складової змісту, а це потребує відповідних змін у системі контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів. Цей підхід в Україні почав реалізовуватися починаючи з 2005 року і продовжено в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, як складової Державного стандарту початкової освіти (2013 р.) та теперішньому обговоренні нової державної концепції змісту середньої освіти. Результатом даного процесу (якщо стисло сформулювати) мають бути уміння жити, навчатися, працювати і жити разом (Ж. Делор). В освітніх стандартах мова йде про формування предметних, міжпредметних і ключових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки предметом наших наукових інтересів є освітня галузь знань «Технології», а саме – трудове навчання учнів зі стійкими порушеннями інтелекту, тому метою даної статті є на основі розробленої нами структурної моделі професійно-трудової компетентності (ПТК) [4, с. 372-384] навести та проаналізувати результати констатуючого етапу експериментального дослідження щодо стану сформованості її в старшокласників спеціальної школи. теоретичною базою нашого дослідження слугували наукові розвідки як вітчизняних учених (Н. Бібік, Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, К. Рейда, О. Савченко, С. Трубачова та ін.), так і закордонних (В. Байденко, О. Бермус, В. Болотов, І. Зимня, В. Краєвський, В. Серіков, Ю. Татур, І. Фрумїна, А. Хуторської, Ю. Фролов, М. Чошанов, В. Шадриков, П. Щедровицький та ін.) [1; 2].

Основний матеріал. Нагадаємо, що основними структурними блоками ПТК є два базових (включають загальні здібності, інтелект, професійно важливі особистісні якості і властивості, які слугують основою формування спеціальних здібностей і властивостей) та професійно-трудова, що формується в старших класах. Він складається із спеціальної (профільної) трудової, графічної, обчислювальної, соціальної, професіографічної (профорієнтаційної), інформаційно-комп'ютерна, економічної компетентностей. До складових кожної компетентності віднесені теоретичні професійні знання, досвід використання знань у професійній діяльності, ставлення до процесу, змісту і результату здобутої компетентності, мотиваційна готовність до актуалізації отриманого досвіду. саморегуляція) процесу діяльності і результату прояву компетентності. Саморегуляція не використовувалася нами в дослідженні як самостійний критерій оцінювання діяльності учнів, враховуючи те, що важливі її компоненти (самоконтроль, самооцінка) були включені до структури різних компетентностей.

Так, наприклад, складовими спеціальної (профільної) трудової компетентності слугували професійні знання з техніки та технології виробництва і оцінювалися за трьома показниками: знання техніки, сировини і матеріалів, технології виробництва. Досвід професійно-трудова (технологічної) діяльності оцінювався за вміннями учня орієнтуватися в завданні, планувати, здійснювати самоконтроль діяльності, рівнем самостійності, відповідністю отриманого зразка вимогам завдання, часовим терміном його виконання, наявністю вербального звіту, самоаналізу та адекватністю самооцінки процесу і результату діяльності. Мотивація навчально-трудова діяльності оцінювалася за характером активності, силою її вираження і сталістю прояву. Ставлення до вказаної компетентності оцінювалося комплексно: шляхом виставлення учням експертних оцінок вчителями школи і їхніми батьками на предмет сформованості в них таких якостей як працелюбність, акуратність, старанність, справедливість, сумлінність, ініціативність, відповідальність [2, с. 74] та модальністю емоційного ставлення до процесу і результатів навчально-трудова діяльності. Результати оцінювання зазначених складових компетентності склалися в балах та розподілялися за 4 рівнями сформованості.

Дослідженням були охоплені 150 старшокласників з різних регіонів України – Київ, Миколаїв, Сумщини, Херсонщини.

Розглянемо та проаналізуємо стан сформованості ПТК на основі визначених нами структурних блоків, що відповідають структурі особистості, прийнятої в диференціальній психології (О. Лібін).

Почнемо з інтелектуального блоку (в термінології І.Зимньої) [3, с. 9], що включає загальнотрудові здібності і загальний інтелект. Як видно з таблиці 1 більшість обстежених учнів (53,3%) приходять до старших

класів з незадовільними загальнотрудовими здібностями («початковий» рівень), на основі яких учитель трудового навчання має сформувати спеціальні здібності, властиві певній професійній діяльності. Третина респондентів (32,0%) продемонструвала в процесі обстеження задовільний («середній») рівень, що характеризується низькою автономністю щодо орієнтування в завданні, організації та планування щодо виконання отриманого завдання. Лише кожний сьомий обстежений старшокласник (14,7%) виявився потенційно готовим до оволодіння спеціальними трудовими знаннями і вміннями.

Оцінка стану сформованості професійно важливих якостей і властивостей (а це – працелюбність, відповідальність, організованість, уважність, цілеспрямованість, прагнення самостійно виконувати доручення, соціальна адаптивність: здатність налагоджувати суспільні стосунки з дорослими та однолітками, вміння звертатися за допомогою тощо; творчо-пошукова активність: прагнення чи здатність вирішувати завдання в нестандартних ситуаціях), включених до особистісного блоку [Зимня], здійснювалася експертами (експертами виступали усі вчителі-предметники, вихователь класу, вчителі молодших класів, де раніше навчався учень, його батьки). Отримані середні значення оцінок дозволили переконатися в тому, що значна кількість обстежених (44,0%) не володіють в достатній мірі зазначеними якостями і властивостями (отримали оцінку, що відповідає «початковому» рівню їх сформованості), майже кожний четвертий (28,6%) отримав задовільну оцінку (відповідає «середньому» рівню сформованості) і лише 27,4% респондентів досягли «достатнього» рівня сформованості професійно важливих якостей і властивостей. «Високим» рівнем не був оцінений жоден із обстежених учнів.

Окремо слід зазначити про певну невідповідність між оцінками, що характеризують учнів з боку загального інтелекту (інтелект «вимірювався» середнім балом оцінок з усіх навчальних дисциплін згідно даних обліку успішності – класних журналів), і загальнотрудовими здібностями. Як видно з таблиці 1, «високого» рівня інтелекту згідно даних обліку журналів успішності досягли 2,7% обстежених старшокласників (у відповідному рядку загальнотрудових здібностей – стоїть нуль), «початкового» рівня загального інтелекту не досяг жоден учень, тоді як у відповідному рядку загальнотрудових здібностей стоїть 54%. Така розбіжність в оцінюванні навчальних досягнень учнів, на нашу думку, може бути наслідком суб'єктивного підходу вчителів до оцінювання учнів за відсутності Державного стандарту базової загальної середньої освіти для старших класів спеціальних шкіл, що слугувало б об'єктивним критерієм оцінювання їхніх навчальних досягнень.

Таблиця 1

Розподіл обстежених учнів за рівнями сформованості загальнотрудових здібностей, інтелекту та професійно важливих якостей (у %)

Рівні сформованості	Загальний інтелект	Загальнотрудові здібності	Професійно важливі якості і властивості
високий	3,3	0	0
достатній	32,7	14,0	27,4
середній	64,0	32,0	28,6
початковий	0	54,0	44,0

Оцінка третього – професійно-трудового блоку включала перевірку стану сформованості компетентностей, що мають забезпечити, на наше переконання, професійно-трудова сталість випускників, здатність адаптуватися до мінливих соціально-економічних умов життя, зростаючих вимог до кваліфікації робітників тощо. Усі компетентності представлені на таблиці 2.

Зупинимось на спеціальній (профільній) трудовій компетентності учнів. Оцінка компетентності складалася з чотирьох оцінок, виражених у балах: професійні знання, досвід професійно-трудової діяльності, мотивація та емоційно-ціннісне ставлення до вказаної компетентності. Шляхом порівняння отриманих даних із загальними здібностями можна побачити певну логіку зменшення спеціальних трудових здібностей у старшокласників: значна кількість їх приступає до оволодіння спеціальними знаннями, уміннями, переважно, з «початковим» рівнем загальнотрудових вмінь (53,3%), на основі яких проблематично формувати спеціальні вміння, поки не сформується загальні (С. Рубінштейн, Б. Федоришин).

Крім того, переважаючи в практиці вчителів спеціальних шкіл пасивні методи навчання (пояснювально-ілюстративні та репродуктивні) не сприяють учням оволодівати знаннями, уміннями на «достатньому» рівні, а забезпечують даному процесу лише їх послідовна єдність з активними (частково-пошукові, проблемні, дослідницькі тощо) (Є. Голант, І. Лернер).

Таким чином, «високого» рівня спеціальної (профільної) трудової компетентності не досяг жоден із обстежених учнів, «достатнього» рівня досягли лише 6,7% респондентів, що в 2 рази менше, ніж рівень сформованості загальнотрудових здібностей; «середній» (34,6%) і «початковий» (58,7%) рівні, що продемонстрували старшокласники, виявилися приблизно співмірними із значенням загальних здібностей).

Таблиця 2

Розподіл учнів за рівнями сформованості складових компетентностей професійно-трудового блоку (у %)

Рівні сформованості	Складові компетентності професійно-трудового блоку ПТК						
	економічна	інформаційно-комп'ютерна	соціальна	професійно-графічна	графічна	спеціальна (профільна) трудова	обчислювальна
високий	0	0	0	0	0	0	0
достатній	0	2,7	0	0	0	6,7	0
середній	0	22,7	13,3	0	13,3	34,6	26,7
початковий	100	74,6	86,7	100	86,7	58,7	73,3

Отже, тільки 6,7% обстежених мають конкретний потенціал щодо оволодіння основами обраної в школі професії. Даний результат близький до результатів нашого катанестичного дослідження випускників спеціальних шкіл (2010-2014 роки): 14% респондентів залишилися працювати за спеціальностями, отриманими під час навчання. Цей показник – «професійна сталість» був визначений К. Турчинською в якості критерія оцінювання роботи вчителів трудового навчання [5, с. 33].

Аналіз структурних складових зазначеної компетентності показав, що відносна перевага в ній належить мотиваційній і діяльній складовій. З точки зору класифікації мотивації в учнів переважає зовнішня мотивація над внутрішньою (самотивацією), причому співвідношення між ними складає: 10 до 1. Результати показали, що недостатньо уваги звертається вчителями на формування емоційно-ціннісного ставлення до знань, умінь, що вивчаються на уроках.

Безпосередньо пов'язаними із спеціальною трудовою компетентністю є обчислювальна і графічна компетентності. Для визначення обчислювальної компетентності нами пропонувалось дві групи завдань: одна стосувалася програмних знань і вмінь з математики, друга – мала прикладне застосування учнями математичних компетенцій. Отримані дані показали, що кожний четвертий обстежений (26,7%) володіє програмними знаннями і вміннями на «середньому» (задовільному) рівні, решта – 73,3% старшокласників – на «початковому», тобто незадовільному рівні.

Як показало конкретне обстеження, значним недоліком в підготовці учнів виявилось невміння їх розв'язувати завдання прикладного характеру, тобто застосовувати отримані знання у змінених умовах. Це може свідчити про те, що вчителі математики не надають уваги застосуванню отриманих учнями знань для вирішення завдань професійно-трудового спрямування.

Інформаційно-комп'ютерна компетентність включала дві складові: інформаційну і комп'ютерну компетентність. Останню було виділено окремо, зважаючи на зростаючу роль, яку відіграє комп'ютер в

сучасному інформаційному суспільстві: не лише як засіб навчання, але і як засіб комунікації, отримання необхідної інформації тощо. Загалом структура дослідження обох компетентностей включала перевірку здатності учнів отримувати потрібну професійно-трудова інформацію, зберігати її, обробляти та поширювати.

Зокрема, дослідження стану сформованості інформаційної компетентності включала перевірку уміння учнів читати чи прослуховувати і переказувати текст із підручника трудового навчання, відповідати на питання до тексту; самостійне читання та робота над прочитаним текстом підручника трудового навчання згідно отриманого завдання; уміння отримувати (здобувати) інформацію із різних джерел (з преси, шляхом спілкування, з Інтернету); уміння користуватися табличною та цифровою інформацією.

Комп'ютерна компетентність включала перевірку вміння створювати документ Microsoft Office Word, набирати текст із певною швидкістю, зберігати його, вносити зміни в текст, копіювати документ; заходити в Інтернет, здійснювати пошук необхідної інформації.

Отримані результати інформаційно-комп'ютерної компетентності показали, що, незважаючи на прагнення учнів до оволодіння комп'ютерною грамотністю, рівень їхніх компетенцій потребує значного удосконалення, включаючи роботу із знайомими кожному учню підручниками, пресою: «достатній» рівень показали 2,7% обстежених, «середній» – 30,7%, «початковий» – 74,6% респондентів.

Оцінка сформованості соціальної компетентності включала такі складові: компетентність у сфері соціально-трудова діяльності: уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, застосовувати знання під час вирішення соціально-професійних задач, знаходити творче вирішення соціальних задач в стандартних і нестандартних ситуаціях, навички самоорганізації; компетентність соціальної взаємодії (комунікативна); вміння спілкуватися в усній і письмовій формі, використовуючи різні засоби комунікації, володіння комунікативними навичками; організація власної життєдіяльності відповідно до соціально значущих уявлень щодо здорового способу життя (здоров'язбережувальна) та його вплив на працездатність, здатність повноцінно працювати тощо. Отримані результати показали, що обстежені учні відповідають, переважно, «середньому» і «початковому» рівням сформованості соціальної компетентності.

З того часу, як у допоміжних (спеціальних) школах з навчального плану була ліквідована така навчальна дисципліна як креслення, учні залишились без вчителя, яких зміг би пояснити, як слід «читати» креслення, які і сьогодні використовуються як конструкторський документ, необхідний для виготовлення певних виробів, конструкцій столярями, слюсарями, будівельниками тощо. Деякі елементи графічної

грамоти даються учням на уроках математики (при побудові геометричних фігур, ознайомлені з поняттям масштабу), але успішної трудової діяльності не варто очікувати від випускників, які не отримали відповідної графічної підготовки з фаху.

Результати дослідження графічної компетентності продемонстрували такі результати: «високого» і «достатнього» рівнів не досяг жоден із обстежених учнів, «середній» рівень показали 13,3% респондентів, решта (86,7%) – «початковий».

Гіршою виявилася профорієнтаційна обізнаність обстежених учнів: відповіді обстежених отримали незадовільну оцінку, тобто «початковий» рівень (100%). Причиною вказаних недоліків може бути формальний бік справи: в програмах зі швейної справи і квітникарства відведено на професійну орієнтацію всього 4 години, в решті програм з трудового навчання даний компонент відсутній, тому якщо вчитель додатково проводить роботу з профорієнтації, наприклад, під час виховних заходів, ознайомлює на екскурсіях учнів з виробництвом, запрошує фахівців з технічних училищ – тоді учні можуть розповісти про свою професію, інакше учні не орієнтуються у вимогах обраної професії до знань, умінь, особистісних якостей, властивостей, стану здоров'я тощо.

Аналогічні дані були отримані в результаті обстеження економічної компетентності учнів: 100% обстежених отримали оцінки на «початковому» рівні. Тут причина криється, на нашу думку, значно глибше: студентам в процесі підготовки на дефектологічних факультетах не надаються основи економічних знань та вмінь, тому, якби у школі відкрили нову навчальну дисципліну з економічних знань, бажаючи (з дефектологічною освітою), навряд чи знайшлися, про що свідчить наше опитування вчителів спеціальної школи і студентів зі спеціальної освіти. В діючому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти до ключових компетентностей віднесена підприємницька.

Висновки. Отже, формування економічної компетентності в учнів – це веління часу, і важливим кроком у цьому напрямку буде розробка методичної літератури для вчителів спеціальної школи, а також включення до структури методики трудового навчання елементів економічних знань (розрахунків собівартості, ціни виготовленого виробу), профорієнтаційних, графічних знань та вмінь. На заняттях з «Спеціальної методики викладання соціально побутового орієнтування» для студентів з спеціальної освіти слід розширювати тему «Бюджета сім'ї» завданнями на оволодіння економічними поняттями. На заняттях з «Основ математики зі спеціальною методикою викладання» важливо під час практичних занять формувати вміння розв'язувати завдання практичного спрямування.

Отже, проведене дослідження дало можливість з'ясувати стан сформованості основних складових професійно-трудової компетентності старшокласників спеціальної школи, а також показало напрямки і завдання подальшої корекційно-розвивальної і навчально-виховної роботи.

Перспективи подальших досліджень. Розроблений нами діагностичний підхід стосовно вивчення професійно-трудової компетентності, як критерія успішності здійснення процесу і результату трудового навчання у старших класах спеціальної школи, може слугувати основою для розробки ученими критеріїв навчальних досягнень учнів в інших галузях спеціальної освіти.

Подальшим напрямком нашої роботи буде аналіз отриманих даних на формуючому етапі експериментального дослідження.

Бібліографія

1. Бистрова Ю. О. Система психолого-педагогічного забезпечення професійно-трудової соціалізації осіб з психофізичними порушеннями: автореферат ...докт. псих.наук. 19.00.08 / Ю.О. Бистрова. – К., 2013. – 40 с. **2. Бондар В. І.** Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник. / В.І. Бондар, К.В. Рейда. – К.: «МП Леся», 2010. – 168 с. **3. Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С.3-57. **4. Товстоган В. С.** Методика оцінки професійно-трудової компетентності в учнів із психофізичними порушеннями / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. пр.: вип. 7, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.2. – С. 372-385. **5. Турчинська К.М.** Профориентация во вспомогательной школе / К.М. Турчинська. – К.: Радянська школа, 1976. – 126 с.

References

1. Bystrova Yu.O. Systema psykholoho-pedahohichnoho zabezpechennya profesiyno-trudovoyi sotsializatsiyi osib z psykhofizychnymu porushennyamy: avtoreferat ...dokt. psykhnauk. 19.00.08 /Yu.O. Bystrova. – K., 2013. – 40 s. **2. Bondar V.I.** Osoblyvosti formuvannya trudovoyi kompetentnosti rozumovo vidstalykh uchniv: Navchalnyy posibnyk. / V.I. Bondar, K.V. Reyda. – K.: «MP Lesya», 2010. – 168 s. **3. Zimnyaya I.A.** Klyichevyiie kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaya versiya. // Trudyii metodologicheskogo seminaru «Rossiya v Bolonskom protsesse: problemyi, zadachi, perspektivyii». M.: Issledovatelskij tsentr

problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. S.3-57. **4. Tovstohan V. S.** Metodyka ocinky profesijno-trudovoj kompetentnosti v uchniv iz psichofizychnymy poruchennjamy / Aktualni pytannja korekciyjnoj osvity (pedahohicpni nauky): zb. nauk. pr.: vyp. 7, u 2 t. / za red. V.M. Synova, O.V. Havrylova. – Kamjanec-Podilskyj: PP Medobory-2006, 2016. – T.2. – S. 372-385. **5. Turchynska K.M.** Proforyentatsyia vo vspomohatelnoi shkole. – K.: Radianska shkola, 1976. – 126 s.

Авторський внесок: Товстоган В.С. – 100%
Дата відправлення статті 14.03.17 р.

УДК 376-056.36 : 51 (045)

О. І. Утьосова
arnst99@mail.ru

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ЗАСВОЄННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ У ДІТЕЙ З ПОМІРНОЮ ТА ТЯЖКОЮ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Відомості про автора: Утьосова Олена Іванівна, завідувач Державної установи «Закарпатська обласна психолого-медико-педагогічна консультація», м. Ужгород, Україна. У колі наукових інтересів: проблема формування математичних уявлень у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. E-mail: arnst99@mail.ru

Contact: Utiosova Olena Ivanivna, Head of the regional psychological, medical and pedagogical counselling, Uzhhorod, Ukraine. In terms of research: the problem of forming mathematical concepts in children with moderate and severe mental retardation. E-mail: arnst99@mail.ru

Утьосова О.І. До проблеми диференційної діагностики розумової відсталості та аутизму // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 32. Частина 2. – С. 181-186. **Утьосова О.І.** Складнощі формування математичних уявлень в учнів молодшого шкільного віку з помірним ступенем розумової відсталості // Актуальні питання корекційної освіти. Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Випуск 8. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. С. 274 – 282.

Утьосова О. І. Методика визначення рівня сформованості математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. У статті проаналізовано проблему виявлення рівня засвоєння математичних знань дітьми з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку. Засвоєння математичних знань розглядається як складний процес, що поєднує в собі всі пізнавальні процеси, які забезпечують прийом, значеннєву обробку, збереження та відтворення матеріалу. Автор вказує на те, що для забезпечення ефективного засвоєння математики (рахунку) дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю визначальною є оцінка особливостей їхнього психічного розвитку, зокрема – стану інтелектуальних можливостей та виявлення сформованості актуальних математичних знань (уявлень). При конструюванні методики визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю було використано прогностичний комплексний підхід, який передбачає застосування методу контрольних зрізів математичних знань (уявлень) відповідно до програмних вимог і виявлення розвитку психічних процесів, таких як: сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, а також мотивації навчальної діяльності, які опосередковують процес засвоєння знань.

Ключові слова: розумова відсталість, засвоєння знань, математичні уявлення, математичні поняття.

Утесова Е. И. Методика определения уровня сформированности математических знаний у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. В статье проанализирована проблема выявления уровня усвоения математических знаний детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью младшего школьного возраста. Усвоение математических знаний рассматривается как сложный процесс, объединяющий в себе все познавательные процессы, которые обеспечивают прием, смысловую обработку, хранение и воспроизведение материала. Автор указывает на то, что для обеспечения эффективного усвоения математики (счета) детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью определяющей является оценка особенностей их психического развития, в частности – состояния интеллектуальных возможностей и выявление сформированности актуальных математических знаний (представлений). При конструировании методики определения уровня усвоения математических знаний у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью использовано прогностический комплексный подход, предусматривающий применение метода контрольных срезов математических знаний (представлений) в соответствии с программными требованиями и выявление уровня развития психических процессов, таких как: восприятие, память, мышление, речь, а также

мотивации учебной деятельности, опосредующих процесс усвоения знаний.

Ключевые слова: умственная отсталость, усвоение знаний, математические представления, математические понятия.

Utiosova O. I. Method of determining the level of forming mathematical knowledge in children with moderate and severe mental retardation. The problem of identifying the level of mastering the mathematical knowledge in children with moderate and severe mental retardation of junior school age is analyzed in the given article. The acquisition of mathematical knowledge is seen as a complex process that combines all cognitive processes (sensory-perceptual, mnemonic, thinking and metacognitive knowledge), which provides perception, semantic processing, storage and playback of material. The author points out that to ensure effective learning of mathematics (counting) by children with moderate and severe mental retardation the determining factor is assessment of their particular mental development, especially the state of their intellectual capacities, and identify the formation of actual mathematical knowledge (ideas). Building the methodology for determining the level of mastering the mathematical knowledge by children with moderate and severe mental retardation there was used the prognostic comprehensive approach that provides for applying the method of control cross-section of mathematical knowledge (ideas) in accordance with the program requirements and identification of development of mental processes such as perception, memory, thinking, speaking and motivation of learning activities that mediate the process of learning. The proposed technique of determining the level of mathematical knowledge assimilation in children with moderate and severe mental retardation consists of two parts: the teaching block, including the tasks developed in accordance with the program requirements to mathematics and the psychological one, including diagnostic tasks, which make it possible to reveal the psychological preconditions of mastering the mathematical knowledge and have prognostic importance for providing individualized conditions for optimization of mastering the subject by children with moderate and severe mental retardation. The main task of the teaching block of predictive method for determining the level of mastering the mathematical knowledge in children with moderate and severe mental retardation is to enter the minimum time of training primary school children, which provides their further training. The leading objective of the psychological block of predictive method for determining the level of mastering the mathematical knowledge in children with moderate and severe mental retardation is to identify psychological preconditions of mastering the mathematical knowledge (the overall level of intellectual development, perception, memory, thinking, speech). Setting the “starting” level of development of the given mental processes will make it possible to regulate and purposefully

affect the process of learning mathematics (counting), select appropriate educational technologies, as well as track the dynamics and the emergence of forming features.

Key words: mental retardation, learning, mathematical understanding, mathematical concepts.

Постановка проблеми. Конвенція ООН про права дитини та Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей наголошують, що освіта осіб з порушеннями психофізичного розвитку є основою їхньої інтеграції та соціальної адаптації. Однак реалізація освітніх потреб дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, а відтак і їхня суспільна адаптація, значною мірою залежить від урахування в освітньому процесі їхніх індивідуальних особливостей розвитку і, зокрема, інтелектуальних можливостей до засвоєння знань з навчальних дисциплін. Математика (рахунок) як навчальна дисципліна посідає важливе місце в навчально-виховному процесі дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, адже не зважаючи на певну складність для засвоєння вона відіграє провідну роль в корекції порушень інтелектуального розвитку. Ураховуючи те, що максимально можливий розвиток осіб зі значним інтелектуальним зниженням може бути досягнутий за умов застосовування адекватної програми та методів корекційного впливу, що відповідали б певному віковому періоду та реальним можливостям дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю та цілям їх виховання, особливого значення набуває розв'язання проблеми визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні аспекти практики навчання і виховання дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю внесли російські науковці О. Агеева, А. Бабушкіна, І. Бгажнокова, А. Ватажина, С. Забрамна, Т. Ісаєва, М. Кузьмицька, А. Маллер, М. Рейдибойм, Г. Цикото, Л. Шипіцина та інші. У вітчизняній корекційній педагогіці проблемою організації навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу займаються Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, В. Золотоверх, А. Колупаєва, М. Матвеева, Н. Мацько, Т. Сак, В. Синьов, О. Хохліна. Проблема формування та засвоєння математичних знань (уявлень, понять) в осіб з розумовою відсталістю відображена у працях К. Ардобацької, Л. Баряєвої, О. Гаврилова, В. Ек, Н. Королько, В. Крутецького, Н. Кузьміної-Сиромятнікової, О. Ляшенка, В. Мислюка, М. Моро, Н. Непомнящої, М. Перової, Ю. Пумпутіса, Т. Розанової, О. Соколова, В. Шнайдер, В. Чекурди. Науковці наголошують, що засвоїти знання з математики – означає оволодіти системою математичних понять. Зокрема, дослідження К. Ардобацької,

Л. Баряєвої, В. Крутецького вказують на те, що дитина зможе засвоїти нове поняття тільки тоді, коли в неї буде необхідна перцептивна основа – відчуття та образи (уявлення), що відповідають цьому поняттю. Отже у контексті наукової статті розглядаємо засвоєння математичних знань як оволодіння сукупністю математичних уявлень та понять.

Незважаючи на наявні у спеціальній психолого-педагогічній літературі дослідження, проблема формування та засвоєння математичних знань (уявлень, понять) в осіб з розумовою відсталістю в теоретичних та практичних аспектах розроблена недостатньо. Зокрема це стосується організації навчання математиці (рахунку) дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Ураховуючи результати досліджень О. Гаврилова, Н. Королько, В. Шнайдер, які вказують на неоднорідність за складом дітей з помірною і тяжкою розумовою відсталістю, тобто „індивідуальність таких дітей, а не про патологію взагалі”, особливої значущості набуває проблема індивідуалізації як змісту, так і форм та методів навчання математиці (рахунку) в спеціальних закладах, яка залежить від психологічних особливостей засвоєння математики дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, а також актуального рівня засвоєння ними математичних знань. Отже, наразі виникає потреба у розробці методики визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей зі значним інтелектуальним зниженням (помірною та тяжкою розумовою відсталістю).

Мета статті полягає у розробці методики визначення рівня сформованості математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Виклад основного матеріалу. О. Сергеєнкова розглядає засвоєння знань як складний процес, який є складною інтелектуальною діяльністю людини, що поєднує в собі всі пізнавальні процеси, які забезпечують прийом, значеннєву обробку, збереження та відтворення матеріалу [3]. Доведено (М. Богданович, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Г. Костюк, В. Крутецький, А. Леушина, О. Лурія, Н. Менчинська, Ж. Піаже, Л. Фрідман), що засвоєння математичних знань у дітей з нормальним розвитком та розумовою відсталістю забезпечується достатнім рівнем розвитку таких психічних процесів, як сприймання, пам'ять, мислення і мовлення а також позитивним ставленням до навчання [1; 2; 3].

Отже, для забезпечення ефективного засвоєння математики (рахунку) дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю визначальною є оцінка особливостей їхнього психічного розвитку, зокрема – стану інтелектуальних можливостей та виявлення сформованості актуальних математичних знань (уявлень). На значущість прогностичного вивчення психологічних передумов засвоєння знань вихованців з помірною та тяжкою розумовою відсталістю вказують М. Авраменко, Л. Баряєва, які зазначають, що це забезпечує розроблення

ефективних шляхів і методів корекційного впливу на розвиток дітей [1, с. 41]. Тож у конструюванні методики визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю нами було використано прогностичний комплексний підхід, який передбачає не лише застосування методу контрольних зрізів математичних знань (уявлень) відповідно до програмних вимог, але й виявлення розвитку психічних процесів, таких як: сприймання, пам'ять, мислення, мовлення, а також мотивації навчальної діяльності, які опосередковують процес засвоєння знань. Запропонована методика визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю складається з двох блоків: психологічного, у який входять діагностичні завдання, що дозволяють виявити психологічні передумови засвоєння математичних знань та педагогічного блоку, який включає завдання, що відповідають програмним вимогам з математики. Розглянемо детальніше показники педагогічного та психологічного блоків прогностичної методики визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей молодшого шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Педагогічний блок включає оцінку математичних знань, умінь і навичок. Основне завдання педагогічного блоку прогностичної методики визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю – зафіксувати мінімум підготовки молодших школярів, який забезпечує їх подальше навчання. Визначаючи поняття „оцінка математичних знань, умінь і навичок” ми спиралися на наявне у дидактиці розуміння його як процесу порівняння досягнутого дітьми рівня володіння ними дисципліною з еталонними уявленнями, описаними в навчальній програмі [6].

Теоретичним підґрунтям розробки педагогічного блоку прогностичної методики визначення рівня засвоєння математичних знань (уявлень) молодших школярів з помірною розумовою відсталістю є показники математичного розвитку вихованців четвертого року навчання у спеціальному дошкільному закладі відповідно до „Програми розвитку дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю” (розділ „Формування елементарних математичних уявлень”, автор Н. Королько, 2013 р.) а також навчальної програми для підготовчого та 1 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з помірною розумовою відсталістю з математики (автор Н. Волнянська, Ю. Юр'єва, Г. Засуха) [4; 5].

Отже, дослідженню підлягають наступні показники:

- поняття про колір: знаходити потрібний колір за еталоном (чорний, білий, жовтий, зелений, красний); виділяти колір за назвою (чорний, білий, жовтий, зелений, красний); групувати предмети за кольором;

- поняття про розмір предметів: показувати за інструкцією та визначати розмір предметів: великий – маленький, більше – менше, високий – низький.
- поняття про форму предметів: показувати за інструкцією предмети означеної форми (кругла, квадратна); групувати предмети за формою.
- просторові поняття: показувати за інструкцією та визначати просторове розташування: вгорі, внизу (зверху – там, де голова, внизу – там, де ноги).
- кількісні уявлення: розпізнавати задану кількість предметів: багато-один, багато-мало; використовувати в мовленні слова, які відображають кількісні відношення (один, мало, багато); перелічувати предмети, підсумовувати результат в межах 7; зіставляти кількість предметів з числом в межах 7; співвідносити кількість реальних предметів з умовними символами (цифрами) в межах 5.

Матеріалом для визначення рівня засвоєння математичних знань (поняття про колір, розмір та форму предметів; просторові поняття; кількісні уявлення) виступають дві піраміди з кільцями різного розміру, різного кольору (чорний, білий, жовтий, зелений, червоний, синій) та конфігурації (в одній кільця круглі, в другій — квадратної форми); кольорові палички; книга, гудзик, гумка, ручка тощо; набір цифр від 1 до 5 (картки розміром 6x9 см) для дитини та вчителя. Форма проведення дослідження – індивідуальна.

Розглянемо детальніше методику визначення рівня засвоєння математичних знань.

Завдання 1: „Піраміда з шести кілець”. Проведення дослідження:

1 етап: Перед дитиною ставиться піраміда.

2 етап: Кільця знімають на очах дитини, після чого дається словесна інструкція: „Одягни кільця”, або, якщо дитина не виконує інструкцією, то навчають, тобто показують, що потрібно робити.

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- наявна емоційна реакція: проявляє зацікавленість, виражає задоволення, байдужість, підвищену ейфорію, агресивність.
- розуміння інструкції;
- координація рухів руки;
- спосіб збирання піраміди (зорове співвідношення, шляхом проб та помилок, навмання, сумісне виконання);
- бере до уваги розмір кілець (розуміє ознаки величини).

3 етап: Дитину просять показати червоне, зелене, жовте, біле, чорне кільце.

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- розрізнення кольорів.

4 етап: Дитину просять сказати, якого кольору це кільце – показують всі кільця по черзі.

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- знання основних кольорів та їхніх назв.

5 етап: а) Для того, щоб уточнити, чи може дитина здійснити повторення показаного способу дій на аналогічне завдання, їй пропонується інша піраміда. б) Після виконання завдання дитину просять показати кільце круглої та квадратної форми.

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- сприймання допомоги, здатність до навчання;
- здатність знайти та виправити помилкові дії;
- утримання дитиною інструкції у процесі виконання завдання;
- знання та показ дитиною кільце круглої та квадратної форми.

Завдання 2: „Вправи з паличками”. Проведення дослідження:

1 етап: Перед дитиною кладуть 7 паличок та просять взяти собі одну з них. Питання: „Яку паличку ти взяв (ла)?” „Скільки у тебе паличок”, „Дай мені таку ж паличку”.

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- розуміння інструкцій;
- розпізнавання кольорів, знання назв кольорів;
- виділення одного предмета з великої кількості предметів;
- сформованість поняття кількості;
- розуміння тотожності (встановлення подібності за кольорами).

2 етап: Після цього пропонують виконати наступні завдання: Скажи (покажи), яка паличка зверху, яка знизу.

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- сформованість понять зверху, знизу;
- диференціація слів, що позначають напрямки;

3 етап: Порахуй свої палички (сім паличок).

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- здатність до усвідомленого перерахунку (співвідношення числа, яке називає дитина, з кількістю паличок);
- як перераховує: зоровим методом чи торкаючись до паличок.

4 етап: Педагог бере одну паличку і просить показати відповідну цифру (від 1 до 5)

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- сформованість співвідношення понять „кількість” – „число”, „цифра”;
- здатність до співвідношення числа з цифрою.

Завдання 3: „Вправи з предметами”. Проведення дослідження:

На столі розкладають знайомі предмети та перевіряють їх знання („Покажи книгу, гудзик, гумку, ручку”). Потім беруть книгу та кладуть її перед дитиною. Словесна інструкція: „Візьми гудзик та поклади його на книгу чи зверху книги”. „Поклади ручку зліва від книги” та ін.

Оцінка дій дитини та характеристика рівня виконання завдання:

- розуміння інструкцій;
- сформованість понять, що позначають напрями у просторі.

Розглянемо критерії кількісного оцінювання виконання завдань педагогічного блоку. За кожну правильну відповідь на завдання або показ (залежно від змісту завдання), чи адекватну дію, яка відповідає інструкції виставляється 1 бал. Одержані результати за правильно виконані завдання підраховують і виставляють загальну кількість балів. Всі інші показники підлягають якісному аналізу і мають велике прогностичне значення для ефективної організації навчання математиці дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Перейдемо до аналізу психологічного блоку прогностичної методики визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю.

Психологічний блок включає діагностичні завдання, спрямовані на виявлення загального рівня інтелектуального розвитку дітей молодшого шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. Основне завдання психологічного блоку прогностичної методики визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю – виявити психологічні передумови засвоєння математичних знань (загальний рівень інтелектуального розвитку, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення). Встановлення "стартового" рівня розвитку цих психічних процесів дозволить регулювати та цілеспрямовано впливати на процес навчання математиці (рахунку), вибирати адекватні педагогічні технології, відслідковувати динаміку та становлення формуючих функцій.

Ураховуючи те, що діти з помірною та тяжкою розумовою відсталістю мають різні інтелектуальні можливості до засвоєння навчального матеріалу, постає необхідність визначення рівня інтелектуального розвитку за допомогою тесту Векслера. Зазначений тест діагностує загальний інтелект і його складові – вербальний і невербальний інтелект. Кількісна і якісна оцінки виконання випробуваними завдань дають можливість встановити, які сторони інтелектуальної діяльності сформовані гірше і як вони можуть компенсуватися.

З метою діагностування особливостей розвитку сприймання, пам'яті, мислення, мовлення та мотивації навчальної діяльності застосовується „Карта спостережень» (Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Л. Нісневич) в адаптації О. Гаврилова, при використанні якої спостереження і експертиза проводяться у контексті навчальних і розвивальних завдань [2]. Експерту пропонується поставити оцінки від 0 до 10 по таким шкалам і підшкалам: сенсорно-перцептивна сфера; увага; пам'ять; мислення; мовлення; навчальні навички [2, с. 136 – 150].

З метою діагностування особливостей розвитку сприймання і мовлення (сприймання і обстеження оточуючого світу, активне мовлення, пасивне мовлення) а також мовлення і пізнавальних здібностей (мовлення; елементарні поняття та поняття числа (кількості) застосовуються відповідні форми (форма РАС-S/P; РАС-1) анкети „Соціограма” (Х. С. Гюнцбург) в адаптації О. Гаврилова [2, с. 165].

Висновки. Таким чином, розроблена прогностична психолого-педагогічна методика визначення рівня засвоєння математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю дає змогу виявити актуальний рівень засвоєння знань з математики (педагогічний блок), виявити потенційні можливості до засвоєння та умови організації індивідуального підходу до кожного вихованця, з урахуванням його інтелектуального розвитку (психологічний блок).

Перспективи подальших розвідок. Подальшим напрямком досліджень виступає розробка критеріїв та показників рівня математичного розвитку осіб з помірною та тяжкою розумовою відсталістю молодшого шкільного віку, що дасть змогу надалі правильно організувати пізнавальну діяльність цієї категорії осіб на заняттях з математики.

Бібліографія

1. Баряева Л. В. Воспитание и социализация лиц с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью / Л. В. Баряева, В. И. Липакова, Е. Т. Логинова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 120 с. **2. Гаврилов О. В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі / О. В. Гаврилов. – Кам’янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308 с. **3. Педагогічна психологія:** [навч. посіб.] / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с. **4. Програма** виховання та навчання розумово відсталих дітей дошкільного віку / [Сермеєв Б. В., Бабошко В. В., Шульженко Д. І. та ін.] ; за ред. В. Є. Турчинської. – К.: ЛДЛ, 2000. – 120 с. **5. Програми** з математики для учнів з помірною розумовою відсталістю підготовчого, 1 - 4 -х класів спеціальної школи [Електронний ресурс] / Н. В. Голянська, Ю. М. Юр’єва, Г. П. Засуха. – Режим доступу до сайту: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-programi/dlya-ditej-z-pomirnoyu-rozumovoyu-vidstalistyu.html>. **6. Ягупов В.В.** Педагогіка: Навч. посібник / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

References

1. Barjaeva L. V. Vospitanie i socializacija lic s umerennoj, tjazhelej i glubokoj umstvennoj otstalost'ju / L. V. Barjaeva, V. I. Lipakova, E. T. Loginova. – SPB. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2001. – 120 s. **2. Gavrilov O. V.** Osoblivy diti v zakladi i social'nomu seredovishhi / O. V. Gavrilov. – Kam'janec'-Podil's'kij: Aksioma, 2009. – 308 s. **3.**

Pedagogichna psihologija: [navch. posib.] / O. P. Sergeenkova, O. A. Stoljarchuk, O. P. Kohanova, O. V. Paseka. – K.: Centr uchbovoї literaturi, 2012. – 168 s. **4. Programa** viovannja ta navchannja rozumovo vidstalih ditej doskil'nogo viku / [Sermeev B. V., Baboshko V. V., Shul'zhenko D. I. ta in.] ; za red. V. Є. Turchins'koї. – K.: LDL, 2000. – 120 s. **5. Programi** z matematiki dlja uchniv z pomirnoju rozumovuju vidstalistju pidgotovchogo, 1 - 4 -h klasiv special'noї shkoli [Elektronnij resurs] / N. V. Goljans'ka, Ju. M. Jur'eva, G. P. Zasuha. – Rezhim dostupu do sajtu: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-rogrami/dlya-ditej-z-pomirnoyu-rozumovoyu-vidstalistju.html>. **6. Jagupov V.V.** Pedagogika: Navch. posibnik / V. V. Jagupov. – K.: Libid', 2002. – 560 s.

Авторський внесок: Утьосова О.І. – 100%
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

УДК: 376.-056.29

О.В. Чеботарьова
olena.chebotareva@gmail.com

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ТА ІНТЕЛЕКТУ

Відомості про автора: Чеботарьова Олена Валентинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, Київ, Україна. У колі наукових інтересів: проблема трудового навчання дітей з порушеннями розумового розвитку та опорно-рухового апарату різновікових груп, корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку, соціалізація дітей з порушеннями опорно-рухової та інтелектуальної сфери засобами трудового навчання. Email: olena.chebotareva@gmail.com

Contact: Chebotarova Olena, PhD of pedagogy, senior researcher, acting head of the laboratory of correction intellectual disorders, Institute of special pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine. Academic interests: the problem of labor training of children with musculoskeletal and intellectual disabilities, correctional and developmental technology education for children with complex disabilities,

socialization of children with musculoskeletal and intellectual sphere by labor studies. Email: olena.chebotareva@gmail.com

Чеботарьова О.В. Методичні основи трудового навчання розумово відсталих школярів із дитячим церебральним паралічем / О.В. Чеботарьова // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2016. – №2. – С. 34-43. **Чеботарьова О.В.** Концептуальні засади змісту трудового навчання в спеціальній школі в сучасних умовах реформування освіти / О.В. Чеботарьова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 31: зб. наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С.354-357. **Чеботарьова О.В.** Реформування змісту трудового навчання розумово відсталих учнів із дитячим церебральним паралічем у контексті євроінтеграційних змін / О.В. Чеботарьова // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 8 / За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. – К.: ТОВ «Поліграф плюс». – 2015. – 204с. – 173-179.

Чеботарьова О.В. Реалізація педагогічної технології трудового навчання школярів із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. У статті розкривається актуальність розроблення педагогічної технології трудового навчання у спеціальних навчальних закладах. Репрезентовано педагогічну технологію трудового навчання школярів з комплексними порушеннями розвитку (порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту). Охарактеризовано структуру та компоненти педагогічної технології, що передбачають інтегративну модель трудового навчання, алгоритм формування трудових навичок та вмінь у школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту; програмно-методичне забезпечення на основі модульного навчання; забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх та корекційно-розвивальних програм; методичних рекомендацій для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування трудової діяльності школярів. Окреслено принципи її реалізації та етапність навчання. Висвітлено корекційну спрямованість варіативних модулів трудового навчання, які передбачають реалізацію інноваційного змісту, методів та методичних прийомів, форм та засобів, необхідних для ефективно реалізації трудового навчання означеної категорії школярів в спеціальних навчальних закладах.

Ключові слова: педагогічна технологія трудового навчання, комплексне порушення розвитку, порушення опорно-рухового апарату та інтелекту, трудова компетентність, загальнотрудові вміння.

Чеботарёва Е. В. Реализация педагогической технологии трудового обучения школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллекта. В статье раскрывается актуальность разработанной и апробированной в практике педагогической технологии трудового обучения в специальных учебных заведениях. Представлено педагогическую технологию трудового обучения школьников с комплексными нарушениями развития (нарушением опорно-двигательного аппарата и интеллекта). Охарактеризовано структуру и компоненты педагогической технологии, предусматривающие интегративную модель трудового обучения, алгоритм формирования трудовых навыков и умений у школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллекта; программно-методическое обеспечение на основе модульного обучения; обеспечение коррекционно-развивающего воздействия на основе реализации образовательных и коррекционно-развивающих программ; методические рекомендации для педагогов и родителей по повышению эффективности формирования трудовой деятельности школьников. Определены принципы ее реализации и этапы обучения. Освещено коррекционную направленность вариативных модулей трудового обучения, предусматривающих реализацию инновационного содержания, методов и методических приёмов, форм и средств, необходимых для эффективной реализации трудового обучения указанной категории школьников в специальных учебных заведениях.

Ключевые слова: педагогическая технология трудового обучения, комплексное нарушение развития, нарушения опорно-двигательного аппарата и интеллекта, трудовая компетентность, общетрудовые умения.

Chebotarova O.V. Implementation of pedagogical technology of labor training of schoolchildren with musculoskeletal and intellectual disabilities. The article reveals the urgency of pedagogical technology of labor training, which in practice of special educational institutions was tested. The pedagogical technology of labor training of schoolchildren with complex disorders (violation of the musculoskeletal system and intellect) was presented. The structure and components of pedagogical technology were described. They provide an integrative model of labor training and algorithm for the formation of work skills and skills of schoolchildren with musculoskeletal system and intellect disabilities. The components of pedagogical technology include the program-methodical support based on modular training; maintenance of developing influence of educational and developing programs; methodical recommendations for teachers and parents to improve the efficiency of the formation of work of schoolchildren. The principles of its implementation and the stage of training are determined. The developing orientation of the variation modules of labor training have been provide. Implementation of innovative content, methods and methodological

methods, forms and means necessary for the effective implementation of the labor training of this category of schoolchildren in special educational institutions was submitted. The pedagogical technology designed to ensure the effective formation of the labor competence of schoolchildren with disorders of the musculoskeletal system and intellect. The individual psychophysical opportunities of students ensures optimal dynamics of development of work activity. The content of the training assumes the variability of its use both in the primary school and at the senior level of the special school. This pedagogical technology of labor training basis on the development and implementation of integrated courses and variational modules, ensures the development of creativity, independence, and stimulates motivation for work.

Key words: pedagogical technology of labor training, complex disorders, the musculoskeletal system and intellectual disorders, labor competence, general labor skills.

Постановка проблеми. Актуальним питанням сьогодення є трудове навчання школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, яке є важливим напрямом технологічної освіти, що створює базу для успішного вирішення учнями предметно-практичних та побутових завдань, виконання доступних видів діяльності, пов'язаних з найпоширенішими галузями народного господарства.

Підвищення рівня трудової компетентності учнів з метою їхньої успішної соціалізації та розвитку самостійності у подальшому житті можливе за умов урахування індивідуальних психофізичних можливостей школярів, перегляду традиційних науково-методичних засад трудового навчання, сучасного навчально-методичного забезпечення змісту трудового навчання відповідно нових виробничих технологій, модернізації програмно-методичного забезпечення; впровадження в освітньо-трудова практику інноваційних методів, форм та засобів трудової підготовки; використання спеціального допоміжного обладнання для учнів з метою ефективнішого виконання завдань та виготовлення об'єктів праці. Все це сприятиме розвитку творчих здібностей та нахилів, психофізичному розвитку таких дітей в цілому.

Вирішення вказаних проблем можливе шляхом впровадження в практику розробленої та апробованої педагогічної технології трудового навчання, починаючи з початкової ланки школи, на основі формування в учнів з комплексними порушеннями (до яких відносяться діти з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту) трудової компетентності – необхідних техніко-технологічних знань, трудових умінь та навичок відповідно до умов сучасного виробництва, сформованої мотивації до праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях низки авторів акцентується увага на важливості здобуття учнями з

порушеннями психофізичного розвитку освітнього рівня трудової підготовки шляхом спеціально організованого трудового навчання в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, завдяки якій закладаються основи їхньої соціальної самостійності (І. Бех, В. Бондар, А. Висоцька, А. Долженко, Г. Дульнєв, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Мирський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, К. Турчинська, Н. Павлова, Б. Пінський, О. Хохліна та ін.).

Авторами наголошується на важливості сформованості усіх складових трудової компетентності, зокрема, *техніко-технологічних знань* про об'єкти праці, матеріали, знаряддя; *трудових дій та операцій* та послідовність їх виконання; *ціннісно-мотиваційної складової* трудової діяльності як цілеспрямованого процесу поетапного виконання трудового завдання (аналіз, планування, організація, контроль). Трудова компетентність набуває актуальності в ракурсі особистісної характеристика школяра, що визначає його здатність і готовність працювати, виконувати необхідні предметно-перетворювальні дії, уміння взаємодіяти з дорослим, ставити мету, планувати і досягати очікуваних результатів праці (І. Бех, В. Бондар, С. Богданова, С. Дятленко, О. Коберник, В. Ковальчук, К. Рейда, М. Супрун, А. Терещук, М. Тименко, Д. Тхоржевський, С. Ящук, О. Хохліна та ін.).

Формування трудової компетентності в учнів з комплексними порушеннями повинно реалізовуватись на основі особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів, що є важливою концептуальною основою та визначає сучасну методологію оновлення змісту трудового навчання школярів. Важливим концептуальним аспектом реалізації трудового навчання є реалізація педагогічної технології, яка передбачає сформованість компонентів трудової діяльності особистості та успішне засвоєння техніко-технологічних знань, умінь, навичок, здатності використовувати знання у повсякденній життєдіяльності.

Формулювання мети статті. З огляду на зазначене вище, у статті ставляться завдання розкрити структуру та компоненти розробленої педагогічної технології трудового навчання школярів з порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту, розробленої та апробованої на основі експериментального дослідження у спеціальних навчальних закладах, яка ґрунтується на використанні інноваційних педагогічних засобів, що сприяє розвитку трудової діяльності школярів даної категорії та їхній успішній соціально-трудовій адаптації та інтеграції у суспільство.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна технологія трудового навчання передбачає певну структуру та складається з таких компонентів: інтегративної моделі трудового навчання школярів з комплексними порушеннями розвитку, алгоритму формування трудових навичок та вмінь у школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та

інтелекту; програмно-методичного забезпечення трудового навчання на основі варіативно-модульного навчання; забезпечення корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх та корекційно-розвивальних програм; методичних рекомендацій для педагогів та батьків щодо підвищення ефективності формування трудової діяльності у процесі трудового навчання у школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Розроблена педагогічна технологія передбачає забезпечення ефективного формування трудової компетентності школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Урахування індивідуальних психофізичних можливостей учнів забезпечує оптимальної динаміку розвитку трудової діяльності; зміст навчання передбачає варіативність його використання як у початковій школі (на основі можливості перерозподілу навчального матеріалу відповідно потреб, нахилів та психофізичних можливостей молодших школярів), так і у старшій ланці спеціальної школи на основі розроблення та впровадження інтегрованих курсів та варіативних модулів, що забезпечує розвиток творчості, самостійності, стимулює мотивацію до трудової діяльності. Дотримання алгоритму поетапного формування трудових дій та операцій як основи розвитку техніко-операційних умінь та навичок розглядається з точки зору урахування психофізичних функціональних можливостей дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Виконання алгоритму формування трудових умінь є важливою умовою досягнення кінцевих результатів праці, вдосконалення процесів життєзабезпечення школярів. При розробленні технології ми скеровувались наступними принципами:

1. *Принцип пріоритетного розвитку особистості*, спроможної до соціально-побутової та трудової діяльності, підготовленої до самостійного життєзабезпечення та інтеграції у суспільство. Цей принцип передбачає стимулювання трудової активності, прагнення до самостійності, незалежно від фізичного стану дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Адже процес трудового навчання повинен бути побудований так, щоб кожен учень мав можливість розвивати особистісні якості, міг взаємодіяти з іншими людьми у процесі трудової та побутової діяльності.

2. *Принцип комплексного впливу*, що передбачає залучення фахівців закладу та родини учня до освітньо-виховного процесу, що в значній мірі стимулюватиме пізнавально-трудова діяльність школяра, підтримуватиме його художньо-творчу активність в умовах шкільного навчання та в родині, сприятиме подоланню труднощів, які виникають в процесі соціально-трудова діяльності дитини, полегшить перенесення сформованих трудових вмінь у повсякденну життєдіяльність та сприятиме їхньому закріпленню.

3. *Принципи індивідуального та диференційованого підходу* вказують на необхідність підбору методів, прийомів, форм і засобів організації трудового навчання відповідно рівня сформованості

трудо­вих знань, умінь та навичок в учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. Для дотримання даних принципів необхідно знати рівень сформованості трудових знань, умінь та навичок, який враховується у багатоаспектному змісті корекційно-розвивальної роботи.

4. *Принцип діяльного підходу* передбачає отримання трудових знань та вмінь у процесі організованої трудової діяльності, під час якої створюються умови, які мотивують до пошуку вирішення трудових завдань, спонукають до використання учнем різних способів та засобів трудової діяльності, формують навички трудової взаємодії в колективі. Трудове навчання повинно бути максимально практично зорієнтованим на основі інтеріоризації соціального-побутового та предметно-практичного досвіду.

5. *Принципи систематичності, послідовності та наступності* передбачають неперервність, регулярність, планомірність процесу трудового навчання в початковій та старшій ланках школи, в якому реалізуються освітні, виховні та корекційно-розвивальні завдання щодо формування трудової діяльності школяра, професійно-трудо­вої спрямованості, самовизначення та самоорганізації.

6. *Принцип доступності та наочності* передбачає урахування особливостей психофізичного розвитку дитини, стану сенсомоторної, мовленнєвої, когнітивної, особистісної сфер. Він забезпечується на основі використання широкого спектру наочної підтримки, інструктивних карток, мультимедійних та технічних засобів, що особливо у початковій ланці школи допомагає засвоєнню трудових знань, закріпленню трудових умінь та навичок у дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

7. *Принцип варіативності* забезпечує доцільний та гнучкий вибір змісту, форм та методів навчання, ступінь їх адаптації у освітньо-трудо­вому процесі. Це розширює можливості педагогічної творчості, сприяє можливості диференціації та корекційно-розвивальній спрямованості змісту; посиленню мотивації; змінюючи роль педагога з інформаційно-контролюючої на консультативно-координаційну.

8. *Принцип корекційно-реабілітаційної спрямованості* забезпечує оптимізацію рухової активності дітей, зміцнення психічного здоров'я, відновлення рухових, психічних, сенсомоторних, мовленнєвих функцій організму. Корекційно-реабілітаційна робота спрямовується на створення сприятливих умов для найбільш повної реалізації трудової діяльності на основі психофізичних можливостей розвитку учнів. Це дозволяє впливати на психофізичний розвиток дитини із порушенням опорно-рухового апарату та інтелекту і зумовлює позитивні зміни у керуванні процесу становлення трудової діяльності на усіх етапах шкільного навчання.

Розроблена педагогічна технологія містить певну етапність формування трудової діяльності на різних ланках трудового навчання (початковий, основний, заключний), де учні опановують усіма

необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками щодо обробки різних видів матеріалів, опановують сучасні технології декоративно-ужиткового мистецтва, основ швейної, кухарської, столярної, взуттєвої справи, рослинництва, квітникарства, опановують ручні та машинні техніки обробки матеріалів тощо. При вивченні навчально-практичного матеріалу учні засвоюють послідовність виконання трудових дій та операцій, виготовляють вироби, дотримуючись певних технологічних інструкцій виконання даних робіт.

Зокрема, реалізація педагогічної технології **на початковому етапі** трудового навчання (підготовчий, 1-4 класи) має загально-трудова, загальнотехнічний характер і має пропедевтичний характер щодо подальшого професійно-трудова навчання в старшій школі. Основними змістовими лініями трудового навчання на означеному етапі є *ручні техніки обробки матеріалів; опанування техніко-технологічними операціями (діями); вивчення широкого спектру технологій декоративно-ужиткового мистецтва; формування самообслуговування як складової трудової діяльності учнів*, що реалізовується у педагогічно обґрунтованому, логічно впорядкованому і зафіксованому у навчальних програмах, підручниках і посібниках змісті навчання. На основі викладу інформації учні засвоюють знання і трудові дії (навички та вміння), необхідні для їхньої трудової підготовки.

На другому етапі навчання (5-9 класи) – основному – відбувається опанування учнями усіма необхідними теоретичними та практичними знаннями щодо обробки різних видів матеріалів (паперових, природних, пластичних, текстильних), ознайомлення з різними технологіями декоративно-ужиткового мистецтва, вирощування рослин, квітів, основ кухарської справи, побутової діяльності та ін. Основними змістовими лініями базового змісту є: *основи матеріалознавства; технологія виготовлення виробів; основи техніки, технологій і проектування; технологія побутової діяльності*. Важливою складовою технології є реалізації варіативних модулів, які передбачають навчання проектуванню виробів; вивчення конструкційних матеріалів та основ техніки і технологій. Модулі трудового навчання добираються педагогами відповідно психофізичних можливостей учнів, регіональних традицій та матеріально-технічного та кадрового складу навчального закладу. Це забезпечує розвиток творчості учнів, їхніх конструктивних здібностей, сприяє формуванню самостійності та організованості. Зміст варіативних модулів має прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації уроків. На основному етапі трудового навчання учні набувають практичних вмінь і навичок у процесі виконання трудових завдань, удосконалюють навички аналізу, планування, самоконтролю та оцінювання трудової діяльності.

Третій етап навчання (10 клас) розрахований на закріплення набутих теоретичних знань і практичних вмінь на попередніх етапах

навчання, роботу учнів в майстернях, спеціально облаштованих кабінетах, творчих лабораторіях, на присадибній ділянці, квітниках і клумбах, теплиці, в ході якої використовуються набуті знання та закріплюються практичні вміння і навички; а також відбувається проходження (за можливістю) виробничої практики на основі укладених угод з різними господарствами та професійно-технічними закладами. Викладання базового змісту та варіативних модулів на цьому етапі здійснюється педагогами на основі проектно-технологічної діяльності відповідно від матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчального закладу, регіональних традицій. Системність, логічність і комплексність підходу до побудови курсу трудового навчання; диференційованість та корекційно-розвивальна спрямованість змісту у процесі модульного навчання сприяє посиленню мотивації; розвитку саморегуляції та самооцінювання учнів. Значна увагу приділяється професійно-трудова самовизначенню школярів, розширенню уявлень учнів про різні види професійної діяльності людини, підготовку підлітків до реального життя і здійснення допомоги в побудові їх індивідуальної освітньої траєкторії. Реалізація модуля «Крок до мети», який має структурні блоки («Подорож у світ професій», «Я у світі професій», «Мої життєві і професійні плани») сприятиме підвищенню зацікавленості дітей до проблем вибору професії, розвитку взаємодії і можливості трудитися в колективі, особистісному становленню школярів.

У межах цієї технології використовуються корекційно-розвивальні модульні програми, такі як «Азбука творчості», «Арт-корекція», «Квітковий калейдоскоп», «Арт-корекція засобами нетрадиційних видів занять», які сприяють активізації художньо-трудова діяльності, психомоторному, пізнавальному, мовленнєвому, естетичному розвитку; компенсаторних можливостей школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту.

Важливим завданням, яке реалізується на усіх етапах шкільного навчання є формування трудової компетентності учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, яке відбувається поступово у процесі реалізації вищезначеної педагогічної технології. Це є надзвичайно складний процес, під час якого формуються необхідні для особистісного розвитку трудові знання, уміння та навички, які дозволять учням реалізовувати на практиці трудову діяльність та отримувати професійні знання та вміння.

Висновки. Отже, педагогічна технологія, яка складається інтегративної моделі трудового навчання школярів з комплексними порушеннями розвитку, алгоритму формування трудових навичок та вмінь у школярів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту; програмно-методичного забезпечення, корекційно-розвивального впливу на основі реалізації освітніх та корекційно-розвивальних програм; методичного супроводу фахівців та родини щодо підвищення

ефективності формування трудової діяльності у дітей процесі трудового навчання є важливим засобом особистісного розвитку школярів, успішної їхньої соціалізації. У ході реалізації педагогічної технології відбувається корекція психофізичного розвитку учнів, забезпечується здобуття міцних знань, формування практичних умінь, підвищення працездатності. Створення проблемних ситуацій та моделювання шляхів вирішення трудових завдань; використання дидактичних ігор і вправ, використання традиційних та нетрадиційних видів занять, засобів, технік та матеріалів для творчості, захист творчих проектів у процесі самостійної та спільної трудової діяльності забезпечує формування ціннісно-мотиваційного розвитку школярів, ефективну організацію трудового навчання у спеціальних навчальних закладах, урізноманітнює форми організації трудової діяльності дітей.

Бібліографія

1. Мерсіянова Г.М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей: посібник/ Мерсіянова Г.М. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 80с. 2. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О.П. Хохліна – К.: Пед. думка, 2000. – 286 с. 3. Чеботарьова О.В. Реалізація варіативних модулів у системі трудового навчання школярів із складними порушеннями розвитку // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва., Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – 416 с.– С.354-357.

References

1. Mersiianova H.M. Profesiino-trudove navchannia u spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh dlia rozumovo vidstalykh ditei: posibnyk/ Mersiianova H.M. – K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 80s. 2. Khokhlina O.P. Psykholoho-pedahohichni osnovy korektsiinoi spriamovanosti trudovoho navchannia uchniv z vadamy rozumovoho rozvytku (Psychological and pedagogical foundations of correctional orientation of vocational training for students with intellectual disabilities), Kiev, Ped.dumka, 2000, 286 p. 3. Chebotarova O.V. Realizatsiia variatyvnykh moduliv u systemi trudovoho navchannia shkoliariv iz skladnymy porushenniamy rozvytku // Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkluzii // Zb. tez. dop. / Redkol.: V.V. Zasenکو, A.A. Kolupaieva., N.I. Lazarenko, Z.P. Leniv. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2016. – 416 s.– S.354-357.

Авторський внесок: Чеботарьова О.В. – 100%
Дата відправлення статті 18.03.17 р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ДЦП В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

Відомості про автора: Чопік Олена Василівна, кандидат педагогічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: gudyma_lena@mail.ru. У колі наукових інтересів: проблема формування колективу учнів інклюзивного класу, особливості навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату.

Contact: Olena Chopik, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: gudyma_lena@mail.ru. Academic interests: the problem of formation of pupils' group of inclusive class, learning features of children with disorders of the musculoskeletal system.

Чопік О. В. Умови формування позитивних взаємин учнів з вадами ОРА із здоровими однолітками в інклюзивному закладі / О.В.Чопік // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. – Вип. IV. – Кам'янець-Подільський : ПП. Медобори-2006, 2014. – С. 443–451. Чопік О. В. Особливості навчання дітей з дитячим церебральним паралічем в інклюзивному класі / О.В. Чопік // Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення / за заг. ред. С.П.Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – С. 160–170.

Чопік О. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП в інклюзивному закладі. Стаття присвячена актуальній проблемі психолого-педагогічного супроводу дітей з дитячим церебральним паралічем в інклюзивному закладі. Проаналізовано та узагальнено праці вчених, у яких висвітлено проблему організації навчально-виховного процесу дітей з ДЦП в умовах інклюзивного навчання. Розглянуто поняття, форми, симптоми ДЦП. Визначено сутність психолого-педагогічного супроводу учнів з ДЦП. З'ясовано умови ефективності інклюзивної освіти дітей з ДЦП. Наголошено, що результативність психолого-педагогічного супроводу залежить від тісної співпраці усіх спеціалістів, зокрема, класного керівника, вчителів-предметників,

корекційного педагога (ортопедагога, олігофренопедагога), вчителя-логопеда, асистента-вчителя, спеціального і практичного психологів, соціального педагога, батьків дітей. У статті описано роль кожного фахівця у психолого-педагогічному супроводі школяра з ДЦП. Зазначено форми методичної роботи, за допомогою яких формується готовність педагогів, учнів, їхніх батьків до інклюзивного навчання дітей з ДЦП.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти з дитячим церебральним паралічем, інклюзивний заклад.

Чопик Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ДЦП в инклюзивных учреждениях. Стаття посвящена актуальній проблемі психолого-педагогического сопровождения детей с детским церебральным параличом в инклюзивном учреждении. Проанализированы и обобщены труды ученых, в которых освещена проблема организации учебно-воспитательного процесса детей с ДЦП в условиях инклюзивного обучения. Рассмотрены понятие, формы, симптомы ДЦП. Определена сущность психолого-педагогического сопровождения учащихся с ДЦП. Выявлены условия эффективности инклюзивного образования детей с ДЦП. Отмечено, что результативность психолого-педагогического сопровождения зависит от тесного сотрудничества всех специалистов, в частности, классного руководителя, учителей-предметников, коррекционного педагога (ортопедагога, олигофренопедагога), учителя-логопеда, ассистента-учителя, специального и практического психологов, социального педагога, родителей детей. В статье описано роль каждого специалиста в психолого-педагогическом сопровождении школьника с ДЦП. Указано формы методической работы, с помощью которых формируется готовность педагогов, учащихся, их родителей к инклюзивному обучению детей с ДЦП.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, дети с детским церебральным параличом, инклюзивное учреждение.

Chopic O. V. Psychological and pedagogical support children with cerebral palsy in inclusive institution. The article is devoted to the problem of psychological and educational support for children with cerebral palsy in an inclusive institution. Works of scientists that reveal the problem of organization of teaching and educational process of children with cerebral palsy in conditions of inclusive education have been analysed and summarized. The concept, shape, symptoms of cerebral palsy have been considered. The essence of psychological and educational support for pupils with cerebral palsy has been determined. Conditions of effectiveness of inclusive education of children with cerebral palsy have been found. It has been emphasized that the impact of psychological and pedagogical support

depends on close cooperation between all experts, including the class teacher, subject teachers, correctional teacher, speech therapist, assistant teacher, special and practical psychologists, social workers, parents of children. The role of each specialist in psychological and pedagogical support of pupils with cerebral palsy has been described in the article. Class teachers of inclusive classes need to pay special attention to the formation of positive relationships between pupils with cerebral palsy with classmates. A primary school teacher and subject teachers conduct lessons. Speech therapist of inclusive institution works with a child with cerebral palsy with severe speech disorders. Correctional teacher conducts remedial classes, acquaints teachers with the features of psychophysical development of the child accordingly to clinical diagnosis; helps them find an individual approach to pupils with cerebral palsy in the educational process. Special psychologist conducts correctional and developmental lessons, aimed at personal development, the correction of disorders of emotional-volitional sphere of children with cerebral palsy. Assistant teacher provides socio-pedagogical support of a child with cerebral palsy. The forms of methodical work have been determined through which willingness of teachers, pupils and their parents to inclusive education of children with cerebral palsy is formed.

Key words: psychological and pedagogical support, children with cerebral palsy, inclusive institution.

Постановка проблеми. Проблема інклюзивного навчання дітей з дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП) є досить актуальною у практиці інклюзивної освіти. Оскільки не лише у цих школярів виникає багато труднощів у загальноосвітньому закладі, пов'язаних із архітектурною недоступністю і недостатнім матеріально-технічним забезпеченням школи, неприйняттям їх ровесниками з типовим розвитком, а й педагоги не завжди є методично і психологічно готовими до роботи з учнями з ДЦП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні питанням запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку займаються В.Бондар, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, М. Матвеева, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А.Шевцов та інші. Проблему організації навчально-виховного процесу дітей з ДЦП в умовах інклюзивного навчання досліджували Т.Ілляшенко, А.Обухівська, О.Романенко, Л. Ханзерук, О.Чеботарьова, А. Шевцов та інші. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених проблемі інклюзивної освіти, багато питань щодо навчання дітей з ДЦП залишаються нерозглянутими, як наслідок у педагогів виникає багато труднощів у роботі з цією категорією школярів.

Метою статті є висвітлення особливостей психолого-педагогічного супроводу школярів з ДЦП в інклюзивному класі.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання і виховання учнів з ДЦП ускладнюється індивідуальними характеристиками, пов'язаними з їхнім діагнозом. ДЦП – це непрогресуюче важке захворювання, яке виникає у зв'язку з пошкодженням головного і спинного мозку до народження дитини, під час пологів або у ранньому віці. Важливого значення для розвитку дитини з ДЦП набувають ступінь обмеження діяльності, особливості соціального, зокрема, сімейного оточення [1, 6].

К. О. Семенова виділяє наступні форми ДЦП: подвійна геміплегія, спастична диплегія, геміпаретична, гіперкінетична, атонічно-астатична і змішана форми. Незалежно від форми ДЦП всі діти потребують спеціально організованого процесу навчання, оскільки основним симптомом при ДЦП є рухові розлади, які у більшості випадків поєднуються з порушеннями мовлення, слуху, зору, інтелекту, емоційно-вольової сфери тощо. Тому успішність інклюзивного навчання дітей з ДЦП залежить у значній мірі від здійснення психолого-педагогічного супроводу їх командою фахівців [1, 6].

Психолого-педагогічний супровід – це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди спеціалістів і батьків дитини з ДЦП, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини; засвоєнню нею знань, умінь і навичок; успішній адаптації та реабілітації; її самореалізації та інтеграції у соціум [2].

Умовами ефективності інклюзивної освіти дітей з ДЦП є: психологічна готовність школярів з ДЦП, їх ровесників з типовим розвитком, батьків обох категорій дітей, педагогів до включення дітей з ДЦП в інклюзивний клас; когнітивна та методична компетентність педагогів для здійснення їхнього супроводу; врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку учнів з порушеннями опорно-рухового апарату у навчально-виховному процесі; наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення у закладі [2].

Результативність психолого-педагогічного супроводу залежить від тісної співпраці усіх спеціалістів, зокрема, класного керівника, вчителів-предметників, корекційного педагога (ортопедагога, олігофренопедагога), вчителя-логопеда, асистента-вчителя, спеціального і практичного психологів, соціального педагога, батьків дітей.

Зупинимось детальніше на ролі фахівців, які забезпечують психолого-педагогічний супровід учнів з ДЦП в інклюзивному закладі.

Класним керівникам інклюзивних класів потрібно особливу увагу звертати на створення доброзичливої атмосфери у класі, формування позитивних взаємин школярів з ДЦП із однокласниками. Оскільки враховуючи завищену самооцінку, високий рівень тривожності, такі риси характеру, як невпевненість, боязливість, сором'язливість, нестриманість, які часто зустрічаються у дітей з ДЦП, вони мають значні труднощі у налагодженні дружніх стосунків з ровесниками.

Наприклад, можна використовувати такі методи і форми роботи з дітьми, як бесіда, тренінг, показ відеозаписів про досягнення людей з особливостями психофізичного розвитку, аналіз етичних ситуацій, оповідань, казок, проведення виховних заходів тощо. Доцільно класному керівникові провести підготовчу роботу і з дитиною з порушеннями психофізичного розвитку та її батьками.

Вчитель початкових класів та вчителі-предметники проводять уроки, під час яких реалізують корекційні цілі навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (далі – ОРА), передбачені спеціальними освітніми стандартами. Важливою проблемою є підготовка педагогів інклюзивних класів, в яких навчаються діти з ДЦП, оскільки вчителі не мають дефектологічної освіти. На думку О.Чеботарьової, зміст підготовки має охоплювати: 1) вивчення фізичного, психічного і мовленнєвого розвитку учнів з вадами ОРА; 2) визначення й урахування рівня психофізичного розвитку дітей у навчально-виховному процесі; 3) ознайомлення із специфічними методами і прийомами навчання, доступними технічними та дидактичними засобами навчання; 4) вивчення норм і вимог до організації та здійснення процесу їхнього навчання; 5) ознайомлення з особливостями співпраці з батьками дітей з порушеннями ОРА [4].

На початку навчального року на засіданні психолого-педагогічного консиліуму вчителі з допомогою корекційного педагога і спеціального психолога повинні ознайомитися з рівнем психофізичного розвитку дитини з ДЦП, вивчити рівень знань з навчальних предметів. Навчально-виховний процес в інклюзивних класах доцільно будувати на принципах індивідуалізації та диференціації з урахуванням індивідуальних психофізичних можливостей учня з метою добору адекватних прийомів, методів, засобів навчання для цієї категорії дітей, темпу навчальної діяльності, що сприятиме засвоєнню навчального матеріалу та особистісному розвитку учнів [1].

Педагогам під час організації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі потрібно враховувати психофізичні особливості дітей з ДЦП. Вчителям необхідно особливу увагу звертати на початковий період навчання молодших школярів в інклюзивному класі. Оскільки рухові порушення дітей, які виявляються у несформованості рухових навичок і вмінь, порушенні зорово-моторної координації, просторового аналізу і синтезу, значною мірою визначають специфіку їхньої навчальної діяльності. Навчання молодших школярів з ДЦП письма має певні особливості, оскільки порушення маніпулятивних функцій кистей рук при різних клінічних формах ДЦП і наявність насильницьких рухів істотно ускладнюють цей процес. Молодші школярі з ДЦП можуть мати значні труднощі при опануванні читанням. Оскільки на їхній мовленнєвій діяльності позначається нестійкість і труднощі переключення уваги, порушення фонематичного слуху,

зорового сприймання, звукобуквених уявлень, слухової та логічно-сислової пам'яті, мисленнєвої діяльності, порушення дихання і голосу. Більшість дітей з ДЦП відчують певні труднощі і на уроках математики. Особливості розвитку мислення учнів з ДЦП обумовлюють необхідність використання вчителями різноманітного наочного матеріалу, креслень, схем, малюнків. Особливу увагу педагогу потрібно звертати на розкриття смислового значення слів умови задачі. Оскільки через порушення мовлення учні з ДЦП можуть неправильно розуміти зміст задачі. У дітей з ДЦП можуть виникати труднощі і на уроках образотворчого мистецтва. Через рухові порушення учням важко робити точні, злагоджені рухи, контролювати їх силу і швидкість. Порушення оптико-просторового сприймання у малюнках виражаються неправильною передачею просторових відносин між окремими предметами, їх елементами, визначення напрямку і місця розташування малюнку, правої і лівої сторони листка. На уроках з трудового навчання в учнів з ДЦП, внаслідок порушення рухової сфери, пізнавальних процесів, також можуть виникати труднощі у процесі навчання ліпленню, аплікації [1, 6].

Педагогам інклюзивних класів варто знати клінічний діагноз дитини з ДЦП. Оскільки труднощі, які проявляються в учня під час засвоєння навчального матеріалу, залежать від форми ДЦП. У дітей з спастичною диплегією спостерігається недостатній розвиток словесно-логічного мислення, що обумовлює труднощі під час виконання відповідних завдань. Для школярів також характерним є значне порушення оптико-просторового сприймання, яке негативно позначається на виконанні завдань на просторове орієнтування, копіювання форми предмета, зображення асиметричних фігур, засвоєння схеми тіла та напрямку. На уроці математики в учнів виникають труднощі сприймання кількості, порівняння цілого та його частин, засвоєння складу та розрядної будови числа тощо. У школярів з правостороннім геміпарезом часто зустрічаються порушення писемного мовлення. Читання дітей утруднене та сповільнене, письмо характеризується елементами дзеркальності тощо. В учнів з гіперкінетичною формою ДЦП значно порушеними є слухове, оптико-просторове сприймання та мовлення. Діти мають труднощі під час виконання завдань, які потребують мовленнєвого оформлення, проте, задовільно виконують візуальні інструкції. Педагогам необхідно враховувати підвищену стомлюваність багатьох дітей з ДЦП, відповідно планувати їхню роботу на уроці. Якщо 15-20 хвилин уроку вони можуть працювати на рівні з іншими школярами, то в другій половині уроку доцільно дати їм легше завдання.

Незалежно від ступеня вираження рухових порушень у дітей з ДЦП зустрічаються порушення емоційно-вольової сфери, які виявляються у підвищеній збудливості, надмірній чутливості,

лякливості. Для одних дітей характерною є метушливість, збудженість, рухова розгальмованість, для інших – пасивність, млявість, безініціативність, загальмованість. Тому дуже важливо, щоб вчитель вибирав і застосовував адекватні методи, прийоми і види роботи відповідно до індивідуальних особливостей кожного учня з метою корекції цих станів [6].

У дітей з ДЦП (від 70 до 85%) спостерігаються такі мовленнєві порушення, як дизартрія, дисграфія, алалія, внаслідок органічного ураження центральної нервової системи. Особливості структури порушень мовлення і ступінь їх вираження залежать в першу чергу від локалізації та важкості ураження мозку. Також зустрічаються функціональні мовленнєві вади, обумовлені специфічними умовами розвитку і виховання, недостатністю предметно-практичної діяльності, обмеженістю соціальних контактів дітей. У дітей порушуються фонетико-фонематична, граматична і лексична сторони мовлення [1]. З дитиною з ДЦП з вираженими мовленнєвими порушеннями повинен працювати логопед інклюзивного закладу. Проте запорукою успішного подолання мовленнєвих вад буде тісна співпраця логопеда, педагога і батьків дитини.

Ортопедагог (олігофренопедагог, за умови порушення розумового розвитку у дітей) проводить заняття з корекції вад розвитку, соціально-побутового орієнтування; ознайомлює педагогів з особливостями психофізичного розвитку дитини відповідно до її клінічного діагнозу; допомагає їм підібрати індивідуальний підхід до школярів з ДЦП у навчально-виховному процесі, розібратись із навчальними програмами, критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів тощо.

Спеціальний психолог проводить корекційно-розвиткові заняття, метою яких є розвиток особистості, корекція порушень емоційно-вольової сфери дітей з ДЦП. Основні труднощі психолога, корекційного педагога у роботі з учнями полягають у тому, що поширені діагностичні методики не можуть використовуватися повністю або частково внаслідок порушення у школярів рухових функцій, мовлення, а в деяких випадках слуху і зору. Для цієї категорії дітей потрібний спеціально розроблений інструментарій. Зазвичай спеціалісти використовують модифіковані варіанти. Спеціальний психолог разом з корекційним педагогом готують вчителів до роботи в інклюзивному класі, наприклад, за допомогою таких форм методичної роботи, як консультації, тренінги, виступи на педагогічній раді, методичні об'єднання, психолого-педагогічні семінари, присвячені проблемам інклюзивного навчання. За необхідності можна розробити рекомендації для вчителів щодо здійснення індивідуального підходу до дітей з ДЦП.

Практичний психолог і соціальний педагог проводять зустрічі з батьками та учнями інклюзивного класу, педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з ДЦП;

відстежують соціально-психологічний клімат у колективі та статус школяра у класі; допомагають класному керівникові в інтеграції учня у колектив однолітків.

Асистент вчителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з ДЦП; допомагає вчителю в організації навчально-корекційного і виховного процесу; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; допомагає учневі виконувати навчальні завдання; відповідає за ведення індивідуальної документації на дитину; консулює батьків.

Батьки також є обов'язковими учасниками мультидисциплінарної команди інклюзивного закладу. Включення батьків у навчально-виховний процес є важливою особливістю організації корекційно-розвивального процесу. Участь батьків у розробці індивідуальної програми розвитку, систематичне консулювання їх педагогами, психологами, ознайомлення з прийомами, методами роботи з дитиною сприяють значному покращенню ефективності навчання учнів з ДЦП в інклюзивному класі. Головні завдання фахівців у роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки з їхньою допомогою змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначити можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, а також визначити свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини. Формами роботи з батьками можуть бути: індивідуальні консультації, групи спілкування батьків, батьківсько-дитячі групи, тренінги тощо. Можна розробити пам'ятки для батьків щодо особливостей сімейного виховання дітей з ДЦП.

Класному керівникові, корекційному і соціальному педагогам, психологу важливо підготувати батьків дітей з типовим розвитком до включення учнів з ДЦП у клас, в якому навчаються їхні діти. Доцільними будуть такі форми методичної роботи, як тематичні батьківські збори, індивідуальні консультації, вечори питань і відповідей, тренінги, батьківські ринги, збори батьківського активу, спільні конкурси для батьків і дітей.

Висновки. Злагоджена робота всіх фахівців психолого-педагогічного супроводу дитини з ДЦП та батьків – обов'язкова умова і запорука успішного навчання її в інклюзивному закладі.

Перспективним напрямком нашого дослідження є вивчення механізмів становлення і вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з ДЦП в умовах інклюзивних шкіл.

Бібліографія

2. **Дитина** з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі. Методичні рекомендації фахівцям з організації та впровадження інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату. Навчально-методичний посібник / А.Г.Шевцов, О.В.Романенко, Л.О.Ханзерук, О.В.Чеботарьова,

за заг. наук. ред. А.Г. Шевцова - К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. - 200 с. **2. Миронова С.П.** Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / С.П.Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с. **3. Про** організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : метод. лист від 26.07.2012 №1/9-529 Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України // Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки України. – 2012. – № 23–24, серп. – С. 19. **4. Чеботарьова О.** Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи / О. Чеботарьова // Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : наук.-метод. зб. до Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2007. – С. 49–52. **5. Чопік О. В.** Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Чопік Олена Василівна. – Київ, 2013. – 247 с. **6. Шипицына Л. М.** Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособ. / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 368 с.

Bibliografiya

1. Dytna z porushennyamy oporno-rukhovero aparatu v zahal'noosvitn'omu prostori. Methodychni rekomendatsiyi fakhivtsyam z orhanizatsiyi ta vprovadzhennya inklyuzyvnoyi formy navchannya ditey z porushennyamy funktsiy oporno-rukhovero aparatu. Navchal'no-metodychnyy posibnyk / A.H.Shevtsov, O.V.Romanenko, L.O.Khanzeruk, O.V.Chebotar'ova, za zah. nauk. red. A.H. Shevtsova - K. : Vydavnychyy Dim «Slovo», 2014. - 200 s. **2. Myronova S.P.** Pedagogika inklyuzyvnoyi osvity : navchal'no-metodychnyy posibnyk / S.P.Myronova. – Kam"yanets'-Podil's'kyu : Kam"yanets'-Podil's'kyu natsional'nyy universytet imeni Ivana Ohiyenka, 2016. – 164 s. **3. Pro** orhanizatsiyu psykholohichnoho i sotsial'noho suprovodu v umovakh inklyuzyvnoho navchannya : metod. lyst vid 26.07.2012 #1/9-529 Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrayiny // Inform. zb. ta komentari M-va osvity i nauky Ukrayiny. – 2012. – # 23–24, serp. – S. 19. **4. Chebotar'ova O.** Navchannya ditey z porushennyamy oporno-rukhovero aparatu v umovakh zahal'noosvitn'oyi shkoly / O. Chebotar'ova // Inklyuzyvna osvita: stan i perspektyvy rozvytku v Ukrayini : nauk.-metod. zb. do Vseukr. nauk.-prakt. konf. – K., 2007. – S. 49–52. **5. Chopik O. V.** Formuvannya vzayemyn ditey z vadamy oporno-rukhovero aparatu iz zdorovymy rovesnykamy v umovakh inklyuzyvnoho navchannya : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / Chopik Olena Vasylivna. – Kyviv, 2013. – 247 s. **6. Shypytsyna L. M.** Psykholohyya detey s narushenyamy funktsyy oporno-dvyhatel'noho apparata : ucheb. posob. / L. M. Shypytsyna, Y. Y. Mamaychuk. – M. : VLADOS, 2004. – 368 s.

Авторський внесок: Чопік О.В.– 100%

Дата відправлення статті 15.03.17 р.

УДК: 376-056.26:616.28-008.14:37.091.64(086)

В.М. Шевченко

shevchenko_volodumur@ukr.net

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Відомості автора: Шевченко Володимир Миколайович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, Київ, Україна. Коло наукових інтересів: історія сурдопедагогіки, ранній розвиток дітей з порушеннями слуху, реабілітація дітей з кохлеарними імплантами. Email: shevchenko_volodumur@ukr.net

Contact: Volodymyr Shevchenko, PhD of pedagogy, Institute of special pedagogic National academy of pedagogical sciences. Research interests: history ASL pedagogy, early development of children with hearing impairment and rehabilitation of children with cochlear implants. Email: shevchenko_volodumur@ukr.net

Шевченко В.М. Мультимедійні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху в сучасній школі. У статті автор аналізує сучасні мультимедійні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху. Автор звертає увагу на те, що в сучасних умовах одним із головних напрямів підвищення ефективності та якості корекційного процесу дітей з порушеннями слуху є впровадження сучасних технічних засобів навчання з використанням цифрових технологій. Основою навчання в сучасній школі мають стати мультимедійні засоби навчання. Вони поєднують у собі всі переваги сучасних ТЗН та комп'ютерних технологій, виводять процес навчання на якісно новий рівень, відповідають тому способу сприйняття інформації, яким відрізняється нове покоління школярів, у якого набагато більша потреба в візуалізації інформації.

Автор статті зазначає, що сучасні мультимедійні технології сприяють повноцінному розвитку та навчанню дітей. Реалізація їх можливостей різноаспектна. Це сприяє як ефективній корекції психофізичних порушень, так і загального розвитку дитини.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, мультимедійні технічні засоби навчання, цифрові технології, реформування системи освіти.

Шевченко В.Н. Мультимедийные технические средства обучения детей с нарушениями слуха в современной школе. В статье

автор анализирует современные мультимедийные технические средства обучения детей с нарушениями слуха. Автор обращает внимание на то, что в современных условиях одним из главных направлений повышения эффективности и качества коррекционного процесса детей с нарушениями слуха является внедрение современных технических средств обучения с использованием цифровых технологий. Основой обучения в современной школе должны стать мультимедийные средства обучения. Они сочетают в себе все преимущества современных ТСО и компьютерных технологий, выводят процесс обучения на качественно новый уровень, соответствуют тому образу восприятия информации, которым отличается новое поколение школьников, у которого гораздо больше потребность в визуализации информации.

Автор статьи отмечает, что современные мультимедийные технологии способствуют полноценному развитию и обучению детей. Реализация их возможностей разноаспектна. Это способствует как эффективной коррекции психофизических нарушений, так и общему развитию ребенка.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, мультимедийные технические средства обучения, цифровые технологии, реформирование системы образования.

Shevchenko V. Multimedia technology training children with hearing impairment in the modern school. The article deals with multimedia technology training for children with hearing impairment in the modern school. The author draws attention to the fact that currently one of the main ways to improve the efficiency and quality of education, including clean and correction process, children with hearing impairment is the introduction of innovative methods. They are based on modern technology using digital technology. In terms of education reform foundation training in modern school should be learning using multimedia. They combine all the advantages of modern computer technology and technical training. They raise learning to a new level. They correspond to the means of perception that distinguishes the new generation from the previous one. A new generation of students has a much greater need for information visualization.

Using Multimedia formation of new teaching methods, new tools and new pedagogy. Media Education integrated into subjects, enriching the learning process of new forms, methods and techniques work. This allows you to activate the cognitive activity of students.

In addition, each discipline has its own specifics. Because virtually every discipline can use advanced multimedia technologies, methods and techniques. This will increase the level of knowledge, accelerate and improve the supply of material to intensify training in modern school.

The author notes that modern high technologies contribute to the comprehensive development and education of children, including those with

hearing impairment. Implementation possibilities of their use is quite extensive. This facilitates efficient correction of mental and physical disorders, as well as the overall development of the child. Information and communication technology to expand access to education and information resources. This helps provide students a quality education, socialization and their integration into society.

Key words: children with hearing impairment, multimedia educational technology, digital technology, reform the education system.

Постановка проблеми. В наш час процеси інформатизації охоплюють всі сфери життя, в тому числі й освіту. Інформатизація освіти розуміється як процес інтелектуалізації діяльності викладача та учня. У свою чергу, розвиток учнів відбувається за рахунок використання засобів інформаційних технологій.

Нові інформаційні технології мають величезний діапазон можливостей для вдосконалення навчального процесу та системи освіти в цілому. Одним з дидактичних засобів, які володіють значним розвивають потенціалом, є мультимедіа. Проте, у педагогічній науці, і особливо в практиці вітчизняного викладання, спостерігається недооцінка можливостей комп'ютерних засобів навчання, в тому числі і мультимедіа. Пов'язано це, перш за все, зі складністю та недостатньою розробленістю в теорії самого поняття мультимедіа як дидактичного засобу. Також існує ряд актуальних питань та проблем, пов'язаних з використанням засобів інформаційних технологій в сучасній освіті [7, с. 78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями застосування мультимедіа в освіті займалися багато дослідників: І.В. Роберт, О.В. Шликова, І. Вернер, М.Н. Морозов, D.M. Willows, H.A. Noughton та ін. Вони вважають, що мультимедіа містить різного роду інформацію. Це може бути текстова, графічна, звукова, анімаційна та відеоінформація. Така різноманітність видів інформації передбачає різні способи уявлення, структурування та інтегрування - в залежності від мети і сфери застосування.

На основі аналізу робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників встановлено, що використання мультимедіа дозволяє вирішити дидактичні питання з великим освітнім ефектом, може стати засобом підвищення ефективності навчання, значно скорочує час, відведений на вивчення обов'язкового навчального матеріалу, дає можливість істотно поглибити і розширити коло розглянутих проблем і питань [2, с. 101].

Мета статті. Показати роль та вплив мультимедійних технологій у сучасній освіті, в т.ч. для дітей з порушеннями слуху, та окреслити сферу і умови їх застосування.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта вимагає зміни підходів до навчання. Найважливішим завданням школи на сучасному

етапі є гуманізація процесу навчання, яка знаходить своє вираження в тому, що, поряд з педагогічною метою навчання, велика увага надається розвитку учнів, формуванню їх індивідуальності. Відбувається поступове усвідомлення потреби у формуванні інформаційної культури учнів. Перш за все, слід домогтися максимальної активізації і візуалізації навчання. Поява систем мультимедіа зробило революцію в багатьох областях діяльності людини. Одне з найбільш широких областей застосування технологія мультимедіа отримала в сфері освіти. Застосування різних технічних засобів та сучасних технологій в освіті дозволяють полегшити і скоротити час викладення потрібної інформації. У свою чергу, необхідність задоволення означених потреб в умовах неухильно зростаючої інформатизації навчального процесу вимагає від педагога знань та умінь в області застосування новітніх педагогічних технологій, володіння прогресивними методами і засобами сучасної науки [5, с. 1].

В Україні найбільш значні зміни відбуваються в інформаційній області. Оскільки традиційні технічні засоби навчання орієнтовані на пасивний, споглядальний характер засвоєння інформації, основою системи засобів навчання в сучасній школі мають стати мультимедійні засоби навчання нового покоління. Вони поєднують у собі всі переваги сучасних комп'ютерних технологій, виводять процес навчання на якісно новий рівень, відповідають тому способом сприйняття інформації, яким відрізняється нове покоління школярів, у якого набагато вища потреба у візуальній інформації та зоровій стимуляції, і максимально використовують переваги сучасних інформаційних, комунікаційних та освітніх технологій.

Мультимедіа (multi – багато, media – способи, засоби) – це взаємодія візуальних і аудіо ефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, вони об'єднують текст, звук, графіку, анімацію, фото, відео в одному цифровому представленні.

У широкому розумінні «мультимедіа» – це багатокомпонентне середовище, яке дозволяє використовувати текст, графіку, відео і мультиплікацію в режимі діалогу і тим самим розширює сфери застосування комп'ютера в навчальному процесі. Образотворчий ряд, включаючи образне мислення, допомагає учням цілісно сприймати пропонований матеріал. З'являється можливість поєднувати теоретичний і демонстраційний матеріали. Тестові завдання вже не обмежуються словесним формулюванням, а можуть являти собою цілий відео сюжет [4, с. 29]. Його якісні та кількісні переваги виявляються в тому, що мультимедіа середовище на багато вище за інформаційною щільністю, ніж традиційні способи передачі інформації [6, с. 16].

Мультимедіа є ефективною освітньою технологією завдяки властивим їй якостям інтерактивності, гнучкості та інтеграції різних

типів навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості учнів і сприяти підвищенню їх мотивації. За рахунок цього, більшість педагогів можуть використовувати мультимедіа як основу своєї діяльності з інформатизації освіти.

Така особливість мультимедіа, як інтерактивність, притаманна суто дидактичному комп'ютерному засобу, що відрізняє його від традиційних інформаційних екранних засобів та сприяє найбільш міцному засвоєнню навчального змісту [5, с. 2].

Використовуючи мультимедійні технології для навчання дітей з порушеннями слуху потрібно враховувати той факт, що такий компонент як звук можуть сприймати не всі учні, тому він може використовуватись вибірково, в залежності від індивідуальних можливостей учнів у класі.

При використанні мультимедіа з'являються нові навчальні методики, педагогіка, інструментарій. Медіаосвіта, інтегрована в навчальні предмети, збагачує навчальний процес новими формами, методами і прийомами роботи, що дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів.

В даний час створені мультимедійні енциклопедії з багатьох шкільних дисциплін і освітніх напрямів. Розроблено ігрові ситуаційні тренажери, інтерактивні путівники, мультимедійні навчальні системи, системи самотестування знань учня і т.п., які дозволяють організувати навчальний процес з використанням нових методів навчання.

Мультимедіа не лише забезпечує множинні канали подачі інформації, але і створює умови, коли різні середовища доповнюють один одного. Перед учнями відкриваються величезні можливості в творчому використанні кожного такого середовища [3, с. 170].

До техніко-педагогічних і дидактичних функцій мультимедіа належать роз'яснювальна, інформаційна, евристична, систематизуюча, мотивуюча і розвиваюча.

Використання мультимедіа сприяє підвищенню ефективності навчання за рахунок того, що:

- засвоєння знань відбувається не за потребою, а за бажанням учнів;
- мультимедіа сприймається радісно, а радість, у свою чергу, стимулює прихильність до навчального предмету;
- надається можливість оцінити себе на фоні діяльності інших учнів;
- висувається новий об'єктивний критерій оцінки своєї діяльності: перемагає, виграє той, хто багато знає і вміє користуватися своїми знаннями;
- створюється можливість дати волю фантазії, зняти різні бар'єри, страх бути смішним, отримати погану оцінку і т.д.;
- створюється атмосфера співробітництва всього колективу і здорового змагання;
- учні прагнуть самостійно долати труднощі;

- надається можливість використання міжпредметних зав'язків.

Засоби і технології мультимедіа надають вчителю можливість інтенсифікації шкільного навчання та підвищення мотивації учнів до нього за рахунок застосування сучасних способів обробки аудіовізуальної інформації:

- «маніпулювання» (накладення, переміщення) візуальної інформації;
- контамінація (змішування) різної аудіовізуальної інформації;
- реалізація анімаційних ефектів;
- деформування візуальної інформації (збільшення або зменшення певного лінійного параметра, розтягування або стиснення зображення);
- дискретна подача аудіовізуальної інформації;
- тонування зображення;
- фіксування вибраної частини візуальної інформації для її подальшого переміщення або розгляду «під лупою»;
- багатовіконне представлення аудіовізуальної інформації на одному екрані з можливістю активізувати будь-яку частину екрану (наприклад, в одному «вікні» – відеофільм, в іншому – текст);
- демонстрація процесів та подій в реальному часі (відеофільм).

Таким чином, вчителі можуть проводити уроки без малювання крейдою на дошці, що помітно прискорює подачу матеріалу. Також вони можуть використовувати заздалегідь підготовлені за допомогою програм та редакторів Microsoft презентації, документи, схеми та малюнки.

Ефективність використання мультимедіа як дидактичного засобу при формуванні навчальної діяльності залежить від побудови системи навчальних занять відповідно до моделі засвоєння учнями навчальної діяльності. Виділяються певні умови ефективного застосування мультимедіа в навчальному процесі. До них належать:

- побудова занять відповідно до дидактичних можливостей мультимедіа;
- оптимальний підбір педагогічних мультимедійних програм та їх поєднань відповідно до мети уроку, рівня підготовки учнів з порушеннями слуху, особливостями засвоєння навчального матеріалу;
- дотримання загальнонаукових та дидактичних правил застосування мультимедіа [2, с. 102-103].

Практично кожна навчальна дисципліна може використовувати нові мультимедійні технології, методи і прийоми для підвищення рівня знань, прискорення і покращення подачі матеріалу, активізації навчання в школі.

Значна перевага мультимедіа в освітньому процесі – це можливість його індивідуалізації. При використанні засобів мультимедіа учні можуть приймати рішення, працювати самостійно над навчальними матеріалами з використанням інтерактивних можливостей мультимедійних програм. Тобто учні приймають активну участь в освітньому процесі, а функція вчителя з перетворюється з керівника навчальним процесом на помічника.

Проте, мультимедіа дозволяють працювати не лише самостійно й індивідуально, а можуть забезпечити і групове навчання. Один мультимедіа-додаток може бути використаний групою учнів. Так, працюючи над мультимедіа проектами, з одного боку, учні отримують досвід використання сучасних технічних засобів, з іншого боку – набувають навичок індивідуальної та колективної роботи.

Перераховані особливості мультимедіа сприяють розвитку в учнів здатності планування, розвитку працездатності, рефлексії, самооцінки, абстрактного та наочно-образного мислення, формування теоретичних і фактичних знань, технічних навичок володіння технологією мультимедіа та знаннями у сфері медіапродукції [3, с. 171-172].

Мультимедійні технології дають вчителю можливість швидко поєднувати різноманітні засоби, які сприяють глибшому і усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу. Це робить процес навчання більш технологічним і результативнішим. У той же час, з'являються додаткові вимоги до підготовки мультимедійних матеріалів та організації уроку.

Організація уроків із використанням мультимедійних технологій дає можливість економити час, тим самим інтенсифікуючи виклад навчального матеріалу за рахунок використання дуже простих, доступних будь-якому учневі з порушеннями слуху засобів. Під час уроку самими учнями може створюватися візуалізоване барвисте навчально-ігрове середовище, яке має революційний ефект у вивченні предмету. Головний успіх – це інтерес учнів, їх готовність до творчості, потреба в отриманні нових знань і відчуття самостійності. Комп'ютер дозволяє робити уроки, не схожі один на одного. Відчуття постійної новизни загострює інтерес учнів до навчання.

Таким чином, мультимедіа-технології можуть бути використані для подання та обробки різного типу знань. Застосування мультимедіа-продуктів може сприяти формуванню власних знань і навичок учнів [1, с. 43].

Найбільшим досягненням нових технологій є інтерактивна дошка (SmartBoard) – це сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передає на дошку проектор. Досить тільки доторкнутися до поверхні дошки, щоб почати роботу на комп'ютері.

Спеціальне програмне забезпечення для інтерактивних дошок дозволяє працювати з текстами та об'єктами, аудіо-і відеоматеріалами, Інтернет-ресурсами, робити записи від руки поверх відкритих документів та зберігати інформацію. Дошка надає унікальні можливості для роботи і творчості та досить легка в керуванні.

Інтерактивна дошка стала особливою середовищем, з якої вчитель може отримати дуже багато освітніх можливостей, будувати з її допомогою урок, реалізуючи необхідну тактику. Таким чином, освітній процес стає більш гнучким. Крім цього, інтерактивна дошка має певні переваги:

- запам'ятовує, як і будь-який комп'ютер, виконані дії (зберігає зворотний зв'язок) та може їх відтворити;
- дозволяє спостерігати процес і аналізувати накопичений матеріал;
- дозволяє виявляти проміжні результати, які важливі для розуміння особливостей динаміки змін, точок вибору, впливів тощо;
- дозволяє демонструвати результати, отримані самим учнем або, наприклад, батькам, які в цьому випадку стають активними помічниками вчителю та своїм дітям у вирішенні корекційних завдань [4, с. 30].

Мультимедіа технології з кожним днем все більше проникають в різні сфери освітньої діяльності. У більшості випадків їх використання має позитивний вплив на інтенсифікацію праці педагогів, а також на ефективність навчання учнів. В якості основних аспектів можна виділити:

- вдосконалення методів та технологій відбору та формування змісту освіти;
- введення і розвиток нових навчальних дисциплін та напрямів навчання, пов'язаних з інформатикою та інформаційними технологіями;
- внесення змін до системи навчання більшості традиційних шкільних дисциплін, не пов'язаних з інформатикою;
- підвищення ефективності навчання в школі за рахунок його індивідуалізації та диференціації, використання додаткових мотиваційних важелів;
- організація нових форм взаємодії в процесі навчання;
- зміна змісту та характеру діяльності учня і вчителя;
- вдосконалення механізмів управління системою загальної середньої освіти.

До числа негативних аспектів можна віднести згортання соціальних контактів, скорочення соціальної взаємодії і спілкування вчителя з учнем, індивідуалізм, труднощі переходу від знакової форми подання інформації до системи практичних дій, які мають відмінну логіку, складні способи подання інформації, які відволікають учнів від досліджуваного матеріалу [7, с. 106-107].

Перераховані проблеми свідчать про те, що застосування мультимедіа в шкільному навчанні за принципом «чим більше, тим краще» не може привести до реального підвищення ефективності системи освіти. У використанні мультимедіа-ресурсів необхідний зважений і чітко аргументовану підхід.

Висновки. Таким чином, сучасні інформаційні технології, в тому числі і мультимедіа, сприяють підвищенню методичної майстерності вчителів, відкривають учням з порушеннями слуху доступ до нетрадиційних джерел інформації, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання, які дають змогу підвищити ефективність навчання.

Бібліографія

1. **Вернер И.** Все о мультимедиа / Вернер И. – Киев: ВНУ, 1996. – С. 43. 2. **Егорова Ю.Н.** Мультимедиа в образовании – технология будущего // Новые технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого саморазвития личности: Материалы Третьей Всероссийской научно-практической конференции. – Йошкар-Ола, 1995. – С. 101-103. 3. **Егорова Ю.Н., Морозов М.Н., Кириллов В.К.** Мультимедиа технология как комплексное средство повышения качества обучения в общеобразовательной школе // Материалы Региональной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЧТУ им. И.Н. Ульянова, 1999. – С. 170-172. 4. **Захарова И.Г.** Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Захарова И.Г. – 6-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – С. 29-30. 5. **Клемешова Н.В.** Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы // Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – С. 1-2. 6. **Осин А.В.** Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. Монография / Осин А.В. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2005. – С. 16. 7. **Роберт И.В.** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / Роберт И.В. – М.: ИИО РАО, 2010. – С. 106-107.

References

1. **Verner Y.** Vse o mul'tymedya / Verner Y. – Kyev: BVH, 1996. – S. 43. 2. **Ehorova Yu.N.** Mul'tymedya v obrazovanuu - tekhnolohyya budushcheho // Новые tekhnolohyyu obuchenyya, vospytanyya, dyahnostyky y tvorcheskoho samorazvytyya lychnosty: Materyaly Tret'ey Vserossyyskoy nauchno-praktycheskoy konferentsyy. – Yoshkar-Ola, 1995. – S. 101-103. 3. **Ehorova Yu.N., Morozov M.N., Kyryllov V.K.** Mul'tymedya tekhnolohyya kak kompleksnoe sredstvo povyshenyya kachestva obuchenyya v obshcheobrazovatel'noy shkole // Materyaly Rehyonal'noy nauchno-praktycheskoy konferentsyy. – Cheboksary: ChTU ym. Y.N. Ul'yanova, 1999. - S. 170-172. 4. **Zakharova Y.H.** Ynformatsyonnye tekhnolohyyu v obrazovanuu: Ucheb. posobyе dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenyy / Zakharova Y.H. – 6-e yzd. ster. – M.: Yzdatel'skiy tsentr «Akademyya», 2010. – S. 29-30. 5. **Klemeshova N.V.** Mul'tymedya kak dydaktycheskoe sredstvo vysshey shkoly // Avtoref. dyss. kand. ped. nauk. – Kalynynhrad, 1999. – S. 1-2. 6. **Osyn A.V.** Mul'tymedya v obrazovanuu: kontekst ynformatyzatsyy. Monohrafiya / Osyn A.V. – M.: Ahent'stvo «Yzdatel'skiy servys», 2005. – S. 16. 7. **Robert Y.V.** Sovremennyye ynformatsyonnye tekhnolohyyu v obrazovanuu: dydaktycheskiye problemy; perspektivy uspol'zovanyya / Robert Y.V. – M.: YYO RAO, 2010. – S. 106-107.

Авторський внесок: Шевченко В.М. – 100%

Дата відправлення статті 15.03.17 р.

УДК 376 – 056. 263 : 342.725] (477)

С.М. Шевченко
shevchenko_s_n @ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ НА ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НЕЗАЛЕЖНОЇ ДЕРЖАВИ

Відомості про автора: Шевченко Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, Київ, Україна. Коло наукових інтересів: історія педагогіки, історія сурдопедагогіки, розвиток дітей з порушеннями слуху. Email: shevchenko_s_n @ukr.net

Contact: Svetlana Shevchenko, PhD of pedagogy, Institute of pedagogic National academy of pedagogical sciences. Research interests: history of pedagogics, history ASL pedagogy, development of children with violations of rumor. Email: shevchenko_s_n @ukr.net

Шевченко С.М. Особливості навчального процесу дітей з порушеннями слуху на етапі становлення Української незалежної держави. У статті розкрито особливості навчального процесу дітей з порушеннями слуху. Автор звертає увагу на те, що лише умовах незалежності України стала можливість вивчати предметно жестову мову. Показано державну освітню політику яка в 1991–2010 рр. спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою жодної ланки виховної й освітньої роботи та вважалася невід’ємною ідеологічною складовою культури всього багатонаціонального українського народу. Зміст і стан роботи початкової та середньої освіти спеціальних шкіл був спрямований на умови відродження, збереження культури та рідної мови дітей з порушеннями слуху. Представлено яке велике значення предмету «Українська жестова мова» у навчанні та житті дітей з порушеннями слуху.

Автор статті зазначає, що здійснюючи завдання всебічного розвитку особистості кожного учня, загальноосвітня школа в умовах незалежності України і вчитель намагалися дати знання дітям з порушеннями слуху жестової мови не лише на рівні предмету, а й на індивідуальних заняттях.

Ключові слова: діти з порушеннями слуху, предмет «Українська жестова мова», навчальні плани, незалежність України.

Shevchenko S. Feature of educational process of children with violations of rumor on the stage of becoming of the Ukrainian independent state. In the article the features of educational process of children are exposed with violations of rumor. An author pays attention to

that only terms of independence of Ukraine possibility to study a gesture language in detail became. A public educational policy is shown that in 1991-2010 headed for that, not to leave out of eyeshot not a single link of educator and educational work and was considered inalienable ideological making culture of all multinational Ukrainian people. The table of contents and state of work of primary and middle education of the special schools was sent to the terms of revival, maintenances of culture and the mother tongue of children with violations of rumor. What large value of object is presented "gesture Ukrainian" in studies and life of children with violations of rumor.

The author of the article marks that carrying out the task of all-round development to personality of every student, general school in the conditions of independence of Ukraine and teacher tried to give knowledge to the children with violations of rumor of gesture language not only at the level of object but also on individual employments.

Becoming of the independent Ukrainian state is reliable defenses of children with violation of rumor. Development of independent Ukraine opened new prospects for the revival. To put with the special necessities as a constituent of people of Ukraine is the competent subjects of political process.

At special school basis of the differentiated teaching are the oriented studies on the necessities of children and uses of various forms of organization of educational process. It going near teaching, oriented to the necessities of children. One of such necessities was a gesture language that from the moment of independence entered the curriculum of schools for deaf children.

Valuable in a curriculum was and that the envisaged clock was on extra-time on educational objects, optional classes, individual employments and consultations. Carrying out the task of all-round development to personality of every student, general school in the conditions of independence of Ukraine and teacher tried to give knowledge to the children with violations of rumor of gesture language not only at the level of object but also on individual employments.

Key words: children with hearing impairment, an object is "gesture Ukrainian", curricula, independence of Ukraine

Постановка проблеми. На сучасному етапі громадського розвитку Українська держава гарантує рівні права для усіх національностей, що мешкають на її території. За роки незалежності в Україні створені правові основи державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян. Становлення незалежної Української держави є надійним захистом дітей з порушенням слуху. Розвиток незалежної України відкрив нові перспективи для відродження усіх осіб, у тому числі і не чуучих. Діти з особливими потребами як складова народу України є повноправними суб'єктами політичного процесу.

Правовою основою формування державної політики прав нечуучих стали Декларація прав національностей України (1991),

Закони України «Про освіту» (1991), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001), «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» (2007), Конституція України (1996), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Укази Президента України «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 р. Року людей з інвалідністю» (2003), «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2005), «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (2007), постанова Кабінету Міністрів України послуги «Переклади дактильно-жестової мови на словесну і навпаки» (2009-2010) та ін.

В організації навчального процесу спеціальних шкіл одним із пріоритетних напрямів було навчання мови дітей з порушеннями слуху. Ряд документів світового масштабу: резолюції Європейського парламенту (1988, 1998), Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи «Про права національних мов в державах - членах Ради Європи» (2003), Конвенції ООН про права інвалідів (2008), які надали офіційний статус національній жестовій мові глухих, визнали жестову мову глухих частиною культурного багатства Європи, зокрема, частиною європейської лінгвістичної і культурної спадщини, в якості повноцінного і природного засобу спілкування для людей з порушеннями слуху. Підтвердженням цього є доповнення до ст. 23 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» у 2004 р. «дактильно-жестова мова є не лише засобом спілкування, а й визнана засобом навчання інвалідів з вадами слуху. Правовий статус та сфера застосування дактильно-жестової мови визначаються законодавством України» [3, с. 21]. Конвенція чітко визначила зобов'язання держав-учасниць стосовно запровадження загальноприйнятих вимог рівноправності дітей з особливими потребами в усіх галузях, які мають вирішальне значення для якості життєдіяльності, а саме «забезпечення навчанням сліпих, глухих, сліпоглухих осіб за допомогою найвідповідніших для індивіда умов, методів і способів спілкування в обстановці, яка максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку» [1, с. 1].

У порівнянні з попередніми роками в незалежній Україні було реалізоване диференційоване навчання типових категорій учнів з вадами слуху (глухих і слабочуючих). Впродовж тривалого часу зусилля відомих вчених були скеровані на теоретичне обґрунтування педагогічної класифікації дітей з вадами слуху (Р. Боскіс).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Означений аспект навчального процесу дітей з порушеннями слуху був предметом розгляду таких українських учених: Н. Б. Адамюк, Н. В. Іванюшевої, В. В. Засенка, Т. Є. Єжової, С. В. Кульбіді, О. М. Таранченко,

І. І. Чепчиної та ін. Питання теорії і історії організації спеціального навчання і виховання дітей, що недочують і глухих, завжди були предметом багатьох досліджень (В. І. Бондаря, Н. Ф. Засенко, В. В. Засенка, І. П. Колісника, Є. П. Синьова, В. М. Шевченка, Л. І. Фомічової, М. Д. Ярмаченка та ін.). Серед учених вітчизняного характеру одним з найвизначніших представників України хто надавав великого значення проблемам корекційної педагогіки був і В. О. Сухомлинський. Він дав психолого-педагогічну характеристику дітей з вадами розумового розвитку й визначив предмет корекції, тобто що саме в їхній психіці має підлягати корекційному впливу. Отже, вчені звертали велику увагу на організацію навчальної діяльності дітей з порушеннями слуху; досліджували різні проблемні питання навчального процесу не чуючих дітей які є надзвичайно актуальними і в нинішній час.

Мета статті – розкрити особливості навчання дітей з порушеннями слуху на етапі становлення Української держави (1991–2010).

Виклад основного матеріалу. У досліджуваній період функціонувати досить розгалужена і диференційована система навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, спеціальних (корекційних) класів при середніх закладах освіти та ін. У порівнянні з попередніми роками то в 60-х роках в Україні була лише одна спеціальна школа для слабочуючих дітей. Нині існує 32 школи для глухих (4064 учні) та 26 шкіл для слабочуючих (3488 учнів) [4, с. 1].

У спеціальній школі основою диференційованого викладання є орієнтоване навчання на потреби дітей та використання різноманітних форм організації навчального процесу. Це підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей. Одним із таких потреб була жестова мова яка з моменту незалежності увійшла в навчальний план шкіл для глухих дітей.

На різних етапах розвитку сурдопедагогічної теорії та практики існували різні погляди на роль мови жестів (від визнання її як повноцінного і єдиного засобу спілкування до повної заборони її використання). Нині у світовій сурдопедагогіці змінився підхід до оцінки мови жестів. У багатьох країнах вона визнана державною національною мовою для осіб з вадами слуху нарівні з словесною. Широке використання мови жестів збільшує її значення. На сучасному етапі розв'язано низку важливих організаційних питань: введено мову жестів до навчальних планів спеціальних шкіл для глухих і слабочуючих учнів як обов'язковий навчальний предмет. Так, у 2009/2010 н. р. було введено навчальний предмет «Українська жестова мова»; у 2004 р. внесено зміни до Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (початкова школа) (див. Табл. 1 і 2); у 2008 р. до Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних

закладів (II ступінь) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» та удосконалено навчальні програми з української жестової мови [5, с. 1].

Розглянемо Типові навчальні плани спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку:

Таблиця 1

Типовий навчальний план початкової школи для глухих дітей з навчанням українською мовою [5, с. 4].

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах				
		Підг.	1	2	3	4
Мова і література	Українська мова	8	9	9	9	9
Математика	Математика	4,5	4	4	4	4
Людина і світ	Я і Україна	1	1	1	2	2
Мистецтво	Образотворче мистецтво	-	1	1	1	1
Технології	Предметно-практичне навчання	3	2,5	2,5	3	3
Здоров'я і фізична культура	Фізична культура	2	2	2	2	2
	Основи здоров'я	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Разом		19	19,5	19,5	21,5	21,5
Корекційно-розвиткові заняття	Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови	11	11	11	11	11
	Ритміка	2	2	2	2	2
Українська жестова мова		2	2	2	2	2
Додаткові години на предмети інваріантної складової, курси за вибором індивідуальні та групові заняття		1	-	-	1,5	1,5
Гранично допустиме тижневе навчальне навантаження на учня (без корекційно-розвиткових занять)		20	20	20	22,5	22,5
Сумарна кількість годин інваріантної і варіативної складових		35	35	35	38	38

Таблиця 2

Типовий навчальний план початкової школи для глухих дітей з навчанням мовами національних меншин [5, с. 5].

Освітні галузі	Навчальні предмети	Кількість годин на тиждень у класах				
		Підг.	1	2	3	4
Мови і література	Мова навчання	8	9	8	7	7
	Українська мова	-	-	1	3	3
Математика	Математика	4,5	4	4	4	4
Людина і світ	Я і Україна	1	1	1	2	2
Мистецтво	Образотворче мистецтво	-	1	1	1	1
Технології	Предметно-практичне навчання	3	2,5	2,5	3	3
Здоров'я і фізична культура	Фізична культура	2	2	2	2	2
	Основи здоров'я	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Разом		19	20,5	20,5	22,5	22,5
Корекційно-розвиткові заняття	Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови	11	11	11	11	11

	Ритміка	2	2	2	2	2
Українська жестова мова		2	2	2	2	2
Додаткові години на предмети інваріантної складової, курси за вибором індивідуальні та групові заняття		1	-	-	0,5	0,5
Гранично допустиме тижневе навчальне навантаження на учня (без корекційно-розвиткових занять)		20	20	20	22,5	22,5
Сумарна кількість годин інваріантної і варіативної складових		35	35	35	38	38

Аналіз Типових навчальних планів початкової школи для глухих дітей з навчанням українською мовою та мовами національних меншин свідчить про те, що предмет «Українська жестова мова» вивчається однаково в школах з підготовчого класу і по четвертий клас по 2 год. щодня. Прослідковується диференціація у вивченні навчальних предметів за Типовими навчальними планами початкової школи для глухих дітей з навчанням українською мовою та мовами національних меншин. За Типовими навчальними планами початкової школи для глухих дітей вивчався предмет «Українська мова», а з навчанням мовами національних меншин – «Мова навчання» й «Українська мова». Різниця є і в годинах для глухих дітей з навчанням мовами національних меншин, а саме у підготовчому «Мова навчання» вивчається 8 год і в першому – 9 год, тоді коли «Українська мова» взагалі не вивчається. У другому – 8 год і «Українська мова» – 1 год. У третьому й четвертому класах по 7 год на «Мова навчання» й по 3 год – на «Українську мову». Крім того, що вивчаються різні загальноосвітні предмети: «Математика», «Я і Україна», «Образотворче мистецтво», «Предметно-практичне навчання», «Фізична культура», «Основи здоров'я», то специфікою цих шкіл є обов'язкового навчання предмета: «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» на який виділено по 11 год щорічно з підготовчого по 4 клас. Не більш важливим чим «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови», а також різнотипних загальноосвітніх предметів був важливим предмет «Ритміка». Він діяв як розвантажувальний засіб у навчально-виховному процесі для дітей з порушенням слуху. Зазначимо й те, що в розглянутих нами навчальних планах були цінними й додаткові години на предмети інваріантної складової, курси за вибором індивідуальні та групові заняття [5, с. 6].

За Типовими навчальними планами спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (II ступінь) для глухих дітей з українською мовою навчання; російською та іншими мовами національних меншин, а також для глухих дітей з українською мовою навчання з вивченням російської чи іншої мови національних меншин вивчаються різнотипні загальноосвітні предмети: «Українська мова», «Українська література», «Зарубіжна література», «Історія України», «Всесвітня історія»,

«Правознавство (практичний курс)», «Етика», «Образотворче мистецтво», «Художня культура», «Математика», «Алгебра», «Геометрія», «Природознавство», «Біологія», «Географія», «Фізика», «Хімія», «Трудове навчання», «Інформатика», «Основи здоров'я», «Фізична культура» [5, с. 7].

Аналіз Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів (II ступінь) для глухих дітей з українською мовою навчання; російською та іншими мовами національних меншин, а також для глухих дітей з українською мовою навчання з вивченням російської чи іншої мови національних меншин свідчить про те, що в них виокремлюються диференційовано предмети за мовами навчання: «Українська мова», «Російська чи інша мова національної меншини». Важливим є те, що специфічні, притаманні дітям з порушеннями слуху такі предмети як: «Українська жестова мова» та «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» були обов'язковим навчанням до десятого класу. Крім того, діти з порушеннями слуху обдаровані й надзвичайно талановиті в театральному, художньому, а також танцювальному мистецтвах. Вони вивчаючи предмет «Музично-ритмічні заняття» краще закріплювали ритмічні рухи, розучували пісні, а згодом виконували їх під музику жестовою мовою. Це надзвичайно унікальне явище, коли дитина не чує й може створити музичний танцювальний чи пісенний компонент. Цінним є й те, що були передбачені години на додатковий час на навчальні предмети, факультативи, індивідуальні заняття та консультації.

Здійснюючи завдання всебічного розвитку особистості кожного учня, загальноосвітня школа в умовах незалежності України і вчитель намагалися дати знання дітям з порушеннями слуху жестової мови не лише на рівні предмету, а й на індивідуальних заняттях. Адже, кожен учень має свої особисті нахили до пізнавальної діяльності й потребує своїх особливих шляхів навчально-виховного процесу. На думку В. О. Сухомлинського: «Дитина – жива істота, її мозок – найтонший, найніжніший орган, до якого треба ставитися дбайливо й обережно» і треба „починати вивчати дитину саме з вивчення її здоров'я» [7, с. 126]. Як учений застерігав: «Людина вже в дитинстві відчуває себе неповноцінною. Цього не повинно бути!» [6, с. 73].

Навчання дітей з порушеннями слухової функції має бути систематичним і організованим, цілеспрямованим і зосередженим. Ще Л. С. Виготський вказував, що навчання глухих це спеціальна педагогічна техніка використання особливих методів. Але при цьому він же зазначав, що потрібно виховувати і навчати не глуху або сліпу дитину, а дитину взагалі. Проте глухота не впливають на інтелектуальні можливості людини або на її здатність навчатися. Але, дитина зі зниженим слухом потребує спеціальних навчальних послуг для того, щоб отримати адекватне навчання.

Спільна робота сурдопедагогів, викладачів та законів про шкільну

освіту постійно скеровується на вивчення рівня готовності (освітньої і психологічної) випускників до продовження навчання, особливостей методів, прийомів і принципів навчання, організації самостійної роботи та розвитку пізнавальної діяльності учнів з порушеннями слуху [2, с. 1].

Аналіз вивчення особливостей навчального процесу для дітей з порушеннями слуху свідчить про державну освітню політику яка в 1991–2010 рр. спрямовувалася на те, щоб не залишити поза увагою жодної ланки виховної й освітньої роботи та вважалася невід’ємною ідеологічною складовою культури всього багатонаціонального українського народу. Зміст і стан роботи початкової та середньої освіти спеціальних шкіл був спрямований на умови відродження, збереження культури та рідної мови дітей з порушеннями слуху; гарантуванні рівності здобуття знань, умінь і навичок; предметного навчання жестової мови; врахуванні інтересів дітей з особливими потребами у суспільному житті, що було одним із показників розвитку демократії, забезпечення прав людини.

Висновки. На підставі аналізу навчальних планів, законодавчих документів України, літературних джерел, історичної літератури можна зробити висновок, що освіта не чуючих на етапі становлення Української держави почала мати належні засоби викладання і навчання рідної мови. Незалежність України позитивно вплинула на формування змісту освіти спеціальних шкіл, зокрема на диференціацію у викладанні таких предметів, як «Українська жестова мова» та «Розвиток слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови».

Бібліографія

1. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи: [результати до досліджень Іванни Чані]. – К. : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. – 43 с.
2. **За матеріалами** zakid.net. Міністерство освіти і науки України, ICTV / ОЛ. – Режим доступу : <https://tsn.ua/ukrayina/ukrayina-znovu-perehodit-na-12-richne-navchannya-v-shkoli-ministr-poyasniv-navischo-477418.html> ;
3. **Закон України** «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». – Ст. 23. – Відомості Верховної Ради, 2004. – № 21. – 252 с.
4. **Засенко В.В.** Навчання глухих в теперішній час. Сучасна система освіти для осіб з вадами слуху: стан, проблеми, перспективи. Перша Всеукраїнська конференція з питань навчання глухих в Україні, 09-10.VI.2000. – Режим доступу : <http://onp-ua.narod.ru/news/2012-04-12-222>.
5. **Наказ МОН № 852** від 11.09.09 р. Про введення навчального предмету "Українська жестова мова" та внесення змін до Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4826/.
6. **Сухомлинський В. О.** Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : У 5 т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – С. 125–129.
7. **Сухомлинський В. О.** Проблеми виховання всебічно розвиненої

особистості / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : У 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 55–208, С. 126–127.

References

1. **Dosvid vtilennyya** polozhen` pro osvitu dlya ditej z osobly`vy`my` potrebamy` v krayinax Central`noyi Yevropy`: [rezul`taty` do doslidzhen` Ivanny` Chani]. – К. : Mizhnarodny`j fond «Vidrodzhennya», 2006. – 43 s. 2. **Za materialamy`** zaxid.net. Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrayiny`, ICTV / OL. – Rezhy`m dostupu : <https://tsn.ua/ukrayina/ukrayina-znovu-perehodit-na-12-richne-navchannya-v-shkoli-ministr-poyasniv-navischo-477418.html> .
3. **Zakon Ukrayiny`** «Pro osnovy` social`noyi zaxy`shhenosti invalidiv v Ukrayini». – St. 23. – Vidomosti Verhovnoyi Rady`, 2004. – # 21. – 252 s. 4. **Zasenko V.V.** Navchannya gluxy`x v teperishnij chas. Suchasna sy`stema osvity` dlya osib z vadamy` sluxu: stan, problemy`, perspekty`vy`. Persha Vseukrayins`ka konferenciya z py`tan` navchannya gluxy`x v Ukrayini, 09-10.VI.2000. – Rezhy`m dostupu : <http://onp-ua.narod.ru/news/2012-04-12-222>. 5. **Nakaz MON # 852** vid 11.09.09 r. Pro vvedennya navchal`nogo predmetu "Ukrayins`ka zhestova mova" ta vnesennya zmin do Ty`povy`x navchal`ny`x planiv special`ny`x zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv dlya ditej, yaki potrebuyut` korekciyi fizy`chnogo ta (abo) rozumovogo rozvy`tku. – Rezhy`m dostupu : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4826/. 6. **Suxomly`ns`ky`j V. O.** Pavly`s`ka serednya shkola / V. O. Suxomly`ns`ky`j // Vy`br. tv. : U 5 t. – К. : Rad. shk., 1977. – Т. 4. – С. 125–129. 7. **Suxomly`ns`ky`j V. O.** Problemy` vy`xovannya vsebichno rozvy`nenoyi osoby`stosti / V. O. Suxomly`ns`ky`j // Vy`br. tv. : U 5 t. – К. : Rad. shk., 1976. – Т. 1. – С. 55–208, С. 126–127.

Авторський внесок: Шевченко С.М. – 100%
Дата відправлення статті 15.03.17 р.

УДК: 376.1 – 056.34:372.3

Ю.В. Шевченко
julia_shevchenko81@ukr.net

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Відомості автора: Шевченко Юлія Василівна, магістр спеціальної психології (медичної). Практичний психолог ДНЗ (ясла-садок комбінованого типу) «Веселка», Київська обл. м. Обухів. Коло наукових інтересів: історія психології, ранній розвиток дітей з особливими

освітніми потребами, корекційно – розвивальна робота та інклюзивне навчання. Email: julia_shevchenko81@ukr.net

Details author: Julia Shevchenko, master of psychology education, health. Practical psychologist preschool (nursery-kindergarten combined type) "Rainbow", Kyiv region. m. Obukhov. Research Interests: history psychology, early development of children with special educational needs correction - developing work and inclusive education. Email: julia_shevchenko81@ukr.net

Шевченко Ю.В. Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти в Україні. Стаття присвячена процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в єдиному загальноосвітньому просторі, що являє собою незворотній процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів та оволодіння новими формами роботи всіма учасниками навчально-виховного процесу.

На сьогоднішній день все гостріше постає проблема навчання дітей з обмеженими можливостями в умовах масових загальноосвітніх закладів. Освіта дітей, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, ґрунтується на принципах вираженої педагогіки, орієнтованої на потреби дітей.

Саме тому навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин і суспільства в цілому. Інклюзивні підходи у навчанні й вихованні також корисні для родин дітей з особливими освітніми потребами. Вчителі інклюзивних закладів краще розуміють індивідуальні відмінності й особливості дітей, ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (реабілітологами, психологами, логопедами, соціальними педагогами).

Ключові слова: спеціальна освіта, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, соціалізація.

Шевченко Ю.В. Социализация детей с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования в Украине. Стаття посвящена процессу инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в едином общеобразовательном пространстве, что представляет собой необратимый процесс на современном этапе развития общества и его гуманистических ценностей. Реализация этих условий требует взлома стереотипов и овладения новыми формами работы всеми участниками учебно-воспитательного процесса.

На сегодняшний день все острее возникает проблема обучения детей с ограниченными возможностями в условиях массовых

общеобразовательных учреждений. Образование детей, нуждающихся в коррекции физического и умственного развития, основано на принципах взвешенной педагогики, ориентированной на нужды детей.

Именно поэтому обучение в инклюзивных учебных заведениях является полезным как для детей с особыми образовательными потребностями, так и для детей с типичным уровнем развития, членов семей и общества в целом. Инклюзивные подходы в обучении и воспитании также полезны для семей детей с особыми образовательными потребностями. Учителя инклюзивных учреждений лучше понимают индивидуальные различия и особенности детей, эффективнее сотрудничают с родителями и другими специалистами (реабилитологами, психологами, логопедами, социальными педагогами).

Ключевые слова: специальное образование, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, социализация.

Shevchenko J. Socialization of children with special needs in conditions of inclusive education in Ukraine. The article is devoted to the process of inclusive education of children with special educational needs and children with limited functional capabilities in a single general educational space, represents an irreversible process at the present stage of the development of society and its humanistic values. The implementation of these conditions requires breaking stereotypes and mastering new forms of work by all participants in the educational process. The process of inclusive education for children with special educational needs and children with limited functional capacities in a single general educational space is an irreversible process at the present stage of the development of society and its humanistic values.

Today, the problem of teaching children with disabilities in the conditions of mass general educational institutions is becoming increasingly acute. Education of children in need of correction of physical and / or mental development, based on the principles of weighted pedagogy, focused on the needs of children. The concept of inclusive education reflects one of the main democratic ideas - all children are valuable and active members of society.

That is why education in inclusive educational institutions is useful, both for children with special educational needs, and for children with a typical level of development, family members and society as a whole. Inclusive approaches in teaching and upbringing are also useful for families of children with special educational needs. Teachers of inclusive institutions better understand the individual differences and characteristics of children, cooperate more effectively with parents and other specialists (specialists in physiotherapy, psychologists, speech therapists, social educators and others).

Key words: special education of children, inclusive education, children with special educational needs, socialization.

Постановка проблеми. Рівень цивілізованості суспільства багато в чому визначається ставленням цього суспільства до маргінальної групи населення, зокрема до дітей з обмеженими функціональними можливостями та їх подальшої соціалізації.

Для забезпечення соціально-педагогічної допомоги та підтримки дітей з обмеженими функціональними можливостями фахівцям, які працюють з даною категорією дітей, слід забезпечити: посередництво між особистістю дитини, сім'ї, з одного боку, і суспільством з рівними державними та громадськими структурами – з іншого; роль «третьої особи», ланки між дитиною і мікросередовищем, між дитиною з обмеженими можливостями та здоровим дитини, сім'єю і суспільством.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем освіти дітей з особливими потребами присвячені праці багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: Ю.Василькової, А.Колупаєвої, Т.Ілляшенко, Л.Шипіциної та ін. Такі науковці як Ю.Василькова, Т.Ілляшенко, А.Колупаєва зазначають, що головною умовою дитячого благополуччя є почуття захищеності батьківською любов'ю та адекватне її сприйняття оточуючими.

Мета статті. Розкрити шляхи вдосконалення соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями та особливими освітніми потребами за допомогою інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Одним з найактуальніших питань сьогоденної системи освіти є інклюзивна освіта для дітей з обмеженими функціональними можливостями та особливими потребами у єдиному освітньому просторі. Кожна країна має свій досвід спеціального навчання таких дітей і пройшла різний шлях від інтеграції до інклюзії.

Якщо говорити про те, яку категорію дітей слід вважати «з особливими освітніми потребами», можна визначити такі категорії: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю».

«Діти з особливими освітніми потребами» – поняття, яке широко охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) та інших [7, с. 43].

Процес інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та дітей з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотній процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Разом з тим, цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три неодмінні умови: навчання кожної дитини відповідно до її

особливих освітніх потреб та розвитку; можливість дитини відвідувати навчальний заклад, проживаючи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину; розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації. Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів і оволодіння новими формами роботи всіма учасниками навчально-виховного процесу [2, с.248].

На сьогоднішній день все гостріше постає проблема навчання дітей з обмеженими можливостями в умовах масових загальноосвітніх закладів. Одним з оптимальних напрямів у вирішенні цієї проблеми виступає інклюзивне навчання, тобто спільне навчання та виховання дітей з обмеженнями здоров'я і тих, що не мають таких обмежень, за допомогою створення додаткових умов. За кордоном ці питання вирішуються активніше, що зумовлено більшою кількістю, порівняно з Україною, досвіду та напрацювань. Соціальна педагогіка в європейських країнах має давні традиції. Для цього застосовуються дієві практичні здобутки соціальної політики. Проте в Україні, не зважаючи на прийняті закони про громадянські права, діти з функціональними обмеженнями нерідко зустрічаються з низкою суспільних стереотипів, їх часто вважають такими, які дуже відрізняються від решти категорій осіб, аж до маргіналізації.

Саме тому варто звернути пильну увагу на інклюзивну освіту дітей з обмеженими функціональними можливостями. Сучасна соціально-педагогічна наука послуговується терміном «інклюзія» для опису процесу навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в масових загальноосвітніх школах. Часто інклюзію ототожнюють з інтеграцією, однак вона є місткішим поняттям. Інклюзія прийшла на зміну поняттю «інтеграція». Мета інклюзивної школи – дати всім дітям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію та турботу один про одного як членів співтовариства [8, с. 329 - 368].

Аналіз нормативно – правової бази свідчить, що права дітей з особливими потребами на сучасному етапі закріплені в багатьох міжнародних документах, наприклад: Декларація про права інвалідів, Всесвітня програма дій стосовно інвалідів, Конвенція про права дитини, Всесвітня декларація «Освіта для всіх». Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів та інших категорій є також в нормативно – правових актах нашої держави (Конституція України, Закон України «Про освіту», Національна програма «Діти України», Закони України «Про охорону дитинства», «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям – інвалідам», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» та ін.). В цих та інших нормативно–правових актах регламентовано модернізацію освітньої галузі та забезпечення усіх прав і свобод дітей з обмеженими можливостями на ведення гідного

життя. Нова методологія спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку обґрунтована у «Концепції реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (1998), «Концепції державного стандарту спеціальної освіти» (1999), «Концепції інклюзивної освіти» (2010), «Постанові про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах» (2011), постанові Кабінету міністрів України від 15 серпня 2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» та змінах до Закону України «Про дошкільну освіту щодо організації інклюзивного навчання» [2, с. 248].

У цих документах увага концентрується на гуманізації спеціальної освіти, її відкритості, створенні умов для інтеграції вихованця з особливими потребами в суспільство й водночас наголошується на необхідності активізації діяльності держави щодо соціального захисту таких дітей. Офіційно прийнята в державі модель на школу-інтернат перестає бути єдиним і обов'язковим типом закладу, у якому діти з особливостями психофізичного розвитку перебувають в умовах відокремленого навчання та ізоляції від соціуму. У батьків та дітей з'явилася можливість вибору різних форм навчання (домашнього навчання, у дошкільному закладі комбінованого типу, у спеціальній школі, школі-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальному класі при загальноосвітній школі, дошкільному закладі, у формі екстернату і т.п.). Але це не в повній мірі задовольняє рівність прав на освіту дітей, які мають особливості психофізичного розвитку, не завжди відповідає їхнім особистим запитам і суспільним потребам [3, с. 33].

Використання такої моделі передбачає надання якісних освітніх послуг дітям з особливими потребами у освітніх закладах комбінованого типу, які мають інклюзивні групи, звичайних класах загальноосвітніх навчальних закладів за умови відповідної підготовки педагогів та надання підтримки сім'ям. Перебування дітей з особливими потребами в звичайному закладі дає свої перші результати. Так, діти з затримкою психічного розвитку починають краще спілкуватися з дітьми, використовують в мові речення, вивчають невеликі вірші. Діти з ДЦП, навчаючись в звичайній початковій школі, мають середній рівень навчання, а з деяких предметів (математика, логіка) – достатній рівень навчання.

За ефективною співпраці члени родини приймають активну участь у навчанні та вихованні дитини. Вона вимагає певних зусиль з боку фахівців та батьків, але ці зусилля приносять свою користь для дітей, родин та навчального закладу і виходять за межі закладу, поширюючись на життя в суспільстві. Таким чином, основою для соціалізації дитини в суспільство є не лише взаємодія спеціалістів та батьків дитини з

порушеннями розвитку, їх критичність і гуманізм, професіоналізм та відповідальність у всій системі стосунків з дитиною, а й дбайливе ставлення до дитини, прояви тепла, розуміння, почуття емпатії та альтруїзму не лише з боку дорослих, а й здорових однолітків.

Виходячи з практики роботи, діти із затримкою психічного розвитку, розладами аутичного спектру, невротичними розладами, ДЦП та легкою розумовою відсталістю становлять найчисельнішу групу серед тих, які потребують спеціальної допомоги у процесі виховання, навчання та соціальної адаптації. Вони значною мірою визначають контингент учнів, особливо дошкільних навчальних закладів та початкової школи, які постійно не встигають у навчанні. Сьогодні педагогічна громадськість чи не найбільше обговорює питання інклюзії дітей із порушенням психофізичного розвитку в єдину освітню систему загальноосвітньої школи.

В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з порушеннями психологічного та фізичного розвитку і функціональними обмеженнями. Міжнародне законодавство трактує дітей з проблемами розвитку як повноправних громадян та учасників освітнього процесу. Різні країни по-різному вирішують освітні потреби дітей з особливими потребами.

Під інклюзивним підходом розуміють створення таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати досвід, знання та подолати упереджене ставлення до тих, хто має «особливі потреби». Розвиток і функціонування системи спеціальної освіти в державі завжди вважалися проявом турботи про дітей з особливими освітніми потребами. Однак, у більшості розвинених країн світу таке бачення системи освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, почало поступово змінюватися. Знання про потреби таких дітей, педагогічний досвід роботи з ними, відповідно обладнані приміщення й досі мають велике значення, проте, сегрегація (політика примусового відокремлення будь-якої групи населення) учнів наразі розглядається як неприйнятна та така, що порушує право дитини на освіту [7, с. 46].

Освіта дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких неодноразово підтверджувалась і використання яких приносило користь всім дітям. Ці принципи передбачають, що відмінності між людьми є природним явищем і навчання слід відповідним чином адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти» під сталі погляди щодо організації та характеру начального процесу. Виважена педагогіка, орієнтована на потреби дітей, може допомогти уникнути безцільних витрат ресурсів та краху надій, до чого надто часто призводить низький рівень навчання та шаблонність усталених підходів в освіті [6, с. 9-13].

Інклюзивна освіта – це гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, тобто передбачається здійснення змін освітньої системи, а не дитини. Інклюзивна освіта визнає, що всі діти різні, а навчальні заклади і освітня система повинні підлаштовуватись під індивідуальні потреби всіх дітей – з порушеннями розвитку і без них. Ключовий компонент інклюзивності – гнучкість, врахування особистісних характеристик, які визначають темп навчання кожної дитини.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах (групах) наголос робиться, в першу чергу, на розвиток сильних якостей та талантів дітей, а не на їхніх фізичних або розумових проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань та вмінь. У більшості випадків дітям просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку [5, с. 14-18].

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути корекційно спрямованими. Успіх навчання та корекційно-виховної роботи учнів із психофізичними порушеннями залежить і від правильної організації та здійснення медичного супроводу, а вдале проведення лікувально-профілактичних заходів – від чітко скоординованої діяльності медичних працівників та педагогічного колективу. При порушеннях розумового розвитку відбуваються органічні ушкодження кори головного мозку, наслідок яких – недостатня сформованість всіх складових психіки й, передусім, порушення пізнавальних процесів. Виявляється своєрідність у розвитку відчуття, сприймання, пам'яті, уяви, мовлення, уваги та мовлення [4, с.336].

У більшості випадків дітям просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають

індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку дитини. Дитина з особливостями психофізичного розвитку не повинна займати особливого становища в закладі, вона має почуватися природно, досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо в інклюзивній групі створити таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити дитині з особливостями психофізичного розвитку можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки [2, с. 30].

У зв'язку з процесом впровадження інклюзивної освіти виникає низка проблем, а саме: недостатня готовність освітніх закладів до повноцінного забезпечення інклюзивної освіти, починаючи із забезпечення фізичного простору для осіб, які, наприклад, повинні пересуватися на візочках, закінчуючи навчальною й методичною літературою для навчання дітей із проблемами зору чи слуху, затримкою розумового розвитку тощо; неготовність наших психологів, вихователів, класних керівників, вчителів-предметників до викладання низки дисциплін для дітей, які мають певні обмеження; соціально-психологічні проблеми, які пов'язані з дискримінацією дітей з особливими потребами, зі стигматизацією. Тобто коли дитина з певними порушеннями знаходиться в закладі зі звичайними дітьми, то часто вона має конфлікти та проблеми в спілкуванні, мають місце й випадки цькування такої дитини, її відторгнення. Тому інклюзивна освіта вимагає: формування позитивної громадської думки, законодавчого, нормативно-правового, наукового та навчально-методичного забезпечення й негайної підготовки кадрів, підвищення фахового рівня педагогів саме в цьому напрямі [1, с.46-47].

Ідеологія інклюзивного навчання виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх, водночас створює необхідні умови для учнів з особливими освітніми потребами. Наявність у звичайному класі учня з особливими потребами стає однією з умов сприяння особистісного розвитку однолітків та сприяє успішній соціалізації дитини з обмеженими функціональними можливостями.

Висновки. Отже, результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивному закладі значною мірою залежить від скоординованості впливу всіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливостями психофізичного розвитку, комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів. Інклюзія означає розкриття кожної дитини за допомогою освітньої програми, яка відповідає її здібностям, враховує потреби, спеціальні умови та підтримку, які необхідні для досягнення успіху.

Бібліографія

1. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти [Репортаж з Всеукраїнського «круглого столу» «Психолого-соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти»] / Наталія Валентик // Директор школи. – 2010 – № 14-15. С.- 45 – 58. **2.** Дитинство в Україні: права, гарантії, захист. (Збірник документів): ч. 2, К.: АТ Видавництво «Столиця», 1998. – 248 с. **3. Ілляшенко Т.** Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад / Тамара Ілляшенко // Соціальний педагог. – 2009. – №5. – С. 26 – 35. **4. Ілляшенко Т.** Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / За ред. Н.Софій, І.Єрмакова та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 336. **5. Ілляшенко Т.** Інтеграція дітей з освітніми потребами у загально-освітньому навчальному закладі / Психолог, 2009. – № 10. – с.14-18. **6. Ковальчук С.** Профілактика самотності в осіб з обмеженими можливостями/ Світлана Ковальчук // Соціальний педагог. – 2009 – № 7. – С. 9-13. **7. Сабат Н.** Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Надія Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – №3. – С.42 – 46. **8. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями** // Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. проф. Капської А. 3-є вид. перероб. і доп. – Київ, 2006. – С. 329 - 368.

References

1. Valentyk N. Inklyuzyvna osvita: za i proty [Reportazh z Vseukrayins'koho «kruhloho stolu» «Psykhologo-sotsial'no-pedahohichni aspekty inklyuzyvnoyi osvity: za i proty»] / Nataliya Valentyk // Dyrektor shkoly. – 2010 – # 14-15. S.- 45 – 58. **2. Dytynstvo v Ukrayini:** prava, harantiyi, zakhyst. (Zbirnyk dokumentiv): ch. 2, K.: AT Vydavnytstvo «Stolytsya», 1998. – 248 s. **3. Ilyashenko T.** Intehratsiya ditey z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahal'noosvitniy zaklad / Tamara Ilyashchenko // Sotsial'nyy pedahoh. – 2009. – #5. – S. 26 – 35. **4. Ilyashenko T.** Zatrymka psykhichnoho rozvytku ditey: prychyny vynyknennya ta korektsiya. Kroky do kompetentnosti ta intehratsiyi v suspil'stvo: Naukovo-metodychnyy zbirnyk / Za red. N.Sofiy, I.Yermakova ta in. – K.: Kontekst, 2000. – S. 336. **5. Ilyashenko T.** Intehratsiya ditey z osvitnimy potrebamy u zahal'no-osvitn'omu navchal'nomu zakladi / Psykholoh, 2009. – # 10. – s.14-18. **6. Koval'chuk S.** Profilaktyka samotnosti v osib z obmezhenymy mozhlyvostyamy/ Svitlana Koval'chuk // Sotsial'nyy pedahoh. – 2009 – # 7. – S. 9-13. **7. Sabat N.** Sotsial'no-pedahohichnyy aspekt inklyuzyvnoho navchannya / Nadiya Sabat // Sotsial'nyy pedahoh. – 2008. – #3. – S.42 – 46. **8. Sotsial'no-pedahohichna robota z dit'my ta moloddyu z funktsional'nymy obmezhenyamy** // Sotsial'na pedahohika: Pidruchnyk / Za red. prof. Kaps'koyi A. 3-ye vyd. pererob. i dop. – Kyuyiv, 2006. – S. 329 - 368.

Авторський внесок: Шевченко Ю.В. – 100%

Дата відправлення статті 15.03.17 р.

Актуальні питання корекційної освіти
Збірник наукових праць (педагогічні науки)
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова,
Кам'янець-Подільський національний університет імені
Івана Огієнка

У збірнику наукових праць, заснованому у 2010 році НПУ ім. М.П. Драгоманова та Кам'янець-Подільським національним університетом імені Івана Огієнка висвітлюються актуальні питання спеціальної та інклюзивної освіти. У ньому представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних та закордонних дослідників в галузі психопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, ортопедагогіки, реабілітології, спеціальної психології.

У наукових працях аналізуються сучасні підходи до організації навчально-виховної, корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи, а також представлені розробки спеціалістів-практиків, які працюють з різними віковими категоріями осіб з особливими освітніми потребами як в різних типах навчально-виховних, реабілітаційних закладах, так і в умовах інклюзивної освіти та сімейного середовища.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, практикам, докторантам й аспірантам, магістрантам і студентам галузі спеціальної та інклюзивної освіти, батькам, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, а також всім тим, хто цікавиться питаннями корекційної педагогіки.

Ректор

Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова – Андрущенко Віктор Петрович, дійсний член НАПН України, доктор філософських наук, професор.

Ректор

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка – Копилов Сергій Анатолійович, доктор історичних наук, професор.

Actual problems of correctional education
The collection of scientific papers (pedagogical sciences)
National Pedagogical M.P. Dragomanov Univerity,
Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko Univerity

The collection of scientific papers, established in 2010 by the National Pedagogical M.P. Dragomanov Univerity and Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko Univerity, highlights actual questions of special and inclusive education. It presents wide spectrum of scientific researches of native and foreign scientists in the spheres of psychopedagogy, speech therapy, surdopedagogy, pedagogy for blind and visually impaired, orthopedagogy, rehabilitology, special psychology.

The scientific works analyze modern approaches to organization of educational, correctional, developing and rehabilitative work, and present researches of experts who work with different age groups of people with special educational needs in the different types of educational and rehabilitative institutions, and in the conditions of inclusive education and family environment.

The collection of scientific papers is addressed to scientists, experts, doctoral, postgraduate and graduate students, bachelors in special and inclusive education, parents fostering children with special educational needs, and all who are interested in questions of correctional pedagogy.

The Chancellor

Of National Pedagogical M.P. Dragomanov Univerity – Andruschenko Viktor Petrovych, existing member of National APS of Ukraine, Doctor of Philosophy, professor.

The Chancellor

Of Kamyanets-Podilsky National Ivan Ohienko Univerity – Kopylov Sergiy Anatoliyovych, Doctor of History, professor.

ВИМОГИ ДО РЕЦЕНЗІЙ РЕЦЕНЗІЯ

Назва статті:

Рецензент:

Дата написання рецензії:

ЗАГАЛЬНА ЦІННІСТЬ СТАТТІ

Під час рецензування виставляється оцінка в балах до кожного пункту від 1 (найнижчий бал) до 5 (найвищий).

1. Чи тематика статті є важливою? **Кількість балів:**

Зауваження:

2. Чи стаття має наукову, практичну, методичну цінність? **Кількість балів:**

Зауваження:

НАЗВА

3. Чи відповідає назва статті її змісту? **Кількість балів:**

Зауваження:

ВСТУП

4. Чи опис дослідження є зрозумілим для тих, хто не обізнаний з тематикою? **Кількість балів:**

Зауваження:

5. Чи мета дослідження зрозуміло сформульована? **Кількість балів:**

Зауваження:

ЗІБРАНИЙ МАТЕРІАЛ ТА МЕТОДИ

6. Чи є якісь етично некоректні формулювання у статті? **Кількість балів:**

Зауваження:

7. Чи методологія є адекватною? **Кількість балів:**

Зауваження:

РЕЗУЛЬТАТИ

8. Чи результати дослідження є вірогідними? **Кількість балів:**

Зауваження:

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

9. Чи список джерел відповідає змісту дослідження і коректно представлений у тексті статті? **Кількість балів:**

Зауваження:

ЗАГАЛЬНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

10. Загальна оцінка. **Просимо вибрати:**

1) відмінно – опублікувати

2) дуже добре – опублікувати без змін

3) добре – опублікувати з незначними доопрацюваннями

4) повторно перевірити

5) після значної корекції направити на повторну рецензію

6) велика кількість помилок – не може бути допущена до друку

7) не визнати

11. Остаточний висновок.

Просимо вписати кінцевий коментар:

MODEL FOR REVIEW

Requirements to reviews.

Article name:

Reader:

Date of review:

Please put a grade to each issue from 1 (the lowest grade) to 5 (the highest).

GENERAL VALUE OF THE ARTICLE

1. Is the subject of the article important? **Score:**

Remarks:

2. Does the article have scientific, practical, methodical value? **Score:**

Remarks:

ARTICLE NAME

3. Does the article name correspond to its content? **Score:**

Remarks:

INTRODUCTION

4. Is the description of investigation understandable for those, who is not aware of the subject? **Score:**

Remarks:

5. Is the goal of investigation represented clearly? **Score:**

Remarks:

COLLECTED MATERIAL AND METHODS

6. Are there any statements in the article, supposed to be ethically incorrect? **Score:**

Remarks:

7. Is the methodology suitable? **Score:**

Remarks:

RESULTS

8. Are the results of investigation liable? **Score:**

Remarks:

REFERENCE LIST

9. Does reference list correspond to the article content and is it represented in the text correctly? **Score:**

Remarks:

General recommendations

10. General assessment. **Please choose:**

1) *excellent – recommended for publication*

2) *full well – recommended for publication without changes*

3) *well – recommended for publication with a little revision*

4) *countercheck – recommended for publication after a deep revision*

5) *a lot of mistakes – is not recommended for publication*

6) *declined*

11. Final conclusion.

Please write final comment statement:

ІНСТРУКЦІЙ СТРУКТУРИ СТАТЕЙ

Проблемне поле збірника

1. Історичний шлях становлення спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні та за кордоном;
2. Система підготовки конкурентоздатних фахівців у галузі спеціальної освіти;
3. Діагностика, психокорекція та психоконсультація в системі спеціальної освіти;
4. Логопедична робота в системі спеціальної освіти;
5. Використання традиційних та інноваційних технологій у навчально-виховній, корекційно-розвитковій та реабілітаційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної та інклюзивної освіти;
6. Медичні аспекти роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Обсяг статті від 12 сторінок формату А4. Шрифт Times New Roman 14 пт. Стил «Обычный»; інтервал 1,5; абзацний відступ – 1,25 см.; вирівнювання – по ширині. Розміри полів: ліве – 30 мм, праве – 15 мм, верхнє – 20, нижнє – 20 мм. Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170) мм², назву таблиці розміщувати над таблицею. Мінімальний розмір шрифту таблиць – 10 пт. Малюнки виконуються по можливості векторною графікою. Сканування малюнків виконується з роздільною здатністю 300 dpi зберігається у форматі TIF (IBM PC). Підпис розміщувати під малюнком з позначенням «Рис. ». Файл зберігати у форматах RTF, ODT, DOC або DOCX. Ім'я файлу подавати транслітерацією, як прізвище автора(ів), наприклад, Petrenko(-Kovalchuk).

Елементи заголовку: шифр УДК у першому рядку зліва, без абзацного відступу (УДК 162.16); наступний абзац – ініціали та прізвище автора(ів) (*І.В. Бандура*), електронна адреса (електронні адреси) (titechko@ukr.net); наступний абзац – назва статті 16 шрифтом, вирівнювання по центру, великими буквами.

Далі з абзацу подається інформація про автора (прізвище, ім'я, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, місто, країна) українською та англійською мовами.

Відомості про автора: Гаврилова Наталія, кандидат психологічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна. Email: nathalia.gavr@gmail.com

Contact: Profesor Natalia Havrylova, PhD, Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine. Email: nathalia.gavr@gmail.com

Далі додається текст анотації та ключові слова. Анотації статті (без

слова «Анотація») та ключові слова (починаються зі словосполучення «**Ключові слова:**») українською, російською та англійською мовами. Перед кожною анотацією жирним шрифтом зазначається прізвище та ім'я автора(ів), назва статті (мовою, якою написана анотація). Вимоги до написання анотації: інформативність (анотація не повинна містити загальні слова), оригінальність (анотація англійською мовою не повинна бути калькою українського варіанту), змістовність (анотація має відображати загальний зміст статті і результати дослідження), структурність (анотація повинна відбивати логіку опису результатів статті), якість (переклад анотацій російською та англійською мовами має бути якісний), компактність. **Анотації українською та російською мовами мають містити по 120–150 слів кожна. Анотація англійською мовою має містити 250–300 слів.**

Статті повинні відповідати вимогам **Постанови Президії ВАК України** від 15.01.03 р. № 7-05/1. У них мають бути чітко визначені ключові частини матеріалу, а саме:

- постановка проблеми у загальному вигляді, зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які опирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується запропонована стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших напрацювань у цьому напрямку.

У тексті не допускається вирівнювання пропусками (для цього використовуються параметри абзацу, положення символів табулювання). У тексті використовується дефіс «-», який не відділяється пропусками, та тире «—», яке відділяється з обох сторін пропусками.

Посилання на використані в тексті джерела робляться за зразком: [2, с. 364-367; 5, с. 127; 7-9; 12], де перше число – номер джерела в списку, число після коми – номер сторінки (діапазон сторінок задається через тире). Декілька джерел відділяються крапкою з комою [1; 4; 6]. Зноски допускаються лише коментарів у тексті. Зноска створюється через меню програми – «Вставка–Зноска».

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн-режимі <http://translit.ru/>).

У кінці статті необхідно зазначити авторський внесок кожного зі співавторів. Якщо статтю готували 2 і більше авторів – 1) Авторський внесок: Коваленко О.В. – 50%, Мартинюк О.С. – 50%; 2) Авторський внесок: Григорчук І.П. – 40%, Коваль З.С. – 30%, Пасічник М.М. – 30%.

Подавати відредагований текст статті (окремий файл, назва якого відповідає прізвищу автора(ів) із супровідним листом (окремий файл, назва «Супровідний лист – прізвище автора(ів)»); тема листа **«Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку»** по електронній пошті actualpce@ukr.net

До друку приймаються лише статті, які не опубліковувались в інших виданнях.

Усі статті рецензуються внутрішніми та зовнішніми експертами.

Після рецензування статті автор повідомляється про результати (прийняття до друку, потреба у доопрацюванні, відмова).

Після рецензування статті від редакції буде надісланий документ про авторське право, підписуючи який, автор надає дозвіл друкувати науковий матеріал у відповідному збірнику. Якщо у статті декілька авторів, усі вони повинні підписати. Якщо стаття була прийнята для друку – автор (и) мають надіслати у редакцію короткий бібліографічний опис: 3-5 речень про свою професійну діяльність (українською та англійською мовами).

Окремим документом до статті додається **супровідний лист**, що вміщує прізвище, ім'я та по-батькові автора(ів), повну назву місця роботи (**без аббревіатури**), посаду, науковий ступінь, вчене звання, адресу, **обов'язково контактні телефони, e-mail**; побажання автора щодо статті; титульну сторінку, на якій міститься назва статті, кількість слів та дата представлення; тези статті; анотацію на статтю.

Статті, які не відповідають даним вимогам, друкуватись не будуть, матеріали авторів не повертаються.

INSTRUCTIONS TO ARTICLES STRUCTURE

Problem field of the collection

7. The historic way of establishment of the correctional work with children with special educational needs in Ukraine and abroad;
8. The system of the competitive specialists arrangement in the field of special education;
9. Diagnostics, psychocorrection and psychoconsultation in the system of special education;
10. Speech therapy in the system of special education;
11. Usage of the traditional and innovative technologies in the educational, corrective-developmental and rehabilitative work with children with special educational needs in the conditions of special and inclusive education;
12. Medical aspects of work with children with special educational needs.

INSTRUCTIONS ABOUT THE ARTICLES' STRUCTURE

Article size: at least 12 standard pages. It should be typed, 1.5-spaced on standard-sized paper (8.5" x 11") with 20mm top and bottom, 30mm left and 15mm right margins, paragraph-indentation 12,5mm. You should use 14 pt. Times New Roman font, standard style of formatting document. Max size of tables and pictures in the text: 104x170mm², table-heading situation – above the table. Min font size for tables should be 10 pt. We recommend using pictures in vector graphics. Scanned pictures' resolution should be at least 300 dpi, TIF format (IBM PC). Picture-name should be placed under the picture and marked "Pic. ". File format should be one of these: RTF, ODT, DOC or DOCX. Filename should be transliterated from the second name of the author(s), f.e. *Petrenko(-Kovalchuk)*.

Heading should consist of UDC cypher in the first line, left-align, no indent (*UDC 162.16*); next paragraph – second name and initial letters of the author(s) (*I.V. Bandura*), e-mail(s) (*titechko@ukr.net*); next paragraph – article heading typed in 16pt, align center, capital letters.

Next paragraph should contain information about author (Surname, first name, scientific degree, rank, workplace, city, state) in Ukrainian and English.

Contact: Professor Natalia Havrylova, PhD, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohyenko National University, Kamyanets-Podilsky, Ukraine. Email: nathalia.gavr@gmail.com

Next, abstract and keywords in Ukrainian, Russian and English. Abstract is to begin without and word "Abstract", keywords should begin from the word "Keywords:" italicized. Before each abstract, you should mention surname and initial letters of the author, article name (in the language of an abstract). Requirements to abstract text: informational value (it should

not contain general words), distinction (English-language abstract is not to be a calque of the Ukrainian-language), thoroughness (abstract is to demonstrate the general content of an article and the results of investigation), structuredness (abstract should be logically built according to the description of the article results), quality (abstract translation into the language of the article and English should be qualitative), compactness (250–300 words in English, 120-150 words in the language of the article).

Articles should correspond to the requirements of the Decision of Presidium of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine dated 15.01.03 №7-05/1, and the key parts of the material are to be marked clearly. These are:

- Problem statement in general view and its connection with important scientific or practical tasks;
- Analysis of the last investigations and publications which started solving this problem and which the author uses as a basis, detachment of the unsolved parts of the problem, which are the topic of the article;
- Formulating the goal of the article (task statement);
- Delivery of the main material of an investigation with full grounding of the found scientific results;
- Conclusions of the investigation and perspectives of further studies in this direction.

In the text, you should not use spaces as method of aligning (for this you should use paragraph parameters and tabulation symbols placing). In the text, you should use hyphen «-» without spaces and dash «—» with spaces on both sides.

References in the sources used in the text should be done like at the example: [2, p. 364-367; 5, p. 127; 7-9; 12], where the first number is the number of a source in the reference list, and the number after comma is the page number (from page to page, use hyphen), some sources are detached with semicolon [1; 4; 6]. Footnotes should contain only author's comments of the text. Footnote should be created using menu of a program: Paste – Footnote... (Standard, automatized).

In the end of the article, you should mention the author's contribution of each of the authors (if they are more than one): 1) author's contribution: Kovalenko O.V. – 50%, Martynyuk O.S. – 50%; or 2) author's contribution: Grygorchuk I.P. – 40%, Koval Z.S. – 30%, Pasichnyk M.M. – 30%.

You should give the edited text of the article (separate file, named after the surname of the author(s) with the covering letter (separate file with the name «Covering letter – surname of the author(s)»); topic of the letter – **«Correctional education: history, modernity and perspectives of the development»** by the e-mail actualpce@ukr.net

We accept to printing only articles not published in earlier publications.

All the articles will reviewed by the inner and outer review committee.

After the article review, the author will get a notifications about the results of reviewing (article accepted, needs correction, refused).

After the article review, editorial board will send the document about the copyright, which the author should countersign, allowing editorials to publish the material in the collection. If the article has several authors, all of them should countersign this document. If the article is accepted for publishing, author(s) should send editorials short bibliographic description of their professional activity: 3-5 sentences in Ukrainian and English.

Separate document should contain **cover letter** with surname, first and second name of the author(s), full name of their workplace (**no abbreviations allowed**), job position, rank, scientific degree, address, **necessarily** – contact phones, e-mail; author's feedback for the article; title page with article name, number of words and date of presentation; main points of the article; article abstract.

Articles that do not correspond to these requirements will not be published, materials will not be sent back to author.

ІНСТРУКЦІЯ НАПИСАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

У кінці статті подається текст: «Список використаних джерел» – по центру (без двокрапки): жирний шрифт.

Список використаних джерел подається за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України, №3, 2008, С. 9–13). У списку слід розрізняти тире (alt+0150) та дефіс, наприклад, ... – 1986. – Т. 7, № 6. – С. 79–83 (<http://www1.nas.gov.ua/publications/news/Pages/712006.aspx>).

Використана література оформлюється мовою першоджерела та **транслітерацією** (посилання на транслітераційний переклад в онлайн режимі <http://translit.kh.ua/>).

INSTRUCTION TO REFERENCES

At the end of the article, you should mention reference list with heading **Reference list**; centered, bolded, no two-spot.

Reference list should be given according to the requirements of State Commission for Academic Degrees and Titles (Publication of State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine, №3, 2008, P. 9-13). In the list, you should differ dash (alt+0150) and hyphen, f.e., ... – 1986. – Т.7, №6. – P. 79-83.

Printed publications.

One author. Коренівський Д.Г. Дестабілізуючий ефект параметричного білого шуму в неперервних та дискретних динамічних системах / Коренівський Д.Г. – Київ: Ін-т математики, 2006. – 111 с. – (Математика та її застосування) (Праці / Ін-т математики НАН України; т. 59).

Two authors. Суберляк О.В. Технологія переробки полімерних та композиційних матеріалів: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / О.В. Суберляк, П.І. Баштанник. – Львів: Растр-7, 2007. – 375 с.

Three authors. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, А.Т. Федоренко. – Київ: Знання, 2006. – 447 с.

Four authors and more. Формування здорового способу життя молоді: навч.-метод. посіб. для працівників соц. служб для сім'ї, дітей та молоді / [Т.В. Бондар, О.Г. Карпенко, Д.М. Дикова-Фаворська та ін.]. – Київ: Укр. ін-т соц. дослідж., 2005. – 115 с. – (Серія "Формування здорового способу життя молоді": у 14 кн.; кн. 13).

No author. Проблеми типологічної та квантитативної лексикології: [зб. наук. пр.] / наук. ред. Калущенко В. та ін. – Чернівці: Рута, 2007. – 310 с.

Multi-volume edition.

Multi-level description. Адміністративне право України: академ. курс: підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл.: у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юрид. думка, 2004-2005. – Т. 1: Загальна частина. – 2004. – 583 с.; т. 2: Особлива частина. – 2005. – 624 с.

One-level description. Адміністративне право України: академ. курс: підруч. для студ. юрид. спец. вищих навч. закл.: у 2 т. / НАН України, Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького. – Київ: Юрид. думка, 2004-2005. – 2 т.

Bibliographic description of separate volume of multi-volume edition

Materials of conferences, symposiums. Економіка, менеджмент, освіта в системі реформування агропромислового комплексу: матеріали Всеукр. конф. молодих учених-аграрників ["Молодь України і аграрна реформа"], (Харків, 11-13 жовт. 2000 р.) / М-во аграр. політики, Харків. держ. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва. – Харків: Харків. держ. аграр. ун-т ім. В.В. Докучаєва, 2000. – 167 с.

Dictionaries. Географія: словник-довідник / [авт.-уклад. Ципін В.Л.]. – Харків: Халімон, 2006. – 175, [1] с.

Тимошенко З.І. Болонський процес в дії: слов.-довід. основ. термінів і

понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. / З.І. Тимошенко, О.І. Тимошенко. – Київ: Європ. ун-т, 2007. – 57 с.

Atlases. Анатомія пам'яті: атлас схем і рисунків провідних шляхів і структур нервової системи, що беруть участь у процесах пам'яті : посіб. для студ. та лікарів / О.Л. Дроздов, Л.А. Дзяк, В.О. Козлов, В.Д. Маковецький. – 2-ге вид., розшир. та доповн. – Дніпропетровськ: Пороги, 2005. – 218 с.

Куерда Х. Атлас ботаніки / Хосе Куерда; [пер. з ісп. В. Й. Шовкун]. – Харків: Ранок, 2005. – 96 с.

Legislative and regulatory legal acts. Кримінально-процесуальний кодекс України: станом на 1 груд. 2005 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ: Парлам. вид-во, 2006. – 207 с. – (Бібліотека офіційних видань).

Медична статистика: зб. нормат. док. / упоряд. та голов. ред. В.М. Заболотько. – Київ: МНІАЦ мед. статистики: Медінформ, 2006. – 459 с. – (Нормативні директивні правові документи).

Catalogs. Пам'ятки історії та мистецтва Львівської області: каталог-довідник / [авт.-упоряд. М.Зобків та ін.]. – Львів: Новий час, 2003. – 160 с. Університетська книга: осінь, 2003: [каталог]. – [Суми: Університ. кн., 2003]. – 11 с.

Bibliographical tools. Куц О.С. Бібліографічний покажчик та анотації кандидатських дисертацій, захищених у спеціалізованій вченій раді Львівського державного університету фізичної культури у 2006 / О. Куц, О. Вацеба. – Львів: Укр. технології, 2007. – 74 с.

Систематизований покажчик матеріалів з кримінального права, опублікованих у Віснику Конституційного Суду України за 1997–2005 роки / [уклад. Кириць Б.О., Потлань О.С.]. – Львів: Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2006. – 11 с. – (Серія: Бібліографічні довідники; вип. 2).

Theses. Петров П.П. Активність молодих зірок сонячної маси: дис. ... доктора фіз.-мат. наук: 01.03.02 / Петров Петро Петрович. – Київ, 2005. – 276 с.

Іванова К.Ю. Господарсько-правове регулювання договірних зобов'язань інноваційного характеру: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.04 / Іванова Ксенія Юріївна; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. ун-т "Юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого"; наук. кер. Атаманова Ю.Є. – Харків, 2012. – 202 с.

Synopses of theses. Новосад І.Я. Технологічне забезпечення виготовлення секцій робочих органів гнучких гвинтових конвеєрів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.02.08 "Технологія машинобудування" / І.Я. Новосад. – Тернопіль, 2007. – 20, [1] с.

Нгуен Ші Данг. Моделювання і прогнозування макроекономічних показників в системі підтримки прийняття рішень управління державними фінансами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук: спец. 05.13.06 "Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології" / Нгуен Ші Данг. – Київ, 2007. – 20 с.

Analytic description

A section of a book, extended periodical literature. Козіна Ж.Л.

Теоретичні основи і результати практичного застосування системного аналізу в наукових дослідженнях в області спортивних ігор / Ж.Л. Козіна // Теорія та методика фізичного виховання. – 2007. – №6. – С. 15-18, 35-38.

Digital resources

Local access. Богомольний Б. Р. Медицина екстремальних ситуацій [Електронний ресурс]: навч. посіб. для студ. мед. вузів III–IV рівнів акредитації / Б.Р. Богомольний, В.В. Кононенко, П.М. Чуєв. – 80 Min / 700 MB. – Одеса, 2003. – (Бібліотека студента-медика) – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги: Pentium; 32 Mb RAM; Windows 95, 98, 2000, XP; MS Word 97-2000. – Назва з контейнера.

Analytic description of a section of a digital resource. Нормативні акти України [Електронний ресурс] // Кадрове діловодство: довідник роботодавця / І.Б. Єрмаков. – 3-тє вид., доп. – Електрон. дані та прогр. – Київ: Бізнес Системи, 2005. – 1 електронний опт. диск (CD-ROM): кол.: 12 см. – Системні вимоги: Microsoft Windows 95/98/2000/XP; 128 Mb RAM; SVGA (1024 × 768). – Назва з екрана. – Відом. про вид. з буклету.

Remote access

Bibliographic description of remote access resource (website). Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського [Електронний ресурс]: [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ: НБУВ, 2013-2015. – Режим доступу: www.nbuv.gov.ua (дата звернення 30.03.2015) – Назва з екрана.

Bibliographic description of remote access resource (bibliographic database). Електронний каталог Національної парламентської бібліотеки України [Електронний ресурс]: [політемат. база даних містить відом. про вітчизн. та зарубіж. кн., брош., що надходять у фонд НПБ України]. – Електронні дані (803 438 записів). – Київ: Нац. парлам. б-ка України, 2002-2015. – Режим доступу: catalogue.nplu.org (дата звернення 30.03.2015). – Назва з екрана.

Reference list should be designed in the first-source language and **transliterated** (use transliteration online: <http://translit.ru/>).

ЗМІСТ

Бевзюк М.С.	Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі	5
Бондар В.І., Золотоверх В.В.	Науково-експериментальна та лікарсько-педагогічна діяльність Володимирського А.В. у період становлення спеціальної освіти в Україні (1900-1936)	15
Вержиховська О.М.	Теоретичні основи підготовки дітей з розумовою відсталістю до навчання у школі	25
Галецька Ю.В.	До питання використання піктограм у корекційній роботі з розумово відсталими дошкільниками	38
Дмітрієва О.І.	Умови забезпечення ефективності процесу формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху	47
Докучина Т. О.	Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами	56
Льченко А.	Зміст і напрями освіти дітей з особливими потребами гуманістичної педагогіки М. Монтесорі	64
Котормус О.	Інтеграційна освіта у перцепції батьків	75
Кулеша Е.М., Бутабаєва Л.А. Левицький В.Е.	Плюси і мінуси інклюзивної освіти, на думку казахстанських батьків першокласників	85
	До питання про методику роботи з творами різних жанрів учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку	95
Максименко Н.В.	Окремі аспекти вивчення педагогічної практики з формування основ безпеки життєдіяльності в учнів молодших класів з порушеннями розумового розвитку	105
Мартинчук О.В.	Нова освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти в Київському університеті імені Бориса Грінченка	116
Миронова С.П.	Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами	125
Паламар О.М.	Психологічні особливості навчально-пізнавальної діяльності дітей з порушеннями зору молодшого шкільного віку: шляхи корекції та компенсації	134
Прядко Л.О.	Особливості індивідуалізації навчання в інклюзивному навчальному закладі	144

Роменська Т.Г.	Соціально-побутові навички дошкільників із типовим розвитком та дитячим церебральним паралічем: теоретичні витoki та сучасні напрями дослідження	153
Саранча І.Г., Синчук Н.В., Моргунова З.П.	Корекція емоційної сфери у дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії	168
Сасіна І.О., Гребенюк Т.М.	Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями зору в умовах інклюзивного навчання	177
Синьов В.М., Шульженко Д.І.	Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень	190
Сімко А.В.	Особливості розвитку психомоторної активності дітей	205
Скрипник Т.В.	Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища	215
Товстоган В. С.	Дослідження стану сформованості професійно-трудової компетентності в старшокласників з порушенням інтелектуального розвитку	223
Утьосова О. І.	Методика визначення рівня сформованості математичних знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю	234
Чеботарьова О.В.	Реалізація педагогічної технології трудового навчання школярів із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту	244
Чопік О. В.	Психолого-педагогічний супровід дітей з ДЦП в інклюзивному закладі	254
Шевченко В.М.	Мультимедійні технічні засоби навчання дітей з порушеннями слуху в сучасній школі	263
Шевченко С.М.	Особливості навчального процесу дітей з порушеннями слуху на етапі становлення Української незалежної держави	272
Шевченко Ю.В.	Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти в Україні	280

CONTENTS

Bevzyuk M. S.	Peculiarities of training primary school teachers to work with children with special educational needs in inclusive environment	5
Bondar V.V., Zolotoverkh V.V.	The scientific and experimental research of Vladimirskiy A.V. in the field of his doctoral and pedagogical activities in the period of making the special education in Ukraine (1900-1936)	15
Verdgirovskay O.	Theoretical foundations of the preparation of mentally retarded children to education at school	25
Galetska Y.	By the use of icons in corrective work with mentally retarded preschoolers	38
Dmitriieva O.I.	The conditions of effective legal consciousness formation process of senior pupils with hearing impairments	47
Dokuchyna T.	Individual approach to conducting of didactic games in teaching pupils with special educational needs	56
Ilchenko A.	The content and direction of education of children with special needs humanist pedagogy M. Montessori	64
Kotormus O.	Integrative education in the opinions of parents	75
Kulesza E.M., Butabayeva L.A.	Butabayeva L.A. Pros and cons of inclusive education in the opinion of the Kazakh parents of first grade pupils	85
Levitsky V.E.	To the question about methods of working with different genres in lower grades with intellectual disabilities	95
Maksimenko N.V.	Some aspects of the study of pedagogical practices for the formation of basics of life safety in younger schoolchildren with impaired intellectual development	105
Martynchuk O. V.	The new education strategy for training future professionals of special education at Borys Grinchenko Kyiv University	116
Myronova S.	Working professionals with families, who are raising children with special educational needs	125
Palamar O.	Psychological features of the learning and cognitive activity in visually impaired children of primary school age: ways of correction and compensation	134
Pryadko L.	The features of individualization of learning in an inclusive educational institution	144

Romenska T. G.	Social and living skills of preschool children with typical development and with cerebral palsy: theoretical backgrounds and modern research tendencies	153
Sarancha I.G., Sinchuk N.V., Morgunova Z.P.	Correction of emotional sphere of children with disorders of musculoskeletal system by art-therapy means	168
Sasina I., Grebeniuk T.	Peculiar features of the psychological and educational support of visually impaired children in inclusive educational settings	177
Sinyov V.M., Shul`zhenko D.I.	The psychology for inclusive education of pupils with intellectual a spectrum of autotechnic violations	190
Simko A.V.	Features of psychomotor activity of children	205
Skripnik T.V.	Classroom management strategies to create an inclusive learning environment	215
Tovstogan V. S.	The study of the level of development of labour competence at high school students with intellectual disabilities	223
Utiosova O. I.	Method of determining the level of forming mathematical knowledge in children with moderate and severe mental retardation	234
Chebotarova O.V.	Implementation of pedagogical technology of labor training of schoolchildren with musculoskeletal and intellectual disabilities	244
Chopic O. V.	Psychological and pedagogical support children with cerebral palsy in inclusive institution	254
Shevchenko V.	Multimedia technology training children with hearing impairment in the modern school	263
Shevchenko S.	Feature of educational process of children with violations of rumor on the stage of becoming of the Ukrainian independent state	272
Shevchenko J.	Socialization of children with special needs in conditions of inclusive education in Ukraine	280

**COLLECTION
OF SCIENTIFIC PAPERS**

**KAMYANETS-PODILSKY NATIONAL
IVAN OHYENKO UNIVERSITY
and
NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**ACTUAL QUESTIONS OF THE
CORRECTIONAL EDUCATION**
(pedagogical sciences)

**Issue 9
Volume 2**

**Editor-in-charge
Science editor**

**V.M. Synyov
O.V. Havrylov**

Articles are given in the original language
Printed in author's redaction of the authors' makeup pages
Editorial staff does not always share opinions of the articles' authors

Full responsibility for the choice, accuracy of the given evidences, quotes, economic-statistics data, specific names and other information rests with the authors of the published articles.

Passed for printing 20.04.2017 p. Format 8 60x84/16
Offset paper. Typeface Times New Roman. Offset printing
Con. pr. side 21,0. Acc. edit. side 22,8 Circulation 300. Ord. 182

Finalized for publication and printed
in the publishing house PE "Medobory-2006"
32343, Khmelnytsky region, Kamyanets-Podilsky district,
v. Dovzhok, Radyanska street, 6a. Tel./fax: (03849) 2-20-79
Certificate of the member of publishing trade DK №3025 of the 09.11.2007.

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

та

**НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМ. М.П. ДРАГОМАНОВА**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ
(педагогічні науки)**

**Випуск 9
Том 2**

**Головний редактор
Науковий редактор**

**В.М. Синьов
О.В. Гаврилов**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за
підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних,
власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 20.04.2017 р. Формат 8 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум. друк. арк. 18,0. Обл. вид. арк. 19,5 Тираж 300. Зам. 182

Підготовлено до друку та надруковано
у видавництві ПП «Медобори-2006»
32343, Хмельницька обл., Кам'янець-Подільський р-н,
с. Довжок, пров. Радянський, ба. Тел./факс: (03849) 2-20-79
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №3025 від 09.11.2007 р.