

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВІСНИК

Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки

Випуск V

УМАНЬ
2019

УДК 74.03 (063)
В 80

*Рекомендовано до друку вченою радою
Факультету дошкільної та спеціальної освіти
(протокол №8 від 19 березня 2019 року)*

Головний редактор: Демченко І. І.

Редакційна колегія: Малишевська І. А., Білан В. А., Калиновська І. С.,
Чередник А. А.

Відповідальний за випуск: Чередник А. А.

В 80 **Вісник** Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (28 березня 2019 р.) / [гол. ред. Демченко І.І.]. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2019 р. – Вип. V. – 197 с.

УДК 74.03 (063)

© Уманський державний педагогічний
Університет імені Павла Тичини, 2019

ЗМІСТ

Розділ І. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

| | | | |
|-----|--|--|----|
| 1. | <i>Ашиток Н.І.</i> | Гуманістична парадигма у контексті методології педагогічної науки та практики спеціальної освіти..... | 10 |
| 2. | <i>Демченко І.І.</i> | Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі..... | 13 |
| 3. | <i>Стражнікова І. В.</i> | Інклюзивна освіта в освітньому просторі ЗСО Сполучених Штатів Америки..... | 15 |
| 4. | <i>Супрун М.О.</i> | Організація науково-дослідної роботи студентів..... | 18 |
| 5. | <i>Абдуллаев С. С.</i> | Формирование личностных качеств спортсмена-инвалида под воздействием систематических физических нагрузок.... | 22 |
| 6. | <i>Анастасова Н.М.</i> | Особливості розвитку взаємостосунків у учнів в інклюзивному класі..... | 26 |
| 7. | <i>Анісімова О.Е.</i> | Особливості застосування оздоровчих технологій у закладах дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання..... | 29 |
| 8. | <i>Безбах Т.</i> | Особливості навчання та виховання дітей з ринолалією в інклюзивному освітньому просторі..... | 32 |
| 9. | <i>Борійчук Я.</i> | Співпраця в інклюзивному закладі освіти | 34 |
| 10. | <i>Гонтар О.</i> <i>Бегас Л. Д.</i> | Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України..... | 37 |
| 11. | <i>Діхтяренко А.</i> | Використання нетрадиційних методів у корекційній роботі..... | 39 |
| 12. | <i>Добрянська Я.</i> | Технологія індивідуального планування в інклюзивному закладі освіти..... | 41 |
| 13. | <i>Дунаєвська Н.</i> <i>Мандич А.</i> | Створення інклюзивного простору в закладі дошкільної освіти..... | 43 |
| 14. | <i>Калиновська І.С.</i> | Інклюзивна освіта як шлях до «безбар'єрного життя» осіб з особливими освітніми потребами які мають особливі освітні потреби..... | 45 |
| 15. | <i>Козка М.</i> <i>Кравченко О.</i> | Особливості роботи з сім'ями, що виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку..... | 47 |

| | | | |
|-----|--|---|----|
| 16. | <i>Крива Н.П.</i> | Техніки психолого-педагогічного супроводу дитини старшого дошкільного віку з подолання природних вікових страхів..... | 49 |
| 17. | <i>Марченко О.О. Бурдейна Л.О.</i> | Роль асистента вчителя у навчанні дітей з особливими освітніми потребами..... | 51 |
| 18. | <i>Нікітенко А. С.</i> | Теоретичні засади правової компетентності студентів з особливими освітніми потребами..... | 54 |
| 19. | <i>Раленко А.</i> | Вплив образотворчої діяльності на розвиток мовлення дітей раннього віку в інклюзивному освітньому середовищі..... | 56 |
| 20. | <i>Сербіна Н.С.</i> | Шляхи досягнення фізичного та психологічного здоров'я дитини дошкільного віку в умовах освітньої інклюзії..... | 58 |
| 21. | <i>Ткаченко О.</i> | Патріотичне виховання дошкільників з порушеннями мовлення як один з аспектів гармонійного виховання..... | 60 |
| 22. | <i>Трофайла Н.Д.</i> | Діти з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти..... | 62 |

Розділ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

| | | | |
|----|---------------------------------------|---|----|
| 1. | <i>Андрющенко Т.К.</i> | Моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання..... | 65 |
| 2. | <i>Казачінер О.С.</i> | Особливості засвоєння мовного матеріалу дітьми з Синдромом Дауна..... | 68 |
| 3. | <i>Супрун Д. М.</i> | Оптимізація професійної підготовки спеціального психолога в контексті новітніх тенденцій інклюзивної освіти.... | 71 |
| 4. | <i>Шульженко Д.І.</i> | Особливості самоконтролю дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку..... | 75 |
| 5. | <i>Бабій І.В.</i> | Образотворча діяльність в умовах інклюзивної освіти..... | 77 |
| 6. | <i>Білан В. А.</i> | Проблеми родинного виховання дітей з особливими освітніми потребами..... | 80 |
| 7. | <i>Голуб Н. П. Головань А. В.</i> | Формування мотивів до творчого самовираження у старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями..... | 83 |
| 8. | <i>Дичок Н.П. Іващенко О.А.</i> | Вплив кризи трьох років на формування особистості дитини..... | 85 |

| | | | |
|-----|---|--|-----|
| 9. | <i>Дичок Т.П.</i> | Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвитком мовлення у процесі роботи з кольоровою манкою..... | 87 |
| 10. | <i>Дука Т.М.</i> | Співпраця сім'ї та практичного психолога в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в сучасний освітній простір..... | 89 |
| 11. | <i>Іващенко М.М.</i> | До проблеми корекційно-розвивальної роботи з дітьми з комплексними порушеннями в умовах спеціальної освіти..... | 91 |
| 12. | <i>Квас Я.О. Білан В. А.</i> | Дидактичні ігри, як засіб сенсорного виховання розумово-відсталих дошкільників..... | 93 |
| 13. | <i>Квітка Н.О.</i> | Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу..... | 95 |
| 14. | <i>Кривда В.С.</i> | Методичні аспекти запобігання порушень постави у дітей..... | 98 |
| 15. | <i>Ланін А.В.</i> | Завдання ЛЕГО-конструювання у ЗДО з інклюзивною формою навчання..... | 102 |
| 16. | <i>Маляр Т. В. Заболотна А. А. Швець А. В. Любченко І. І.</i> | Використання музичного заняття для осіб з особливими освітніми потребами..... | 105 |
| 17. | <i>Матвійчук І.І.</i> | Особистісно-орієнтований підхід у навчанні географії учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання..... | 108 |
| 18. | <i>Поліщук О.В.</i> | Організація та проведення фізкультурних хвилин у процесі занять із математики з дітьми з особливими освітніми потребами..... | 110 |
| 19. | <i>Хрипун Д. М.</i> | Використання гри в інклюзивному навчанні дітей з порушеннями слуху..... | 113 |
| 20. | <i>Чередник А. А.</i> | Фізична реабілітація дітей дошкільного віку з порушенням постави засобами адаптивного фізичного виховання..... | 116 |

Розділ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

| | | | |
|----|---|---|-----|
| 1. | <i>Кобильченко В. В. Омельченко І. М.</i> | Наукові аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами..... | 120 |
|----|---|---|-----|

| | | | |
|-----|--|--|-----|
| 2. | <i>Малишевська І. А.</i> | Проблеми підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища..... | 123 |
| 3. | <i>Островська К. О.</i> | Психологічний погляд на роботу з батьками..... | 125 |
| 4. | <i>Позднякова О.Л.</i> | Професійна готовність фахівця як компонент розвитку виховної системи в освітніх закладах..... | 128 |
| 5. | <i>Алексєєнко Ю.В.</i> | Арт-терапії як засіб збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів з особливими освітніми потребами..... | 130 |
| 6. | <i>Воєдило О. В.</i> | Особливості виховання толерантності дошкільників в умовах інклюзивної освіти..... | 132 |
| 7. | <i>Кабельнікова Н.В.</i> | Застосування технології фасилітації у роботі з батьками учнів початкових класів з інклюзивною формою навчання | 134 |
| 8. | <i>Коваль С. Бегас Л. Д.</i> | Розвиток математичних уявлень дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту..... | 138 |
| 9. | <i>Ленів З. П.</i> | Командно-індивідуальний підхід в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами..... | 140 |
| 10. | <i>Медведчук В. О. Бойко І. Г. Любченко І.І.</i> | Навчально-виховний процес в класах з інклюзивним навчанням..... | 143 |
| 11. | <i>Негоденко Л.М.</i> | Корекційні можливості занять з паперопластики в процесі інклюзивного навчання дітей дошкільного віку..... | 145 |
| 12. | <i>Понько Г.І.</i> | Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання осіб з інвалідністю..... | 147 |
| 13. | <i>Самусенко О.М.</i> | Психологічна криза в житті людини..... | 149 |
| 14. | <i>Черніченко Л.А.</i> | Емоційний чинник професійної підготовки майбутніх логопедів..... | 150 |
| 15. | <i>Шпильова М.О.</i> | Історичний аспект зв'язку стану мовленнєвої функції з рівнем розвитку рухового аналізатора..... | 152 |

Розділ IV. ПЕРЕДОВИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ

| | | | |
|-----|--------------------------|--|-----|
| 1. | <i>Миронова С.П.</i> | Роль науково-педагогічних працівників у створенні інклюзивного середовищі в суспільстві..... | 155 |
| 2. | <i>Стрельников В. Ю.</i> | Принципи побудови змісту індивідуальних планів учнів у інклюзивному навчанні..... | 157 |
| 3. | <i>Авраменко О.О.</i> | Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу дошкільної освіти..... | 160 |
| 4. | <i>Базило В.</i> | | |
| | <i>Лемещук М.А.</i> | Сучасні погляди на подолання заїкання... | 162 |
| 5. | <i>Бегас Л.Д.</i> | Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти за рубежом..... | 165 |
| 6. | <i>Голуб В. М.</i> | Пропедевтична роль освітньої галузі «Природознавство» в умовах інклюзивної освіти..... | 167 |
| | <i>Пришляк В. В.</i> | | |
| 7. | <i>Грищук Н. Ю.</i> | Психопрофілактична робота психолога з курсантами закладів вищої освіти державної служби України з надзвичайних ситуацій..... | 169 |
| 8. | <i>Журавко Т. В.</i> | Ебру-терапія як інноваційна технологія реабілітації дітей з порушенням розвитку | 171 |
| 9. | <i>Колісник Л.В.</i> | Особливості використання інноваційних технологій у роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру..... | 173 |
| 10. | <i>Кузнєцова О. В.</i> | Виховання підлітків в інклюзивному освітньому середовищі як педагогічна проблема..... | 176 |
| 11. | <i>Куцоланська А.М.</i> | Аспекти роботи психолого-педагогічного досвіду в умовах інклюзивного навчання у новій українській школі..... | 178 |
| 12. | <i>Лемещук М.А.</i> | Формування ініціювання спілкування у дітей логопатів з близькими дорослими та однолітками..... | 181 |
| 13. | <i>Мога М. Д.</i> | Міотонометрія в діагностиці фізичного розвитку дітей раннього віку зі спастичними парезами..... | 183 |
| 14. | <i>П'ясецька Н.А.</i> | Роль рухового аналізатора в організації вищих форм діяльності мозку дитини..... | 184 |
| 15. | <i>Троян С. О.</i> | Попередження наслідків цифрової залежності дітей та молоді..... | 187 |

| | | |
|---------------------------|--|-----|
| 16. <i>Фурсова Л. М.</i> | Інклюзивно-ресурсні центри, як важіль змін для дітей з особливими освітніми потребами..... | 190 |
| 17. <i>Шульженко О.Є.</i> | Особливості проведення психологічних тренінгів для фахівців спеціальної та інклюзивної освіти..... | 193 |



«Інвалідність не повинна бути перешкодою на шляху до успіху. Практично все своє доросле життя я страждаю від хвороби моторних нейронів. Але це не завадило мені зробити видатну кар'єру астрофізика і віднайти сімейне щастя».

*Професор Стівен У. Хокінг,
«Всесвітня доповідь про інвалідність»*

Розділ І. ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Ашиток Н.І.

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка **ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА У КОНТЕКСТІ МЕТОДОЛОГІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Структуру і характер наукового змісту сучасної педагогіки неможливо зрозуміти без урахування того, що, крім диференціації за видами та аспектами дослідницької діяльності в цій науці, існують відмінності між принциповими теоретичними підходами, що визначають стратегію і хід дослідження, тобто дають відповіді на питання «що» і «як досліджується». Ці відмінності виявляються в існуванні в межах педагогічної науки конкуруючих шкіл і напрямків, які характеризуються за належністю до тієї або іншої концептуальної традиції: традиційної педагогіки, гуманістичної педагогіки та ін. Основою для розвитку та існування в контексті педагогічної науки різних наукових напрямків є парадигми, що поділяються педагогами.

Вітчизняний науковий доробок з питань парадигмального оформлення нової освітньої методології репрезентований у працях В. П. Андрущенко, І. Д. Бега, В. І. Бондаря, Г. П. Васяновича, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, В. В. Кизими, В. Г. Кременя, В. С. Лутая, В. І. Мадзігона, В. О. Огнев'юка, В. В. Олійника, М. І. Романенка, П. Ю. Сауха, В. А. Семиченка, А. І. Сологуба, О. В. Сухомлинської, Ю. І. Терещенка, Л. О. Хомич, Д. В. Чернилевського, М. Д. Ярмаченка та ін. Існують навіть праці, у яких здійснюється огляд робіт, присвячених вивченню цього феномену. До таких праць належать, зокрема, роботи Н. Ашиток, А. Крисоватого, М. Марчука, О. В. Рупташ, М. В. Савостьянової, А. Хоменко та ін. [1, 13 – 31; 3, 114 – 119; 4, 3 – 11; 5, 20 – 32; 6, 12 – 15; 7, 26 – 35]. Проте при всьому різноманітті та значній кількості робіт, присвячених осмисленню освітніх парадигм, ця тема не є достатньо опрацьованою.

Термін «парадигма», який вперше був упроваджений у філософію науки американським філософом австрійського походження Густавом Бергманом та популяризований американським істориком і філософом науки Томасом Куном, вживається у двох аспектах – епістемологічному та соціальному. В соціальному плані парадигма – це поняття, що характеризується наявністю конкретного наукового співтовариства осіб з однаковими або схожими поглядами на зазначену сукупність знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що визначають його межі і цілісність. В епістемологічному плані – це сукупність фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що виступають як зразок наукової діяльності. Нами цей термін вживається в останньому із значень.

Парадигма гуманістичної педагогіки, що прийшла на місце традиційної, орієнтує дослідників не на нормативне окреслення діяльності, а на працю, під час якої важливими є свідомість педагогів, їх позиції, життєві та професійно-

особистісні змісти, загальні методи проектування й перетворення педагогічної дійсності з метою допомоги учням. Парадигмальні зміни у системі освіти відбуваються під впливом певних факторів. До факторів, що впливають на становлення і розвиток нової – гуманістичної – парадигми, можна віднести:

а) політико-економічне реформування країни, яке зумовило зміни на ринку праці, запити представників молодого покоління до системи освіти щодо її змісту і структури, форм і методів управління освітою. У наш час країна повинна вирішувати економічні та соціальні проблеми не шляхом економії на загальноосвітній і професійній школах, а на основі випереджального розвитку освітньої сфери, що оцінюється як вкладання коштів в майбутнє України. Саме тому фактором, що сповільнює розвиток освіти, є її недофінансування;

б) соціальну політику держави, яка покликана враховувати інтереси окремих громадян та їх груп за різними ознаками, у тому числі психофізичними. Розвиток системи освіти та удосконалення діяльності у навчально-виховних закладах відбувається шляхом реалізації державної соціальної політики;

в) зміни демографічного складу суспільства, внаслідок яких контингент учнів суттєво скорочується, що створює передумови для змін у межах навчального колективу з метою ефективної роботи мережі загальноосвітніх закладів та впровадження на їх основі інноваційних (інклюзивних) шкіл. Звісно, результативність цих змін залежить від повноцінного фінансового забезпечення освіти, її варіативності (спеціальні школи для дітей, які внаслідок глибоких психофізичних порушень, не можуть навчатися в інклюзивних школах, необхідно зберегти);

г) історичний досвід і національні особливості в сфері освіти. Під час модернізації сучасної національної освіти в Україні враховуються інтеграційні процеси в європейській та світовій освіті. Шляхи розвитку міжнародного співробітництва в освітній сфері були сформульовані ще на початку 90-х років ХХ століття. У визначальному документі з питань освіти — Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)» були окреслені завдання про необхідність створення та втілення в життя довготермінової програми взаємодії у сфері освіти, пошук ефективних механізмів включення до освітніх і наукових програм ЮНЕСКО, інших міжнародних організацій, фондів тощо, а також створення спільно із зарубіжними країнами центрів освіти, укладання міжнародних угод щодо визнання документів про освіту та кваліфікацію фахівців тощо [2, 59 – 61]. Міжнародні правові документи як частина національного законодавства, а також конвенції, резолюції, листи, які мають статус рекомендаційних, впливають на вибір вітчизняної державної освітньої політики у плані трансферу прогресивних зарубіжних технологій, проте освіта кожної країни повинна формуватися, передусім, під впливом власного історичного досвіду і національних надбань. Зокрема, в нашій країні існує унікальна система спеціальної освіти для дітей з особливостями психофізичного розвитку, яка здатна забезпечити варіативність освіти для дітей зазначеної категорії;

д) тенденції світового розвитку, до яких відносяться прискорення темпів

науково-технічної революції, формування мережі інформаційних комунікацій, інтенсивність міжкультурного спілкування, зростання ролі взаємодії людського співтовариства, розширення можливостей політичного і соціального вибору, що викликає необхідність підвищення рівня готовності громадян до такого вибору, в зв'язку з чим особливу важливість набувають фактори комунікабельності і толерантності, формування яких якісніше здійснити у межах гуманістичної парадигми;

є) формування в Україні різних видів освіти на гуманістичних засадах. Наприклад, упровадження гуманістичної парадигми для дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних закладах доцільне для забезпечення раннього виховання і поліпшення їх підготовки до шкільного навчання;

е) неоднакові можливості у питаннях доступу до якісної освіти дітей з різними психофізичними особливостями із малозабезпечених сімей, що зумовлені економічним розшаруванням суспільства. У зв'язку з цим набуває особливого значення забезпечення державних гарантій доступності та рівних можливостей для отримання повноцінної освіти усіма категоріями громадян; створення умов для доступу до якісної освіти різних рівнів – дошкільної, загальної та професійної освіти; формування в системі освіти нормативно-правових механізмів захисту прав представників молодого покоління, зокрема, в питаннях вибору місця навчання. Засадами сучасної освітньої політики України є орієнтація на соціальну адресність і гармонію соціальних та особистісних інтересів. Модернізація освіти повинна відбуватися лише на основі взаємодії освітньої системи зі сферами національної економіки, науки, культури, охорони здоров'я, громадських організацій та фізичних осіб, передусім, батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Загалом можна відзначити наявність сприятливих факторів для розвитку гуманістичної освітньої парадигми в Україні. В наш час гуманістична парадигма освіти є важливою концептуальною основою для постановки освітніх проблем та шляхів їх вирішення, системою методів дослідження, що переважають у сучасний історичний період у межах наукового співтовариства щодо освіти як соціально-культурного феномена, осягнення, якого, з одного боку, спрямоване на всебічне осмислення проблем освіти й прийняття рішень у її сфері з урахуванням довготермінових вимог суспільства і держави, а з іншого – наголошує на важливості гуманістичних освітніх цілей і завдань у людському вимірі, що репрезентує освіту як соціальний інститут, покликаний сприяти розвитку осіб з різними психофізичними особливостями з позиції їх інтересів.

Список використаних джерел:

1. Ашиток Н.І. Гуманістична парадигма в умовах кризових явищ в освіті // Формування цінностей особистості: Теорія і практика. Монографія. – Дрогобич: ДДПУ імені Івана Франка, 2016. – С.13 – 31.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Крисоватий А. Основні парадигми освіти / А. Крисоватий // Психологія. – 2015. – №1. – С.114 – 119.

4. Марчук М. Феномен і специфіка сучасної гуманітарно-наукової парадигми знання / М. Марчук, С. Мудра // Гуманітарно-наукове знання: становлення парадигми : матеріали Міжнародної наукової конференції, 7-8 жовтня 2011 р. / – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 3 – 11.
5. Рупташ О. В. Парадигмальний підхід у гуманітарних науках / О. В. Рупташ // Нова парадигма. – 2014. – Вип. 122. – С. 20 – 32.
6. Савостьянова М. В. Аксиологічні та онтологічні засади гуманітарних парадигм / М. В. Савостьянова // Вісник Житомирського Державного університету імені Івана Франка. – 2007. – Випуск 36. – С. 12 – 15.
7. Хоменко А. Полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання / А. Хоменко // Педагогічні науки, 2016. – № 65. – С. 26 – 35.

Демченко І.І.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Однією з актуальних проблем сучасного суспільства є навчання і процес соціалізації осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Інклюзивне навчання дозволяє сформуванню такої освітньої простір, в якому будь-яка дитина, в тому числі з інвалідністю, може бути включена в освітнє і соціальне життя навчального закладу в умовах дотримання принципу толерантності та гуманності. Це дозволить кожній дитині досягати успіхів, відчувати безпеку і свою значимість в колективі однолітків.

Одним із важливих аспектів освітніх послуг є інклюзивне виховання – це цілеспрямований розвиток кожної зростаючої особистості, незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства [2, с. 7–11]. Це також соціалізація дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивному (шкільному й позашкільному) середовищі на засадах принципів гуманізму, спільної взаємодії дітей у спілкуванні, грі, спорті, навчанні, творчості, предметно-практичній і духовно-практичній діяльності на основі формування ціннісних орієнтацій, поведінкових настанов, моральних норм і правил життєдіяльності [210].

Загальне розуміння сутності процесу соціалізації можна пов'язати з кількома напрямками діяльності людини щодо засвоєння певних суспільних ролей або інтеграції до конкретної спільноти: усвідомлення себе в суспільстві як особистості; адекватне сприйняття культури свого народу; теоретичне і практичне засвоєння індивідом загальнолюдських цінностей, норм, настанов, зразків поведінки тощо. Реалізація цих напрямів у житті кожної людини пов'язана з численними труднощами, зумовлених особливостями її характеру, інтелекту, поведінки й стану здоров'я. У цьому контексті початкова школа має виступати тим соціальним гарантом, який забезпечить не лише інтеграцію до колективу, але і повноцінний інтелектуальний, творчий та фізичний розвиток

учнів. Саме на цьому наголошено в «Білій книзі національної освіти України». У ній, зокрема у пункті щодо організаційних засад реформування освіти, зазначено про важливість розширення практики інтегрованого навчання дітей із порушеннями розвитку в загальноосвітніх школах разом із дітьми, які таких порушень не мають та спільної діяльності вчених і практиків України та колег з інших країн у міжнародних проектах із проблем інклюзивної освіти [1, с. 188].

Найперше, що повинні знати педагоги, це як створити належні психолого-педагогічні умови для успішної соціалізації школярів з ООП. Друге – це озброїтися творчою методологією пошуку універсальних форм, методів, прийомів і засобів роботи з такими дітьми. Третє – невідкладне оволодіння особистісно зорієнтованими технологіями формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної та інших видів компетентності учнів з ООП.

Учителі повинні навчитися взаємодіяти з учнями, які відрізняються своїм розвитком від однолітків, мають подолати труднощі соціального змісту, що полягають у дуже поширених стереотипах і забобонах щодо прийняття такої форми освіти як інклюзія, сформувати згуртований педагогічний колектив шляхом просвітницької роботи про переваги інклюзії та толерантного ставлення до дітей з ООП. Щоб визначити реальну дієвість окреслених принципів потрібно постійно здійснювати моніторинг інклюзивного процесу в освіті, у ході якого необхідно зібрати інформацію про те, які категорії дітей залучені до інклюзії, які її форми використано, які освітні й соціальні потреби дітей, який рівень готовності педагогів до реалізації інклюзивного підходу, які взаємини склалися в учасників інклюзивного освітнього процесу, які недоліки управління навчальним закладом інклюзивного типу та яке ставлення педагогів і батьків до процесу впровадження інклюзивної освіти.

Із кута зору соціального розвитку дітей з ООП важливо також уміти з'ясувати: міру позитивного впливу здібних однокласників на них; ширину їхнього діапазону ознайомлення з життям; рівні розвитку навичок спілкування й нестандартного мислення (в обох сторін); частоту виявів гуманності, співчуття, милосердя, терплячості в реальних життєвих ситуаціях; умови для виникнення снобізму у процвітаючих дітей через підкреслення їхньої винятковості.

Поняття «соціальний розвиток» у широкому значенні розглядається як процес становлення індивіда як соціальної істоти під впливом суспільства, а у вузькому значенні – як процес, що супроводжує формування соціальності особистості у вимірах її активності, ініціативності й самостійності. Як стверджує І. Рогальська-Яблонська, «соціалізація дитини є важливим системним педагогічно виваженим процесом, пролонгованим у часі, у змістовному й технологічному аспектах, що дає змогу дитині прилучатися до соціокультурного процесу та освоювати позицію суб'єкта соціального життя» [4, с. 186]. Тому педагогічно виважена соціалізація молодших школярів в умовах інклюзивної освіти є цілісним педагогічним процесом початкової школи й узагальнено являє собою систему соціально-педагогічного супроводу їх навчання, виховання й розвитку, що вможливорює успішне розв'язання наявних проблем та виконання поставлених завдань.

По суті, соціалізація є процесом входження індивіда до різних соціальних верств, колективів і груп людей на підставі засвоєння норм, ідеалів, цінностей шляхом виховання і навчання. Соціальна діяльність (праця, спілкування, гра, навчання) є головними чинниками соціалізації, що відбувається в усіх провідних різновидах діяльності [5].

Отже, зважаючи на те, що процес навчання зумовлює рівень освітньої підготовленості учня, а соціалізація – суспільний аспект його розвитку, то інклюзивне виховання слід вважати цілеспрямованим впливом інклюзивного середовища та його суб'єктів на формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра. Це відбувається в різних ситуаціях взаємодії педагога і вихованців у процесі психолого-педагогічного й соціального супроводу їхньої навчальної, ігрової, трудової, дозвільної та інших видів активності й спілкування. Реалізація ідеї інклюзивного навчання і виховання вимагає максимальної гуманізації, гармонізації та впорядкування всіх аспектів діяльності сучасної загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Вид-во АПНУ, 2009. – 186 с.

2. Бойко В. О. Інклюзивна освіта : до питання визначення поняття та особливостей її запровадження / В. О. Бойко // Наківі записки Ніжинського держ. ун-ту ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 4. – С. 7–11.

3. Казакова Л. А. Специфика инклюзивного воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в современных российских условиях [Электронный ресурс] / Л. А. Казакова. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru>.

4. Рогальська-Яблонська І. П. Дитинство в сучасних українських реаліях : проблема захисту прав [Електронний ресурс] / І. П. Рогальська-Яблонська. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2013_44_31.

5. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. – СПб. : Речь, 2006. – 365 с.

Стражнікова І. В.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ЗСО СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ

Однією з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма навчання, яка являє собою систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах освітнього закладу. Для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні навчальні заклади повинні адаптувати програми і плани,

форми і методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб тих, хто навчається.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права студентів на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, в умовах освітнього закладу. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у закладах освіти за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для людей з особливими потребами. Адже вони досягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчать виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення.

Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Декларація ООН про права розумово відсталих (1971), Декларація про права інвалідів (1975), Конвенція про права дитини (1989) та ін. Зокрема, Декларація ООН про права розумово відсталих є першим нормативно-правовим документом щодо визнання осіб з порушеннями психофізичного розвитку суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту.

Зокрема, у період реформ освітнє середовище США пройшло декілька етапів змін від сегрегаційної форми освіти людей з особливими освітніми потребами до інклюзивної форми навчання. Розвиток ідей інклюзії відбувався на основі соціальної політики держави, яка базувалася на таких фундаментальних поняттях як соціальна справедливість, права особистості, право на рівний доступ, недискримінація, соціальні можливості та реалізація особистісного потенціалу. Дж. Дей (G. Dei), Е. Джеймс (I. James), С. Джеймс-Вілсон (S. James-Wilson), Дж. Зайн (J. Zine) і Л. Каруманчері (L. Karumanchery), характеризуючи систему освіти, де рівність забезпечувалася для всіх дітей, стали використовувати у своїх дослідженнях нову термінологію – інтеграція, інклюзія, інклюзивне навчання.

Т. Sergiovanni та Н. Zinn дослідили, що особи з особливими потребами можуть бути корисними членами суспільства, якщо воно зробить зусилля для залучення їх до суспільної життєдіяльності. Ідея нормалізації у соціальній сфері за В. Вольфенсбергером (W. Wolfensberger), визнає людей з особливими потребами нормальними членами суспільства, які мають рівні зі здоровими людьми можливості на «житло, освіту, зайнятість ..., відпочинок і свободу вибору» [4]. Концепція нормалізації соціального аспекту життя осіб з особливими потребами дала поштовх до переосмислення сегрегативних концепцій світової системи спеціальної освіти.

Американські науковці у галузі спеціальної освіти D. Johnson, R. Johnson, G. Wiggins та інші критикували сегрегацію та медичний підхід у соціально-педагогічній роботі з дітьми з особливими потребами, де особливі потреби розглядалися як хвороба. Ними було запропоновано включити дітей з особливими потребами в загальноосвітні класи, уникаючи категоризації та створивши сприятливе навчальне середовище для їхнього навчання та виховання. Така позиція дослідників вимагала аналізу освітніх потреб та можливостей дітей, створення адаптованої навчальної програми та підвищення кваліфікації вчителя, що забезпечить комплексний підхід до реалізації ідей нової ефективної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Подібні ідеї стали поштовхом для розвитку інклюзивної освіти за кордоном.

Як зазначають вчені P. Renshaw, S. Asher, J. Andrews і J. Lupart, канадська освітня система, маючи свої певні національні особливості, що зумовлюють відмінності перебігу освітнього реформування, завжди підтримувала демократичний рух за громадські права та антидискримінаційні настрої в освіті США. Так, починаючи з 1980-х років у системі загальної освіти США розпочався потужний рух у напрямі шкільної реформи та реструктуризації школи, у результаті чого «було започатковано декілька ініціатив, включаючи рухи за підвищення ефективності школи, поліпшення шкільного середовища, спільне навчання ..., а також підвищення професійного рівня вчителів».

Водночас, коли до закладу середньої освіти приходить дитина з особливими освітніми потребами, перед практичним психологом постають завдання:

- ✓ створити сприятливий психологічний мікроклімат
- ✓ подбати про найоптимальніші умови навчання як для цієї дитини, так і для дітей, з якими вона навчатиметься в одному класі.

При цьому застосовують особистісно орієнтовані методи навчання, враховуючи індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. А організовуючи інклюзивне навчання в закладі середньої освіти, доцільно: сприймати дитину з особливими освітніми потребами як активну, свідому особистість помічати навіть незначні досягнення дитини сприяти розвитку міжособистісних дружніх стосунків між дітьми заохочувати всіх членів педагогічного колективу відповідально ставитися до інклюзивного навчання в навчальному закладі.

У США значний вплив на зміну концептуального бачення системи здобуття освіти дітьми з особливостями розвитку мали такі концепції, як інтеграція, нормалізація, природна соціальна справедливість, включення у загальний потік (мейнстрімінг), найменш обмежене середовище, ідея загальної освіти.

Таким чином, аналіз американської та канадської наукової літератури дав змогу виокремити найважливіші освітні проблеми розвитку інклюзивного навчання:

- розуміння філософії інклюзії;

- відсутності зв'язку між дослідженнями та практикою інклюзивного навчання;
- задоволення освітніх потреб дітей з особливими потребами в інклюзивному середовищі;
- надання учням з особливими освітніми потребами доступу до загальної навчальної програми;
- відсутність належних програм професійної підготовки, які б об'єднували навчання вчителів загальної та спеціальної освіти;
- залучення фахівців спеціальної освіти до підтримки дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах;
- забезпечення ефективної підготовки педагогічних кадрів для якісної інклюзії.

Отже, однією з обов'язкових умов ефективної організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в північно-американських країнах є його кадрове забезпечення. Зарубіжний досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному середовищі є надзвичайно цінним для реформування кадрової політики у вітчизняній системі інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта в Україні (бібліографічний огляд нової літератури) [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://skviravo.ucoz.ru/soc_zakhist/inkluzivna_osvita_v_ukrajini_krivososova.d
2. Формування та реалізація інклюзивної політики у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/3576/>
3. Про впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: реалії та перспективи. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/35124.
4. Доступність університетської освіти для осіб з обмеженими можливостями в сучасній Україні. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:t83is8qFjucJ:www.sociology.k.harkov.ua/socio/docs/magazin/soc_fut/1_2010/10.pdf+&cd=12&hl=ru&ct=clnk&gl=ua.

Супрун М.О.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Вбачаючи запорукою успіху в опануванні професії корекційного педагога необхідність формування енциклопедичної основи людинознавчих знань, сучасна вища школа орієнтує студента на вивчення базових засад наукового пошуку. Під час вивчення методології наукової роботи ми орієнтуємо своїх вихованців на опанування базових методологічних понять. Науковим дослідженням називається цілеспрямоване вивчення об'єкта (предмета чи явища), в якому використовуються методи науки і яке, розкриваючи

закономірності розвитку даного об'єкта, формує нові знання про нього, пояснює закони його функціонування, передбачає шляхи та форми використання наукових знань в інтересах суспільства.

Наукові дослідження в залежності від рівня проблем, які вирішуються за їхньою допомогою, прийнято класифікувати за чотирма типами; теоретичні (фундаментальні); пошукові (теоретико-прикладні); прикладні (теоретико-експериментальні) та експериментальні. Оскільки наші педагогічні дослідження більше відносяться до прикладних науково-дослідних робіт, то послідовність етапів їх виконання може бути приблизно такою: обґрунтування теми, вибір об'єкта і постановка мети дослідження; огляд стану питання в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, вивчення практики і постановка завдань дослідження; розробка гіпотези і теоретичних передумов дослідження; розробка, програми та методики дослідження; проведення експериментального дослідження; аналіз результатів дослідження; практична апробація результатів дослідження та оцінка їхньої ефективності; складання та оформлення наукового звіту чи дисертаційної (дипломної) роботи; впровадження результатів дослідження у практику.

Для прикладу розглянемо окремі етапи прикладного, наукового психолого-педагогічного дослідження.

Перший етап передбачає обґрунтування теми, вибір об'єкта, предмета та постановку завдань дослідження. На наш погляд, особливо уважно треба поставитися саме до вибору теми дослідження. Правильність вибору теми багато в чому визначає її виконання та результат.

Тема наукового дослідження є складовою частиною певної проблеми, і саме тому вона повинна бути дослідженою, щоб вирішити питання цієї проблеми. Цим визначається необхідність ознайомлення з науковою проблемою, вирішення якої зумовлено потребами суспільства і досягти цього можна лише шляхом здійснення наукових досліджень.

Наукова проблема формується на основі аналізу суперечностей між розвитком науки і станом практики. Тобто потреба у дослідженні наукової проблеми виникає тоді, коли практика, застосовуючи відомі методи та засоби, наштовхується на певні перепони та, зрештою, на неможливість здійснення встановленої мети. Отже, наукова проблема виникає під час процесу пізнання там, де розвиток знань наштовхуються на незнане. Тому весь розвиток наукового пізнання доцільно трактувати як перехід від постановки проблем до їх вирішення і постановки нових.

Іншою і не менш важливою умовою вирішення наукової проблеми є необхідність постійного наукового пошуку та невпинної розробки нових теоретичних чи емпіричних засобів її вирішення. Тому правомірно стверджувати, що наукова проблема вирішується тільки шляхом проведення наукових досліджень. Отже, кожна наукова проблема зумовлює тематику конкретних наукових досліджень, які є її складовими частинами.

У контексті цього важливим є розуміння, що, перебуваючи на засадах актуального в ієрархії пріоритетних проблем, наукова проблема визначає в

загальному вигляді цілі, об'єкти та кінцеві результати дослідження її окремих складових тем.

Наприклад, для спеціальної педагогіки найважливішою науковою проблемою є навчання, виховання та підготовка до самостійного життя і праці школярів, в межах якої виникає потреба у вирішенні цілого ряду проблем. Так, у сімдесяті роки виникла потреба у вирішенні проблем диференційованого навчання як результат розкриття суперечностей між пізнавальними можливостями розумово відсталих дітей та педагогічними вимогами. Тому, як соціальне замовлення, група українських вчених-дефектологів (І.Г. Єременко, Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова) розпочала дослідження наукової проблеми: «Особливості корекційного процесу в допоміжній школі в умовах диференційованого навчання». Іншим історичним прикладом може бути проблема правового навчання та виховання учнів спеціальної школи (В.М. Синьов, О.П. Сєверов, В.П. Пузанов, О.Д. Гришко), яку теж потрібно розглядати в межах вищезазначеної загальної проблеми.

Для правильного формулювання назви проблеми наукового дослідження конкретної наукової роботи насамперед необхідно чітко визначити її рівень (місце між науковими проблемами вищого і нижчого рангів) і встановити, чи не є вона вже вирішеною, отже і переконатися в її науковій новизні. Далі має проводитися ретельний системний аналіз запитів практики і потреб розвитку самої педагогічної науки, на основі чого встановлюється актуальність розробки наукової проблеми.

І, нарешті, опираючись на з'ясування типових протиріч між теорією і практикою, формується наукова проблема в конкретних темах (чи у темі) наукових досліджень. При виборі теми дослідження потрібно враховувати необхідний мінімум умов, до яких належать: новизна і актуальність самої теми; значущість і ефективність її виконання; можливість здійснення у відповідний час; наявність відповідних умов та матеріальної бази для проведення дослідження; наявність компетентних та кваліфікованих виконавців.

На цьому етапі важливо сформулювати саму назву теми і мету, оскільки від цього буде залежати вся подальша робота. Неконкретність у формулюванні може спричинити до численних непорозумінь та серйозних недоліків у науковій роботі.

Визначення теми, об'єкта і мети дослідження становлять єдиний, нерозривний процес. Тому, правила та порядок формулювання теми і мети наукового дослідження доцільно розглядати спільно. Формулювання теми та мети має два спільних структурних елементи: об'єкт дослідження та кінцевий результат. Мета має ще і третій елемент – шлях досягнення кінцевого результату, якого немає у формулюванні теми. Розкриваємо зміст цих елементів.

Об'єкт дослідження – це частина об'єктивної реальності, яка на зазначеному етапі стає предметом практичної і теоретичної діяльності дослідження. Для образного порівняння об'єкт дослідження можна умовно назвати полем, яке обробляється дослідником. *Предмет* дослідження – це елемент об'єкта, який досліджується з певною метою в конкретних умовах.

Кінцевий результат відображає позитивний ефект, на який розраховує дослідник після завершення наукової роботи. Кінцевий результат формулюється у два етапи: перший – у вигляді громадської корисності, другий – у вигляді конкретної корисності від вивчення предмета дослідження.

Шлях досягнення кінцевого результату складається з гіпотетичної (передбачуваної) вказівки на очікувану конкретну користь, яку можна віднести до основного предмета дослідження. Отже, для формулювання назви наукового дослідження необхідно чітко враховувати кінцевий результат (конкретну користь) і об'єкт дослідження.

Крім того, необхідно враховувати методологічні вимоги до назви теми: вона повинна відтворювати зміст її основної проблеми, мати вказівки на кінцевий результат і об'єкт дослідження.

Як приклад наведемо назви тем прикладних досліджень: «Обґрунтування процесу правового виховання учнів спеціальної школи», «Інтенсифікація процесу самоврядування в спеціальній школі» та ін.

Теми теоретичних досліджень можуть починатися словами «Основи...», «Теоретичні передумови...» тощо. Наприклад, «Основи виховної системи загальноосвітньої школи як об'єкт педагогічного управління», «Основні категорії теорії виховання та їхні функції у розвитку педагогічної науки» тощо.

Мета наукового дослідження – центральний елемент структури і найважливіший методологічний інструмент дослідження. Цим пояснюється особлива увага до процесу її постановки і жорстка рівнозначність вимог.

Мета виступає у формі ідеального передбачення результату дослідження і є основою здійснення всіх етапів наукової роботи. Тому для правильної постановки мети необхідно чітко визначитися та усвідомити: сутність проблеми, що вивчається, та її основні протиріччя, а також основні проблемні питання майбутнього дослідження, які підлягають розв'язанню шляхом експериментального дослідження; існуючі теоретичні знання, які можуть бути використані для забезпечення (функціонування об'єкта, який вивчається); основні шляхи та обсяги необхідної розробки об'єкта дослідження; існуючі в науці методи та засоби для обґрунтування об'єкта.

У процесі роботи з літературними джерелами, з теми дослідження, накопичуються матеріали, що, як правило, містять питання, розробка яких у літературі вже отримала визнання широкою науковою громадськістю, котрі недостатньо розроблені, дискусійні; або з'явилися лише в плані постановки чи впливають з висновків проведених досліджень і ще не розроблені. Розгляд матеріалів під таким кутом зору дозволяє визначити можливе коло питань, які необхідно охопити при розробці конкретної теми. Тут варто відзначити, що в результаті більш ретельного ознайомлення зі станом дослідження можуть бути внесені корективи до формулювання його теми. При вивченні літературних джерел повинні бути виявлені такі питання: головна ідея автора, його позиція в питаннях, які становлять для нас науковий інтерес; що особливо вдалося автору при вирішенні питань дослідження; в чому автор полемізує з іншими дослідниками; які ідеї, висновки, рекомендації викликають сумніви і чому; які

основні питання проблеми не знайшли відображення в його роботі; які, з урахуванням вищезазначеного, постають завдання щодо подальшого вивчення даної проблеми.

При аналізі практики необхідно виявити: успіхи, яких досягли фахівці-практики при вирішенні даного питання; складнощі, що виникали при її впровадженні; типові недоліки в роботі практиків; основні причини виникнення ускладнень і недоліків; успіхи в роботі практиків, що досягнуті завдяки раціональним затратам часу чи пов'язані з перевантаженням їх роботою в якомусь одному напрямі за рахунок інших напрямів діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вавіна Л.С., Супрун М.О. Методика організації та проведення наукового психолого-педагогічного дослідження. – К.: РВВ КІВС, 1996. – 23 с.
2. Супрун М.О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: Навч. посіб. – К.: КІВС, 1998. – 100 с.
3. Супрун М.О. Педагогіка : підручник для духовних і світських закладів освіти. – К. : КДА, 2018. – 400 с.
4. Супрун М.О. Педагогіка як навчальна дисципліна в контексті духовної освіти // Труды Київської духовної академії, 2011. – №15. – С. 323-333.
5. Suprun, N. Pedagogy as an academic discipline in the context of religious education. Proceedings of the Kiev Theological Academy. 2011. No.15. – P. 323-333.

Абдуллаев С. С.

Азербайджанская Государственная Академия Физической Культуры и Спорта

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СПОРТСМЕНА-ИНВАЛИДА ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ СИСТЕМАТИЧЕСКИХ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК

Понятие личности – одно из самых сложных в психологии, так как личность человека нельзя охватить какими-то либо терминами.

Теоретиками спорта структура личности спортсмена пока не разработана, но исследования отдельных личностных свойств ведутся весьма интенсивно. Одной из первых исследователей, которые указали на необходимость разработки структуры личности спортсмена, была Н.Б. Стамбулова в ансамбле психических свойств спортсмена выделил психические свойства, обеспечивающие прием и переработку информации, принятие спортсменом необходимых решений; также психомоторные свойства, определяющие качество двигательных действий; эмоциональные, влияющие на энергетику, волевые, коммуникативные нравственные, определяющие мотивацию деятельности и соответствие целей, средств, результатов моральным нормам.

Психические свойства, необходимые спортсмену для успешной деятельности должны быть представлены в комплексе, который бы отражал все стороны психической деятельности спортсменов. Когда эти свойства проявляются в практической, трудовой деятельности, они выступают в роли профессиональных качеств.

Психологические профессиональные качества – это индивидуально-психологические свойства личности, актуально выражающие потенциальные возможности человека в определенной деятельности, и являющиеся основой для приобретения специальных знаний, умений, навыков.

К числу личностных качеств относятся свойства на высоком социальном уровне, определяющие, в большой степени, выраженность у человека общественного сознания, его отношение к духовным и материальным ценностям, к труду, к нравственным нормам, к положениям государственного права, к культуре, к другим людям, к себе, как члену общества, имеющему широкие гражданские права, и в то же время, не менее важные обязанности.

К личностным качествам также относят некоторые психологические особенности, связанные с чертами характера, темперамента (глубина переживаний, склонность к сочувствию, коммуникативность, бережливость, расточительность, уровень притязаний, общительность, открытость, замкнутость, эмоциональность, взрывчатость, уравновешенность, ригидность, мнительность, самообладание, устойчивость к стрессу и др.).

Физическая культура, как часть общей культуры, может оказывать существенное влияние на формирование личности. Речь идет не только о физическом развитии, укреплении здоровья в аспектах профилактической медицины, достижении высокого уровня силы, быстроты, выносливости, координации движений, хорошего функционального состояния, физической готовности к труду и защите своего Отечества, но также о постижении смысла физического воспитания, эстетики физических упражнений, спортивной этики, знания основ спортивной гигиены, убежденности в важности поддержания хорошего физического состояния для каждого человека, выработке устойчивых привычек к регулярным физическим упражнениям, соблюдении соответствующих гигиенических норм.

Под влиянием систематических занятий спортом у подростков и юношей происходит более ускоренное и более адекватное характеру деятельности развитие психических качеств, причем направленность изменений в таких качествах соответствует специфике вида спорта.

Психологические особенности тренировочной деятельности:

- обучение и воспитание, направленные на развитие личности спортсмена;
- совершенствование психологических процессов и свойств личности;
- адаптация к возрастающим физическим и психологическим нагрузкам;
- систематическое повышение ранее достигнутого и ставшего уже привычным уровня физического и психического развития (преодоление самого себя);
- подчинение себя строгой дисциплине, режима жизни решаемым задачам;
- отношение спортсмена к тренировочной деятельности и совершенство его системы мотивации;

- наличие специфического общения:
- 1) с тренером, который стремится побудить спортсмена к объемной и качественной работе (часто на пределе возможностей);
- 2) с товарищами, которые часто выступают в роли соперников или конкурентов;
- наличие психического напряжения, которое при определенных условиях может привести к психическому перенапряжению.

Не вызывает сомнений тот факт, что в развитии психических качеств юных спортсменов при систематических физических нагрузках наблюдаются определенные этапы преимущественного развития, характерные для конкретного качества. Так, возраст 13-14 лет считается сензитивным периодом для развития таких качеств, как быстрота сенсомоторных реакций в наиболее простых вариантах ее проявлений, точность мышечно-двигательных дифференцировок, быстрота переключения внимания.

Возраст 15-16 лет является сензитивным периодом для развития быстроты и точности сенсомоторных реакций выбора, точности антиципирующей реакции, быстроты дифференцировки сложных пространственных характеристик воспринимаемых ситуаций, устойчивости внимания, быстроты и точности выполнения когнитивных операций.

Обобщение экспериментальных данных дает основание говорить, что к 15-16 годам у юных спортсменов завершается формирование большинства психомоторных качеств, особенно связанных с быстротой и точностью двигательных реакций, а также качеств, относящихся к перцептивной сфере. Большинство специалистов отмечают этот возраст как сензитивный в развитии ряда психических качеств, причем в первой половине этого возраста преимущественное развитие получают качества психомоторной и перцептивной сферы, а во второй - интеллектуальной сферы.

В 17-18 лет в основном формируются качества, относящиеся к когнитивной сфере и связанные с эффективностью решения оперативных задач. Следовательно, этот возраст уже можно назвать возрастом спортивного совершенствования.

В возрасте 15-16 лет по существу завершается интенсивное функциональное развитие центральной нервной системы. Вместе с тем наблюдается повышенная возбудимость мозга, неуравновешенность нервных процессов, быстрая утомляемость нервных клеток и поэтому часто кажущуюся немотивированной быстрая смена настроений и поведения.¹

Все это свидетельствует, с одной стороны, о безусловном положительном влиянии систематических нагрузок на развитие спортсменов, а с другой стороны, о том, что это влияние представляет собой гетерогенный и гетерохронный процесс. Его эффект во многом зависит от своевременности специальных воздействий дозированных в соответствии с особенностями возрастного развития субъекта воздействия.

При систематических занятиях спортом улучшается кровоснабжение мозга, общее состояние нервной системы на всех её уровнях. При этом отмечаются большая сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов, поскольку нормализуются процессы возбуждения и торможения, составляющие основу физиологической деятельности мозга. Самые полезные виды спорта – это плавание, лыжи, коньки, велосипед, теннис. При отсутствии необходимой мышечной активности происходят нежелательные изменения функций мозга и сенсорных систем, снижается уровень функционирования подкорковых образований, отвечающих за работу, например, органов чувств (слух, равновесие, вкус) или ведающих жизненно важными функциями (дыхание, пищеварение, кровоснабжение). Вследствие этого наблюдается снижение общих защитных сил организма, увеличение риска возникновения различных заболеваний. В таких случаях характерны неустойчивость настроения, нарушение сна, нетерпеливость, ослабление самообладания.

Физические тренировки оказывают разностороннее влияние на психические функции, обеспечивая их активность и устойчивость. Установлено, что устойчивость внимания, восприятия, памяти находится в прямой зависимости от уровня разносторонней физической подготовленности.

Роль физической культуры в формировании личностных качеств усиливается в связи с самой ее социальной сущностью, безусловно гуманистическими функциями, возможностями развития целого ряда основ духовности спортсмена. Высокий эмоциональный фон выполнения различных физических упражнений, особенно в форме эмоционально окрашенных соревнований, способствует развитию склонности к сопереживанию, взаимопомощи при выполнении дружных коллективных действий, взаимной ответственности за достижение общих целей. Все это в существенной мере возрастает на фоне общественных потрясений, глубинных социально-экономических преобразований в нашем обществе, изменения его структуры. В ситуации идеологического вакуума, его частично заполнить могут средства физической культуры, определяющие здоровый образ жизни, достижение физического совершенства, развитие многих человеческих достоинств, органически связанных с понятиями общей культуры, общечеловеческих ценностей, духовности. Регулярность занятий физической культурой определяется добровольным желанием человека, личным отношением к данным занятиям, которые, укрепляясь в сознании и привычках, также становятся личностными чертам.

Список использованных источников:

1. А.В. Родионова: Психология физической культуры и спорта.— М.: Академия, 2010.
2. Гогунев Е.Н., Мартьянов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.

3. Горбунов Г.Д.: Психология физической культуры и спорта. – М.: Академия, 2009.

4. Горская Г.Б. Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. – Краснодар, 1995.

Анастасова Н.М.

Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ У УЧНІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Однією з проблем інклюзивної освіти є становлення стосунків дітей з порушеннями психофізичного розвитку із здоровими однолітками у інклюзивному закладі. Одним із найскладніших аспектів цієї проблеми є пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії учня з дитячим колективом.

Основою інклюзивного навчання є два аспекти розвитку учнів: академічний (когнітивний, пізнавальний) і соціальний (афективний, емоційний). В інклюзивних закладах більше уваги приділяється розвитку когнітивної навчальної програми з метою підтримання академічних досягнень. Значно менше уваги приділяється соціальному розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Хоча, в теорії інклюзивне навчання базується на соціальній взаємодії різних учнів [1].

Прихильники інклюзії вважають, що проблема негативного ставлення здорових дітей до своїх однокласників з порушеннями психофізичного розвитку втратить свою актуальність, за умови щоденного перебування учнів у одному класі.

Дж. Даунінг, Дж. Ейхінгер, М. Форест і Е. Ластхаус переконані, що для будь-якого учня, особливо дитини з порушеннями, дружні стосунки в колективі – один з найбільш важливих результатів процесу навчання. Дружба позитивно впливає на дітей, а саме, їхній когнітивний і соціальний розвиток покращується [2].

Спілкування з однолітками – один з найважливіших чинників становлення й розвитку особистості. Дитина з особливими освітніми потребами, перебуваючи у колективі із здоровими ровесниками, навчається презентувати себе, відстоювати власну думку, розуміти інших, переконувати або підкорятися, вчиться взаємодіяти, будувати міжособистісні стосунки.

Соціально-психологічна атмосфера колективу впливає на становлення взаємостосунків у інклюзивному класі. Дитина, що потребує корекції психофізичного розвитку, не повинна відчувати себе особливою, ізольованою, привертати надмірну увагу інших дітей. Важливо, щоб вона стала повноцінним членом колективу, знайшла друзів серед здорових однолітків, була цікавою, важливою для інших.

Становлення соціальних стосунків дітей можна досягти різними способами: посадити їх за одну парту, що дасть змогу допомагати один одному

на уроці; пропонувати такі завдання, під час виконання яких учні мають покладатися один на одного, підтримувати свого товариша, разом радіти успіху і розділяти невдачі під час виконання спільних завдань. Це сприятиме налагодженню дружніх стосунків.

Діти з особливими освітніми потребами також повинні мати змогу допомагати дітям з типовим розвитком, оскільки в окремих видах діяльності вони можуть перевершувати своїх ровесників. Власне, за будь-якої нагоди потрібно заохочувати учнів допомагати одне одному. Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах зближує учнів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності.

У практиці інклюзії одним із показників ефективно налагодженого навчання вважається співпраця. При цьому навчальний процес структурується так, щоб забезпечити достатню взаємодію, підтримку, повагу й прийняття кожного школяра в класному колективі. Особливо важлива співпраця для дітей з особливими освітніми потребами, які, зазвичай, при розв'язанні тих чи інших сумісних завдань відіграють пасивну роль. Крім того, при співпраці створюються умови для налагодження міжособистісних стосунків між дітьми, що позитивно впливає на їхній соціальний розвиток [2].

Педагогам відводиться величезна роль у забезпеченні позитивного клімату в дитячому колективі. Важливого значення набуває робота вихователя, класного керівника, його керівництво, вплив на розвиток колективу, оскільки у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку простежується лінія взаємовідносин «я і педагог», а не лінія «я і діти».

У роботі з інклюзивним дитячим колективом необхідно ретельно підбирати методики, спрямовані на вивчення стадії розвитку колективу, внутрішньо колективних стосунків. Добираючи діагностичні методики, слід враховувати такі показники, як вік учнів, ступінь сформованості дитячого колективу, ступінь довіри між дітьми, дітьми і педагогом, психофізичні можливості дітей з вадами розвитку та ін.

Водночас з процесом формування колективу класу відбувається становлення системи взаємостосунків між дітьми, виділення у структурі колективу лідерів, ізольованих, груп тощо. Вивчення цих процесів є дуже важливим для становлення дружнього дитячого колективу.

Для вивчення міжособистісних стосунків у класі, виявлення соціального статусу учнів, для того, щоб зрозуміти причини, через які діти з порушеннями психофізичного розвитку приймаються чи не приймаються своїми ровесниками, педагог за допомогою психолога може використовувати різноманітні методики дослідження взаємостосунків у дитячому колективі.

Пропонуємо адаптовані методики.

1. Спостереження.
2. Експериментальний твір.
3. Соціометрія.
4. Оцінка друзів.
5. Вибір однокласників.
6. Соціально-психологічний клімат колективу (методика Ф.Фідлера).
7. Кольоровий тест відносин (авторська модифікація Н.Я.Семаго, М.М.Семаго тесту М.Люшера).

Наведені вище методики дозволяють педагогу визначити становище кожної дитини у колективі, міру її задоволення своїм становищем і ставленням ровесників до неї, дослідити атмосферу в дитячому колективі.

Зазначимо педагогічні умови щодо підготовки школярів до навчання в інклюзивному класі (за О.В Чопік):

1. Формування психологічної та моральної готовності здорових учнів до спільного навчання з однокласниками з особливими освітніми потребами. Для цього можна проводити бесіди, тренінги, аналіз відеозаписів, використання етичних ситуацій, оповідань, казок.

2. Підготовка дітей з особливими освітніми потребами до включення у колектив здорових ровесників. Здійснювати за допомогою бесіди про учнівський колектив; показів відеозаписів уроків. До початку навчального процесу дітей з вадами психофізичного розвитку запрошуємо у класи з метою адаптації до атмосфери школи і класу.

3. Врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку кожного учня з обов'язковим виділенням збережених рис особистості.

4. Поетапне включення учня з особливими освітніми потребами у колектив класу: спочатку в пару, потім у мікрогрупу, з часом – до співпраці зі всім класом.

5. Використання інтерактивних методів і технологій навчання та виховання у навчально-виховному процесі, у тому числі й створення ситуації успіху для дітей з особливими освітніми потребами. Застосування у навчально-виховному процесі таких технологій та методів, як: *«Коло ідей»*, *«Акваріум»*, *«Мікрофон»*, *«Незакінчене речення»*, *«Прес»* *«Обери позицію»*, *мозковий штурм*, *аналіз моральної ситуації*, *рольова гра* [4].

6. Впровадження у виховний процес спеціальних заходів, спрямованих на формування колективу інклюзивного класу. Пропонуються етичні бесіди, які підбирались відповідно до теми уроку чи виховного заходу, з метою формування в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими морально-духовними цінностями, виховання культури поведінки у колективі ровесників.

7. Комплексна взаємодія всіх спеціалістів, які працюють в інклюзивному класі. Запорукою успішності спільного навчання в умовах інклюзивного закладу є скоординована дія всіх фахівців психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Формами спільної діяльності корекційного педагога і вчителів можуть бути: бесіди, виступи на педрадах, консультації щодо становлення позитивних стосунків між учнями інклюзивного класу.

8. Формування професійної компетентності педагогів у галузі формування колективу учнів інклюзивного класу. Можна формувати у процесі методичної роботи через наступні форми: тематичні педради, методоб'єднання, семінари-практикуми, консультації з практичним психологом, соціальним і корекційним педагогами, дискусії.

9. Залучення батьків до психолого-педагогічного супроводу дітей інклюзивного класу. Такі форми методичної роботи, як: вечори питань і

відповідей; збори батьківського активу; тематичні батьківські збори; спільні конкурси для батьків і дітей; батьківські ринги; індивідуальні консультації.

Важливою причиною негативного ставлення дітей до спільного навчання є стихійна інклюзія без достатньої підготовки обох сторін. Тому нагальним постає завдання перед педагогами створити умови для оптимізації соціальної ситуації, які стали б основою програми всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Доброзичливе середовище сприяє розвитку ініціативи, творчості, заохочує всіх дітей, незалежно від їхніх можливостей, до досліджень. А це забезпечує сприятливі умови для успішного навчання і розвитку дітей.

Список використаних джерел:

1. Банч Г., Валео Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование / Банч Г., Валео Э. // Журнал исследований социальной политики. – 2008. – Т. 6. – № 1. – С. 23-52.

2. Коззуол М., Фріз Р., Лютфійя З. Роль учнів без психофізичних відхилень у становленні соціальної компетенції однолітків з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивних класах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.canadaukraine.org/LastiwkaArticles/Article3_Inclusion%20of%20Learning%20Disabled%20Students_Nowicki_Sandieson.pdf.

3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Монографія. – К.: «Самліт: Книга», 2009. – 272 с.

4. Спільна історія. Діалог культур [Текст]: навч. посіб. / [П. Вербицька та ін.]; Всеукр. асоц. викладачів історії та сусп. дисциплін "Нова Доба". - Львів: ЗУКЦ, 2013. - 255 с.

5. 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.

Анісімова О.Е.

Херсонський державний університет

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Головною метою сучасної дошкільної освіти проголошено створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини. Актуальність і значущість цієї проблеми є дуже важливою, оскільки соціально-педагогічна підтримка і реабілітація дітей з особливими освітніми потребами розвитку, створення умов для їхньої успішної соціальної та психологічної адаптації, розвиток їхньої життєвої компетентності є принциповою ознакою демократичної освіти і суспільного життя. Пошуку нових

підходів до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти сприяє гуманно-особистісний підхід до дитини [1].

Основними завданнями закладів, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, є: формування життєвих компетентностей та навичок самообслуговування, мотивації до здорового способу життя, самостійних занять фізичною культурою; профілактика соматичних захворювань та дихальних шляхів, порушень постави, деформацій кінцівок; підвищення неспецифічної опірності організму засобами оздоровчих технологій.

Незважаючи на зростаючий інтерес до інклюзивної освіти, в Україні тільки розпочато організацію навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітньому просторі. Педагоги, які організують рухову діяльність дітей в дошкільних установах, в своїй більшості не готові до роботи в умовах інклюзії. Причина цього – низький рівень їх знань в області медицини, психології, валеології, спеціальної педагогіки, адаптивної фізичної культури, а також відсутність методичних умінь, необхідних для спільного навчання і виховання дітей з різними руховими можливостями і здібностями.

Ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами основними методами навчання, виховання й корекції розвитку дітей із психофізичними вадами [2].

У дошкільному закладі вихователі та фізкультурні керівники мають більше можливостей для об'єднання дітей з різними освітніми потребами у різноманітних формах фізичного виховання.

Удосконалення системи фізичного виховання і оздоровлення в закладах дошкільної освіти вимагає певної технологізації освітнього процесу, а володіння вихователем педагогічними технологіями є істотним критерієм його готовності до професійної діяльності. В кожній освітній технології повинен бути присутнім оздоровчий компонент, оскільки стан здоров'я і повноцінний фізичний розвиток є неодмінною умовою реалізації особистісного потенціалу дитини.

У дітей з особливими освітніми потребами спостерігається недостатній розвиток дрібної моторики, порушення зорово-моторної координації, відсутня чи слабо виражена ізолювана, диференційована предметно-маніпулятивна діяльність рук. Як наслідок – неготовність руки до письма, неможливість формування навичок самообслуговування.

Енергійні фізичні вправи надзвичайно необхідні для профілактики захворювань дихальних шляхів, зміцнення м'язового корсета. Це – психогігієнічний засіб, що сприяє зняттю втоми, зниженню психологічного напруження.

Позитивним початком дня може бути ранкова гімнастика. Завдяки їй діти отримують емоції, які допоможуть зробити день кращим. Стосовно оздоровчих фізкультхвилинок, то їх слід проводити впродовж усього дня, поєднуючи фізичні вправи для м'язів тулуба, рук, ніг, шиї, очей. Фізкультхвилинки, які проводяться під час заняття, допомагають зняти статичну м'язову напругу.

Під час проведення фізкультхвилинок необхідно дотримуватися наступних правил: застосовувати дозовані фізичні навантаження; поступово збільшувати навантаження, враховуючи характер вправ та інтервали відпочинку, інтенсивність і кількість повторень; використовувати вправи, що тренують усі групи м'язів; обов'язково виконувати дихальні вправи.

З огляду на те, що діти з особливими потребами мають хронічні та гострі захворювання дихальних шляхів, а отже, виникає необхідність їх профілактики, фізкультхвилинки доречно поєднувати з дихальними вправами.

Дослідження сучасних фізіологів доводять, що маніпуляції рук впливають на функціонування центральної нервової системи та розвиток мовлення. Прості рухи кисті допомагають зняти не лише загальне напруження, а й гіпертонус рук, розслаблюють губи, а це, у свою чергу, сприяє правильній вимові звуків, розвитку мовлення дитини. Вправи для дрібної моторики допоможуть не тільки розвивати мовлення та інтелектуальні здібності дитини, а й знімуть психічне навантаження. Пальчикова гімнастика сприяє формуванню в дітей із психофізичними порушеннями навичок самообслуговування, розвитку дрібної моторики. Значний ефект дає самомасаж долонь з використанням каштанів, шишок, горіхів, жолудів. Під час проведення пальчикової гімнастики важливо створити відповідний настрій, заздалегідь продумати всі ритмічні рухи кисті та пальців, а ще – використати музичний супровід.

З урахуванням того, що у дітей з особливими потребами недостатньо сформований або порушений артикуляційний праксис, упродовж дня доцільним буде застосування саме артикуляційної гімнастики. Її мета – вироблення правильних рухів органів артикуляційного апарату, необхідних для вимовляння звуків. Робити це потрібно в ігровій формі, виконуючи на одному занятті не більше трьох вправ. Точність та сила дій артикуляційних м'язів у дитини розвивається поступово, у процесі її мовленнєвої діяльності. Для закріплення у дітей артикуляційних навичок, виробленню правильної вимови таку гімнастику необхідно проводити щоденно [3, с.11].

Для дітей з особливими освітніми потребами характерними є швидка втомлюваність, недостатня концентрація уваги, дратівливість, лабільність емоційної сфери, загальна ослабленість. Забезпечення психологічного комфорту, адекватної поведінки особистості можливе за умови застосування різноманітних релаксаційних пауз: музикотерапії, аромотерапії, казкотерапії, кольоротерапії.

Музичний супровід можна використати під час проведення фізкультхвилинок, звукової гімнастики, самомасажу долонь і стоп ніг. Музична терапія сприяє ефективному психологічному розвантаженню дітей, заспокоїть їх і допоможе уникнути негативних емоцій [3, с. 14].

Плавання – надзвичайно ефективна форма фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах інклюзивної освіти.

Заняття у воді впливають практично на всі органи і системи дитячого організму. Тиск води на область грудної клітини сприяє збільшенню глибини

видиху, за яким зазвичай слідує і глибокий вдих. А глибоке дихання – потужний профілактичний засіб, що попереджує захворювання верхніх дихальних шляхів. Глибокі вдихи і видихи під час плавання «провітрюють» легені, завдяки чому знищуються бактерії та усуваються сприятливі умови для їх активізації. Горизонтальне положення під час плавання – це своєрідний стан невагомості, який активізує кровообіг, розвиваючи і зміцнюючи серцево-судинну систему. Тиск води, діючи на численні кровоносні судини шкірного покриву, полегшує кровообіг і діяльність серця.

У воді знімаються статичні навантаження на кісткову мускулатуру, знижується навантаження на хребет. Ефект «гідроневесомості», що виникає у воді, звільняє хрящові міжхребцеві диски від постійного здавлювання їх.

У розкутому стані в дисках краще відбуваються обмін речовин. Це корисно для розвитку організму, сприяє формуванню правильної постави і є профілактикою сколіозу і м'язової дистонії. Тіло долає значний опір води, тим самим зміцнюючи опорно-руховий апарат. У той же час, активний рух ніг у воді зміцнює стопи і попереджає розвиток плоскостопості.

При систематичних заняттях плаванням зміцнюється нервова система, спокійніше стає сон, підвищується апетит і загальний тонус організму дитини.

Плавання може виступати в ролі засобу боротьби зі стресом. Плавання змушує правильно дихати, сприяє насиченню м'язів великою кількістю кисню.

Отже, існує необхідність у підготовці педагогів, фахівців із фізичної реабілітації та фізичного виховання, які можуть забезпечити ефективність освітнього процесу дітей з особливими потребами, систематичне впровадження необхідних здоров'язберігаючих технологій в освітній процес.

Список використаних джерел:

1. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності : монографія / за ред. Т.І. Поніманської, І.М. Дичківської. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 208 с.
2. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Г.І. Григоренко, Н. Ф. Денисенко, Ю. О. Коваленко, Н. В. Маковецька. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006. – 116 с.
3. Горопаха Н. М. Фізичне виховання дошкільників та молодших школярів у контексті інклюзивної освіти: проблеми наступності та перспективності / Н. М. Горопаха // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – Вип. 10. – С. 11–15.

Безбах Т.

***КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка»* ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РИНОЛАЛІЄЮ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Стан фізичного та психічного здоров'я дітей в Україні є пріоритетною державною проблемою. Проблема реабілітації, навчання та виховання дітей з ринолалією є досить складною проблемою. За даними дослідження

С. Коноплястої кількість дітей з вродженими незрощеннями губи і піднебіння щорічно збільшується на 500 осіб. Важкий дефект визначається не тільки зовнішньою аномалією, а й соціальною і психологічною напруженістю, комунікативним дискомфортом, труднощами особистісної та соціальної адаптації [1, с. 6].

Проблеми психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією були предметом наукових досліджень Г.Арнольд, О.Гуцман, М.Хватцева, Л.Фролова та ін.. Подоланням мовленнєвих порушень були у колі наукових інтересів Т.Волосовець, М.Фомічової, В.Тарасун, С.Коноплястої.

Наявність вроджених незрощень губи і піднебіння глибоко впливає на весь розвиток дитини: діти соматично ослаблені, часто хворіють, у них може спостерігатися зниження слуху. При ринолалії дефект мовлення може супроводжуватися відхиленнями у розвитку психічних функцій. Ці діти характеризуються особливим розвитком особистості і формування різних видів діяльності.

Корекція дефекту здійснюється засобами медичного, логопедичного і психолого-педагогічного впливу. Сучасний етап розвитку теорії і практики окремих медичних галузей, спеціальної педагогіки, логопедії, нейролінгвістики, спеціальної психології, нейропсихології характеризується об'єднанням наукових пошуків і зусиль, посиленою увагою до поглибленого вивчення специфіки загального, психічного і, зокрема, мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією для забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку кожної дитини, враховуючи її психофізіологічні особливості, потенційні можливості, здібності, інтереси.

На даному етапі розвитку освіти актуальною проблемою в спеціальній педагогіці є забезпечення системою спеціального навчання і виховання дітей з ринолалією, враховуючи особливості їхнього розвитку. Особливості дітей визначаються як змінами динаміки розвитку сучасної дитини, так і багатовекторністю феноменології порушеного розвитку. Причиною цього є поєднання впливів негативних екологічних, соціально-економічних, демографічних і численних внутрішніх біологічних чинників, які призводять до порушень розвитку, що ускладнює або практично унеможливує соціально-психологічну адаптацію, інтеграцію в освітній простір і подальше професійне самовизначення.

Для розв'язання завдань нашого суспільства – сформувані у дітей з особливими освітніми потребами адекватні способи діяльності – важливо створити оптимальні умови для розвитку і реалізації їхніх можливостей до спілкування. Стосовно дітей із ринолалією реалізацією такого завдання вбачаємо у вирішенні стратегічної мети їхнього навчання – розвитку здібностей до спілкування, що повною мірою відображає спрямованість сучасної освіти на особистість дитини. Оскільки здібності до спілкування стосуються сфери соціальних відносин між людьми, то вони можуть розглядатися як універсальна якість особистості, мати загально-педагогічне значення і виконувати організаційну та плануючу функцію у дошкільному навчанні, тобто об'єднувати всі навчальні предмети в упорядковану систему. Визначення в якості

спеціальної мети навчання дітей із ринолалією розвитку в них здібності до спілкування дає змогу вийти за межі мовних аспектів навчання в галузь взаємин дітей, їхнього ставлення до змісту навчання, до навколишньої дійсності тощо. Це, в свою чергу, створює особливе педагогічне поле для розвитку особистісних якостей дитини, її пізнавальних можливостей, емоцій, готовності до узагальнення в різних видах групової та колективної взаємодії.

Процес розвитку здібностей до спілкування охоплюватиме розвиток навичок і вмінь спілкування в дітей, уміння розуміти мовлення на слух, опанування засобів спілкування, систематизацію набутих знань, умінь та навичок спілкування, удосконалення вміння самостійно розв'язувати задачі в різних ситуаціях спілкування.

Ми вважаємо що очікуваного корекційного ефекту можливо досягти за певних умов:

- знання структури мовленнєвого дефекту, зумовленого вродженими вадами губи і піднебіння;
- діагностування стану розвитку мовлення дітей з вродженим незрощенням верхньої губи та піднебіння;
- ранньої диференційної психолого-педагогічної діагностики розвитку дітей з вродженим незрощенням верхньої губи та піднебіння;
- забезпечення корекційно-попереджувального впливу на ранніх етапах мовленнєвого розвитку цієї категорії дітей, враховуючи сензитивні і суперсензитивні періоди в розвитку мовлення;
- створення індивідуальних логокорекційних програм, з урахуванням структури мовленнєвого дефекту, віку дитини, зони актуального та найближчого розвитку;
- створення програм підтримуючої логотерапії;
- створення алгоритму комплексного психолого-педагогічного впливу на родину, яка виховує дитину з вродженим незрощенням верхньої губи та піднебіння, як важливого чинника забезпечення її успішної соціально-психологічної адаптації.

Список використаних джерел:

1. Конопляста С.Ю. Ринолалія від А до Я. Монографія / С.Ю. Конопляста. – К.: Книга-плюс, 2015.
2. Логопедія: підручник / За ред. М.К.Шеремет . – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015.

Борійчук Я.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка»

СПІВПРАЦЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

В інклюзивних школах учителі, учні, батьки та інші фахівці працюють разом за для покращення навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.. Тому питання фаховості педагогічних кадрів набувають критичної

ваги та значною мірою впливають на навчання учнів і забезпечення їм рівних можливостей для досягнення найкращих освітніх результатів.

Сутність професійного співробітництва наголошував Ш.О. Амонашвілі полягає у такій взаємодії, яка передбачає «соціально залежну самостійність», сприяє досягненню індивідуальних цілей кожного учасника освітнього процесу та загальних цілей спільної діяльності, базуючись на певних нормах професійної моралі. Професійне співробітництво дає змогу досягти нового, якісно вищого рівня діяльності завдяки реалізації творчих здібностей фахівців, а також задоволення їхньої потреби в обміні досвідом та ідеями.

Орієнтація України на європейську інтеграцію, впровадження нових педагогічних технологій постійно збагачують науку новими термінами, посилюючи потребу подолати наявні відмінності між вітчизняними та зарубіжними поняттєвими системами. Ось чому дедалі частіше в педагогічних колах обговорюються питання професійного співробітництва, яке у нашій країні зазвичай носить назву педагогічної взаємодії, і визнано невід'ємною складовою професійної підготовки в багатьох країнах світу.[2]

Українські вчені О. В. Глузман, О. М. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, О. М. Микитюк, С. О. Микитюк, В. К. Майбородова, Н. С. Побірченко у свої дослідженнях вказували на необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії.

При інклюзивному навчанні кожен із фахівців, добре володіючи вузькопрофільними навичками, починає гостро відчувати дефіцит знань, що є прерогативою інших фахівців. Так трапляється, оскільки інклюзія передбачає: спрямування (яке задає керівник) розвитку закладу у напрямі сприйняття різноманітності; позитивне ставлення персоналу до інклюзії; створення сприятливого середовища для дітей з особливими потребами; наявність гнучкого розкладу, який дає змогу проводити індивідуальні заняття; надання необхідних додаткових послуг (робота з учителем-логопедом, сурдопедагогом, тифлопедагогом тощо); можливості для занять з наставниками-однолітками; заохочування атмосфери турботи й поваги до відмінностей між людьми; внесення необхідних модифікацій до курикулуму; підтримку з боку педагогів у формуванні дружніх стосунків та багато іншого [2, с.12].

Налагоджувати успішну співпрацю з фахівцями в галузі охорони здоров'я, освіти, іншими фахівців закладу освіти не завжди просто. Для кожної фахової сфери властивий унікальний підхід та розуміння учнів, природи навчання та проблем шкільної освіти. Узгодження методики спільної діяльності, що покликана сприяти успішному навчанню та благополуччю учня у школі, може наштовхуватися на неочікувані перешкоди. Ламати старі вкорінені звички доволі складно, а тому, попри декларовану готовність співпрацювати, фахівцям іноді важко втілювати ці наміри на практиці. Цілком ймовірно, що між ними виникатимуть суперечності внаслідок існування різних поглядів, які беруть свій початок із різних дисциплін та професій них підходів.

Серед найважливіших компетентностей співпраці науковці виокремлюють ефективну комунікацію та бажання слухати й розуміти думку

співрозмовника. Максимальна користь від співпраці досягається тоді, коли фахівці:

- намагаються зрозуміти характер діяльності інших фахівців та з повагою ставляться до їх кваліфікації й досвіду;
- критично вивчають проблему замість пристати на перше-ліпше рішення;
- приймають на себе колективну відповідальність за всі ухвалені рішення;
- намагаються структурувати процес обговорення таким чином, щоб зробити його найбільш ефективнішим.

Ефективна робота з асистентом вчителя – це передусім ефективна співпраця з членом інклюзивної шкільної спільноти. Тому у налагодженні взаємодії з ним вчитель має дотримуватися тих самих принципів, на яких ґрунтується спільна робота з будь-яким іншим її представником. Така співпраця має передбачати:

- обговорення поглядів усіх сторін (зокрема, вчителя, учня, асистента вчителя, членів родини);
- цінування участі кожного з них;
- повагу до відмінностей;
- спільну відповідальність;
- чітку спрямованість на досягнення учнем успішного результату;
- точно визначені вимоги до залучення;
- критичну рефлексію та аналіз практики.

Таким чином, завдяки правильній організації діяльності професійного співробітництва всі учасники починають чітко розуміти відповідальність за успіхи учнів, орієнтуватися на використання інновацій у викладанні, а також виявляти готовність проводити тісну співпрацю з колегами на засадах взаємної підтримки.

Список використаних джерел

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. — К.: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2011
2. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупаєвої. — К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. — 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: Навчально-методичний посібник. — К.: «АТОПОЛ». — 2010 . — 96с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).

**Гонтар О.
Бегас Л. Д.**

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Модернізація освіти в Україні, спрямована на демократизацію та гуманізацію, обумовлює необхідність впровадження інноваційних технологій, зокрема в освіті людей з особливими освітніми потребами.

Проблематика інклюзивної освіти розглядається в працях наступних вчених Д. Бішопа, Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кінг-Сірса, П. Міттлера, Д. Леско, М. Уїлла, Б. Крауфа, Д. Попойнта, Д. Річлера, М. Фореста, Д. Фрайзена, Р. Хайкі. Вивченням окресленої проблеми на пострадянському науковому просторі чи мало приділяють уваги такі вчені як: В. Ардзінба, Т. Бут, С. Колосов, А. Колупаєва, І. Ломакова, М. Сварнік, В. Ткачук, О. Ярская-Смірнова та ін.

Інклюзія є одною з основних тенденцій розвитку освіти в Україні. На сьогодні в Україні спостерігається парадоксальна, але, в цілому, типова для трансформаційного періоду ситуація, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими потребами на розвиток, здобуття освіти, соціальну інтеграцію, й водночас, не вказує практичних механізмів їх реалізації.

Державна соціальна політика значною мірою зорієнтована на сегрегацію та ізоляцію осіб з особливостями психофізичного розвитку. Філософія інклюзивної освіти базується на переконаннях у необхідності зміни освітньої парадигми – реформуванні шляхом об'єднання двох традиційних систем (спеціальної і загальної освіти) в єдину освітню систему.

Цьогоріч президент України Петро Порошенко підписав закон «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Відповідно до нього особи з обмеженими можливостями мають право здобувати освіту в усіх навчальних закладах. Тобто, будуть створюватися для таких дітей інклюзивні та спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Із першого вересня поточного року до інклюзивної освіти приєднуються ще чотири регіони України це: Житомирська, Чернігівська, Хмельницька та Дніпропетровська області. Інклюзивне навчання набирає обертів і на Житомирщині. Так у школах поступово з'являються спеціальні навчальні класи для дітей з труднощами в фізичному, або в мовному розвитку.

Віце-прем'єр-міністр регіонального розвитку, будівництва та ЖКГ України Геннадій Зубко на своїй сторінці в Фейсбук повідомив, що в цьому навчальному році на Житомирщині працюватиме 171 школа для дітей з особливими потребами.

Можливість інклюзивного навчання отримають понад 320 дітей. Тому другого вересня Геннадій Зубко разом з першою леді України Мариною Порошенко побував у загальноосвітній школі №28 на відкритті першої в

Житомирі медіатеки для інклюзивного навчання. Медіатека надасть можливість отримувати якісну освіту дітям з інвалідністю.

Також, відповідно до закону надається можливість особам з особливими освітніми потребами отримувати психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу, запроваджується дистанційна та індивідуальна форми навчання, надається можливість дітям з особливими освітніми потребами отримувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безплатно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від «встановлення інвалідності». Уторік впровадження інклюзивної освіти в Україні розпочали з Запорізької області.

Метою інклюзивної навчання є розбудова інклюзивного суспільства, що дозволяє кожному, незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. Найголовніше це дитина, яка вчиться життєдіяльності в оточенні здорових дітей, що формує спрямованість до повноцінного життя, до усвідомлення власної спроможності, підвищення якості власного буття.

Проте готовність до навчання у звичайних українських загальноосвітніх навчальних закладах осіб з особливими освітніми потребами ще доволі незначна, пов'язано це, насамперед, з непоінформованістю населення щодо суті інклюзивної освіти, її переваг. Її корисність у тому, що слухачі з вадами розвитку звикають жити в середовищі своїх здорових чи то відносно здорових однолітків, беруть участь у житті навчального закладу, привчаючись таким чином до активного життя в соціумі. Їхні ж однолітки звикають толерантно сприймати людей з особливими потребами і ставитися до них як до рівних.

Питання впровадження інновацій в освіту осіб з особливими освітніми потребами досить суперечливе й водночас, актуальне, яке потребує всебічного вивчення. Практики, а отже спеціалісти вважають, що інклюзивна освіта – це інноваційна, альтернативна модель освіти, що стає вимогою сьогодення.

Мета нашої держави являє собою виплекання людини з освітніми потребами, яка необхідна для України і в третьому тисячолітті це відноситься як до професіонала та гідного громадянина України.

Інклюзивна освіта необхідна в першу чергу для дітей з обмеженими особливостями, адже вони мають право на таку ж освіту, як і всі. Позитивний результат даної реформи залежить в першу чергу від кадрового питання.

Для того щоб побудувати ефективну систему інклюзивної освіти в Україні, передусім потрібно посилити фінансування освіти та удосконалити методичне та кадрове забезпечення інклюзивної освіти.

Важливий фактор є той, де йдеться постійне розуміння цих самим дітей суспільством. Потрібно пропагувати толерантне ставлення до особливих дітей, шляхом залучення до цього питання до засобів масової інформації, і лише тоді можливе здійснити позитивного результату цієї реформи.

До основних принципів інклюзивної освіти можна віднести:

1) рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною;

2) визнання здатності до навчання кожної особи та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього;

3) забезпечити права осіб розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти;

4) забезпечити навчальними програмами дітей, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя;

5) визнання факт, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб осіб;

6) використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання;

7) здійснити командний підхід у вихованні та навчанні дітей, який передбачує залучення в співпрацю батьків, провідних фахівців, педагогів;

Інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах відображає одну з головних демократичних ідей, це усі особи є цінними й активними членами суспільства. Інклюзія означає розкриття кожної особи за допомогою освітньої програми, яка є достатньо складною, але відповідає його здібностям. Вона враховує потреби, а також спеціальні умови та підтримку, яка забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Список використаних джерел:

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

2. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / [А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – С. 128.

3. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.

4. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід): мат. Міжнар. конф. / за ред. В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К.: Наук. світ, 2004. – 200 с.

Діхтяренко А.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка»

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ

На сучасному етапі в Україні відмічається збільшення кількості дітей з проблемами мовлення і недорозвитку психічних процесів. За останні 10 років кількість дітей з різними психофізичними порушеннями збільшилась на 22%. Щорічно кількість таких дітей зростає на 5-6 тисяч.

Мовленнєві дефекти порушують можливість вільного спілкування дитини з іншими людьми. Усвідомлення власної мовленнєвої недостатності зазвичай

викликає негативні емоційні стани: почуття соціальної неповноцінності, страх мовлення, постійні переживання. Усе це ставить під загрозу соціальну значущість особистості і спричинює формування своєрідних психологічних і патопсихологічних особливостей, що потребує спеціальної роботи, спрямованої на соціальну адаптацію та реабілітацію дитини.

Спеціальна допомога дітям з вадами мовлення регулюється окремими нормативно-правовими документами:

- Конституцією України, якою визначаються і гарантуються права і свободи людини згідно із загальноприйнятими міжнародними нормами у сфері захисту прав людини, зокрема Конвенції ООН про права дитини;

- Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту»;

- концепціями «Спеціальна освіта осіб з психічними та фізичними вадами в Україні», «Стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку», Державним стандартом спеціальної освіти.

Основна мета спеціального навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення полягає в тому, щоб створити оптимальні умови для розвитку і реалізації потреб дітей та їхньої соціальної інтеграції: сформувати нові способи діяльності на основі звужених сенсорної, моторної, інтелектуальної та мовленнєвої функцій і дисгармонійного розвитку шляхом максимального використання корекційно-компенсаторних можливостей дитини.

Зміст корекційного навчання має будуватися з урахуванням рівня сенсомоторного, мовленнєвого і розумового розвитку дитини. Корекційне навчання має передбачати нормалізацію порушених контактів дитини з оточуючими, усунення у дітей порушень мовлення, розвиток комунікативних умінь і навичок, виховання активності та товарищескості.

Із цього можна зробити висновок, що мовлення потрібно формувати не ізольовано, а лише в комплексі із загальним розвитком і перш за все з розвитком інтелекту.

Тому в даних умовах актуальним є системний комплексний підхід до корекції мовленнєвого, психічного і соматичного розвитку дитини. Навіть при подоланні відносно простих порушень мовлення ідеальною була б наявність як загальноприйнятих традиційних методів, так і нетрадиційних. Нетрадиційні методи допомагають більш глибокій (якісній) корекції, особливо станів супутніх мовленнєвій патології.

Базовими, безумовно, є традиційні педагогічні методи (логопедичні заняття, артикуляційна гімнастика, вправи на розвиток слухової уваги та пам'яті, фонематичного сприймання тощо).

Нетрадиційні методи прості, доступні, ефективні, не мають вікових обмежень, а особистісно-орієнтований підхід до роботи з дитиною сприяє вибору найбільш оптимальної, результативної комплексної методики. Використання нетрадиційних методів в комплексній корекційно-навчальній роботі поліпшує у дитини пам'ять, увагу, підвищує працездатність, нормалізує стан нервової системи, долає стреси, поліпшує комунікативну функцію, а в умовах роботи цілісного організму поліпшує соматичний стан.

Більшість цих методів прийшли до нас з глибокої давнини. І на даний час виникла необхідність враховувати перевірені тисячоліттями спостереження людей, а зокрема, – вплив на соматичний і психічний стан дитини масажу, музики, кольорів, запахів. Їх поєднання може заспокоювати, розслаблювати, тонізувати, стимулювати, зміцнювати тощо. Тому продумане використання в логопедичній практиці запахів (аромотерапія), кольору (хромотерапія), музики тощо, може значно підвищити ефективність корекційної роботи, створюючи додатковий потенціал для розвитку дитини.

У процесі корекційного впливу ми використовували точковий масаж, ароматерапію, фітотерапію, елементи психотерапії, хромотерапію, психогімнастику тощо. Використовували нетрадиційні методи в спеціально змодельованих ігрових ситуаціях. Діти із задоволенням робили масаж кистей рук, масаж вушної раковини. Ароматерапію і фітотерапію використовували лише за згоди батьків. Це пов'язано з можливими алергічними реакціями.

Використання нетрадиційних методів значно скоротило термін автоматизації звуків і допомогло подолати вторинні відхилення в розвитку особистості дитини зумовлені основною вадою – порушенням мовлення мовлення.

Список використаних джерел:

1. Логопедія: підручник / За ред. М.К.Шеремет . – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015.
2. Савченко М.А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей / М.А. Савченко. – 3-тє видання, доповнене. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010.
3. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку/ Є.Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – №1 . – С. 2-7.

Добрянська Я.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка»

ТЕХНОЛОГІЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПЛАНУВАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Індивідуальне планування – це технологія, яка передбачає співпрацю членів команди підтримки, зокрема педагогів і батьків, для задоволення унікальних потреб дитини. Мета цієї технології полягає в тому, щоб допомагати учневі набувати знань і навичок, які для нього є наступним логічним кроком уперед порівняно з поточними показниками розвитку й успішності.

Команда підтримки виявляє навчальні потреби учня, визначає та реалізує належні навчальні втручання, наприкінці оцінює їх ефективність. Перелік можливих втручань досить великий, від короткотермінових стратегій, які впроваджуються безпосередньо в навчальному процесі на рівні класу, до розроблення комплексної індивідуалізованої програми.

Індивідуальний навчальний план (ІНП) – документ, що відображає процес планування для окремо взятого учня. Це не є документ у юридичному сенсі, а

радше виконує функцію планування, фіксування та комунікації. Технологія індивідуального планування придатна для роботи з багатьма учнями, які дуже відрізняються своїми сильними сторонами й потребами. Тому кожен створений в її межах ІНП буде специфічним для дитини, для якої він призначений.

Добре продуманий ІНП та його систематичне впровадження дають учневі більше можливостей досягати визначених для нього очікуваних результатів і реалізувати свій потенціал до навчання. Індивідуальний навчальний план (ІНП) – це документ, де зафіксовано зібрану інформацію, прийняті рішення, визначені стратегії навчання та методики оцінювання, яке проводиться в процесі впровадження програми для учня з особливими потребами.

Загалом, ІНП відображає: що відомо про учня (його поточні показники та успішність); програму, яка надається/буде надаватися (тобто, очікувані результати навчання, методи й прийоми роботи, види діяльності й матеріали); ефективність програми (методики контролю учнівської успішності та оцінку результатів впровадження програми).

Як письмовий документ, план створює умови для наступності в навчанні, зокрема: фіксує освітню програму для певного учня; дає змогу на постійній основі відстежувати прогрес щодо погоджених очікуваних результатів; слугує основою для регулярного звітування про досягнення учня.

Технологія індивідуального планування та розроблені відповідно до неї індивідуальні навчальні плани – максимально ефективні, коли:

- робота побудована на принципах співпраці всіх членів команди, враховує думки й пропозиції кожного з них, тобто є по-справжньому інклюзивною;

- усі члени команди підтримки беруть участь у процесах обміну інформацією, оцінки сильних сторін дитини в усіх сферах розвитку, визначення питань до вирішення та формулювання рекомендацій відповідно до своєї кваліфікації;

- планування освітньої програми здійснюється на основі даних з поточної характеристики (профайлу) учня;

- усі пропозиції й рішення щодо формування освітньої програми впливають з поточної оцінки сильних сторін та наявної успішності дитини;

- усі пропозиції й рішення щодо формування освітньої програми враховуються в повсякденному навчальному процесі;

- обов'язки чітко визначені;

- ведеться неперервний моніторинг досягнутого прогресу;

- до програми вносяться корективи залежно від зміни обставин у житті учня та відповідно до динаміки його навчальних та інших показників.

Технологія індивідуального планування створює умови для взаємодії осіб, які найтісніше працюють з учнями. Вона уможливорює скоординовану роботу сім'ї, працівників закладу освіти, фахівців місцевих установ та організацій, а також інших осіб у процесі розроблення і впровадження освітньої програми, що відповідає потребам дитини.

Педагогам, які працюють з учнями, ця технологія дає змогу:

- обмінюватися інформацією і спостереженнями стосовно характеру навчальної діяльності й поведінки окремо взятої дитини впродовж певного часу та в різних ситуаціях;
- скласти загальну характеристику (профайл) учня на основі спільного розуміння його сильних сторін, інтересів, потреб і наявного рівня успішності;
- визначити пріоритетні завдання, які вирішуватимуться в процесі планування і впровадження його освітньої програми за предметними напрямками та/або сферами розвитку;
- відстежувати прогрес і динаміку навчальних показників та звітувати про них.

Отже, технологія індивідуального планування спрямована на виявлення та забезпечення унікальних навчальних потреб учнів. Щоб задовольняти такі потреби максимально ефективно, створений в результаті ІНП має ґрунтуватися на всебічному розумінні учня та впливати з його загальної характеристики.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009
2. Планування спрямоване на кожного учня: посібник з розроблення та впровадження індивідуальних початкових планів: посіб. - К.: Паливода А.В., 2012. - 86 с. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», 2012 / www.education-inclusive.com, www.ussf
3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015

Дунаєвська Н.

Мандич А.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка»

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Новий погляд на освіту й на місце людини в соціумі – головні світові ознаки інноваційного розвитку будь-якого суспільства. Формування державної стратегії інклюзивної освіти передбачає подолання як соціальних, так і організаційних перешкод. Це стає можливим за умови вдосконалення системи професійної підготовки вчителя, підвищення рівня спеціальної педагогічної освіти батьків і громадськості, адаптації приміщень до потреб дітей з інвалідністю, а також науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.

На сучасному етапі розвитку освіти відбувається пошук нових шляхів організації освіти дітей із особливими освітніми потребами. Цій проблемі присвячено як фундаментальні праці науковців, так і окремі дослідження. В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О.Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблем

залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах освіти, їх реабілітації та соціалізації.

Однак, на сьогодні недостатньо розроблений механізм здійснення інклюзивного навчання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. У зв'язку з цим, виникає потреба в організації особливого виду закладу дошкільної освіти, де б реалізувалась інклюзивна модель навчання.

Постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2015 року № 530 внесено зміни в Положення про дошкільний навчальний заклад (постанова Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305). Для задоволення освітніх, соціальних потреб організації корекційно-розвивальної роботи у складі дошкільних навчальних закладів можуть створюватися спеціальні та інклюзивні групи для розвитку дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, затримкою психічного розвитку. Наповнюваність інклюзивної групи в дошкільному навчальному закладі становить до 15-ти осіб, з них – 1-3 дитини з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Діти з особливими освітніми потребами, у тому числі діти з інвалідністю, можуть перебувати в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти до 7-и (8) років відповідно до висновку фахівців інклюзивно-ресурсного центру залежно від рівня та ступеня порушення. Режим роботи інклюзивних груп устанавлюється з урахуванням проведення корекційно-відновлювальної та соціально-реабілітаційної роботи.

Зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом дошкільної освіти та реалізується згідно із програмою (програмами) розвитку дітей і навчально-методичними посібниками, затвердженими в устанавленому порядку Міністерством освіти і науки України.

Навчально-виховний процес в інклюзивних групах і групах компенсуючого типу (для дітей з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, інтелекту, із затримкою психічного розвитку) у закладах дошкільної освіти здійснюється за спеціальними програмами розвитку дітей і навчально-методичними посібниками, затвердженими в устанавленому порядку Міністерством освіти і науки України. У таких групах проводиться корекційно-відновлювальна робота із предметно-практичного навчання, лікувальної фізкультури, соціально-побутової та комунікативної діяльності, просторової орієнтації, розвитку слухового, зорового, дотикового сприймання, формування мовлення.

Основними завданнями дошкільної інклюзивної освіти є:

- 1) створення безбар'єрного середовища у навчанні;
- 2) відкритість і доступність як для дітей, так і для дорослих (чим більше учасників навчального процесу – управління освіти, методичні центри, загальноосвітні, спеціальні та вищі заклади освіти, інститут післядипломної педагогічної освіти, батьківські та громадські організації тощо – тим успішнішою буде дитина);
- 3) технічне оснащення навчальних закладів;

4) розробка спеціальних навчальних курсів для педагогів, спрямованих на розвиток їх взаємодії з дітьми із особливими потребами;

5) спеціальні програми, спрямовані на полегшення процесу адаптації дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітньому навчальному закладі [2].

Відповідно до висновку фахівців ІРЦ, у закладі дошкільної освіти створюється група фахівців індивідуального супроводу дитини, в яку входять: вихователь-методист, вихователі, асистент вихователя, практичний психолог, учитель-дефектолог, медична сестра та ін. Участь батьків дитини з особливими освітніми потребами є обов'язковою. Члени групи розробляють індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами та здійснюють психолого-медико-педагогічний супровід.

Список використаних джерел:

1. Логопедія: підручник / За ред. М.К.Шеремет . – Вид. 3-тє, перер. та доповн. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015.

2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009

3. Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник/ Шеремет М.К., Мартиненко І.В. – К.: КНТ, 2006.

4. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015

Калиновська І.С.

***Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини* ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ШЛЯХ ДО «БЕЗБАР'ЄРНОГО ЖИТТЯ» ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Освітнє реформування та модернізація в нашій країні віддзеркалюють досягнення держави, яка стала на шлях соціально-економічних перетворень та зумовлюють впровадження освітніх інновацій у відповідності до сучасної світоглядної моделі соціального устрою. В основу цієї моделі покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, перш за все, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Усунення соціальної стратифікації, нерівноправності можливостей здобуття освіти стало пріоритетними в соціальній та освітній політиці передових країн світу. На зміну старої парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» приходить нова – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Передова світова спільнота змінює ідеологічні установки по відношенню до осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Саме в цей час розвінчується так звана, медична модель, що формувала суспільну думку стосовно осіб з порушеннями психофізичного розвитку [3].

Еволюція ставлення суспільства і держави до осіб з порушеннями психофізичного розвитку у багатьох країнах світу пройшла період від ізоляції до інклюзії. Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усєї громади. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Декларація ООН про права розумово відсталих (1971), Декларація про права інвалідів (1975), Конвенція про права дитини (1989) та ін. В Декларації про права інвалідів стверджується, що інваліди мають ті ж основні права, що і їхні співгромадяни, а інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини. У Конвенції про права дитини окреслено, що наявність інвалідності у дитини є підставою для захисту від дискримінації, а «Неповносправна в розумовому чи фізичному відношенні дитина повинна мати повноцінне й достойне життя в нормальних умовах, які сприяють зростанню впевненості в собі та забезпечують її участь у житті суспільства... Дитина –інвалід має мати повноцінне і гідне життя в умовах, що забезпечують максимальну самостійність і соціальну інтеграцію» [1].

На сучасному етапі суспільство «прийшло» до визнання та ствердження права осіб з порушеннями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті і намагається усвідомити необхідність створення умов для повноцінної реалізації цього права. Ці сучасні соціальні установки презентовано в Саламанкській Декларації: «Тенденції в галузі соціальної політики в останні два десятиріччя полягали в тому, аби сприяти інтеграції та боротися з відчуженням. Залучення та участь мають вирішальне значення для людської гідності, а також для дотримання прав людини» [4].

У теорії систем інтеграція розглядається як стан взаємозв'язку окремих компонентів системи та як процес, що обумовлює такий стан. Протилежністю процесу інтеграції є диференціація (розчленування цілого на частини, відмежування, відокремлення). Обидва процеси тісно поєднані.

Проблема інтеграції в загальній освіті може розглядатися з позицій двох суттєвих характеристик освіти. Перша позиція дає підстави говорити про інтеграцію в науці як фундаментальну основу зміни змісту освіти, забезпечення її цілісності.

На основі накопичених знань стала можливою вторинна інтеграція, філософське осмислення світу, що, відповідно, зумовило вторинну диференціацію – створення нових наук з новими предметами пізнання. Виникнення у педагогіці поняття «інтеграція» стало наслідком тривалого розвитку інтеграційних процесів в освіті і, зокрема, в освіті спеціальній [2].

Основна ідея інклюзивної освіти: від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з порушеннями психофізичного розвитку не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати ту школу, яку б вона відвідувала, коли б була здоровою. Основний принцип інклюзивного навчання – якомога менше зовнішньої і якнайбільше внутрішньої диференціації. Інклюзивна освіта як

сучасна інноваційна тенденція нині широко обговорюється в наукових колах, педагогічною та громадською спільнотами. Прихильники спільного навчання виокремлюють такі позитивні сторони інклюзивних процесів:

- стимулюючий вплив більш здібних однолітків;
- можливість у ширшому діапазоні ознайомлюватися із життям;
- розвиток навичок спілкування та нестандартного мислення (як у дітей з особливостями психофізичного розвитку, так і у їхніх здорових однолітків);
- можливість виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання.

Відповідно постає проблема вивчення потенціалів та ресурсів залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в систему загальної освіти. Необхідність подібних розробок зумовлена логікою розвитку соціально-педагогічних знань, що стверджує необхідність трансформації педагогічних систем, які в комплексі забезпечують процеси соціалізації, інкультурації та самореалізації особистості; характером соціокультурної ситуації, що обтяжує соціально-культурні та особистісні проблеми дітей, в тому числі і з порушеннями психофізичного розвитку, та яка вимагає пошуку найефективніших шляхів та засобів їх вирішення; протиріччям між соціалізуючим, самореалізаційним та реабілітаційним потенціалом загальної освіти і ступенем їх теоретичного осмислення та реалізації в корекційній та реабілітаційній практиці.

Список використаних джерел:

1. Бут Т.И. Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль / Социальная эксклюзия в образовании. – М., 2003. – С. 17.
2. Интегративные тенденции современного специального образования. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 284 с.
3. Т. Лоремана, Д. Деппер Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних класах // Дефектологія. – 2009. – №3. – 9-14.
4. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 256 с.

Козка М.

Кравченко О.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка» **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

На розвиток особистості дитини найбільше впливає сім'я: батьки та інші родичі. Допомога дитині з особливостями розвитку зі сторони найближчих родичів істотно доповнює комплекс лікувально-педагогічних заходів. Батькам, які не мають спеціальної підготовки досить важко оцінити можливості дитини. Співпраця з фахівцями необхідна батькам не тільки для отримання спеціальних

навичок та умінь, але й для розвитку особистості самих батьків, які стають рівноправними партнерами педагогів.

У спеціальній педагогіці здійснювалося багато досліджень щодо змісту й методики роботи з сім'ями. Результати їх, зокрема, висвітлені у працях С.Миронової, Т. Ілляшенко, Д. Ісаєва, В. Липи, Є. Мастюкової, І. Подласого, Ю. Разенкової, М. Рождественської, Л. Шипіциної та ін. Більшість з них присвячені роботі спеціальних закладів з батьками вихованців. Водночас, у літературі сучасні форми роботи з сім'ями, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку висвітлені недостатньо.

Особливим аспектом діяльності фахівців є робота з сім'ями. Мета цієї роботи полягає у наданні батькам кваліфікованої допомоги у вихованні дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Завданнями педагога у роботі з батьками є:

- допомогти сформувати адекватні взаємини між батьками, іншими членами сім'ї та дитиною;
- допомогти дорослим створити комфортну для розвитку дитини сімейну атмосферу;
- розширити поінформованість батьків про потенційні можливості дитини, її перспективи у різних аспектах життя;
- створити умови для активної участі батьків у вихованні й навчанні дитини;
- навчити батьків прийомів організації ігрової та навчальної діяльності дитини;
- підвищити рівень психічного здоров'я самих батьків.

Як засвідчує практика, найважчим у роботі з сім'ями є повідомлення діагнозу їхньої дитини. Бажано повідомляти це обом батькам одночасно; дати час на усвідомлення інформації і можливість поставити питання. Навіть якщо проблема дитини є нескладною, батьки, зазвичай, опиняються в ситуації стресу. У цей момент слід підтримати їх, надати необхідні пояснення, охарактеризувати стан дитини і перспективи її розвитку. Важливо одразу налаштувати батьків на активну участь у житті й вихованні дитини, оскільки від цього залежатиме її розвиток.

С. Миронова у своїх дослідженнях сформулювала принципи роботи з сім'ями:

- *партнерство з батьками* – педагог розглядає батьків не як об'єкт свого впливу, а як рівноправних партнерів у вихованні дитини, проведенні з нею колекційної роботи. Завдяки цьому долається дистанція і недовіра, яка часто виникає у батьків до фахівців, і навпаки – родина прагне підтримки, допомоги корекційного педагога, прислуховується до нього, виконує його поради;
- *комплексний підхід до організації корекційно-педагогічного процесу* – у роботі з родинами беруть участь різні фахівці: педагоги, психологи, лікарі. Саме комплексний підхід забезпечує подолання різних проблем, що виникають у сім'ях, і дає змогу надавати дитині та її батькам різнобічну допомогу;

- *єдність діагностики і корекції* – у консультації проводиться не лише обстеження дитини і визначення діагнозу, а й окреслюються шляхи корекційної роботи; складається індивідуальна програма розвитку дитини;

- *позитивна характеристика дитини* – слід, передусім, концентрувати увагу батьків на позитивних, збережених якостях їхньої дитини, перспективних можливостях її розвитку, і лише після цього говорити про вади і труднощі. Це допомагає підтримати віру батьків у розвиток дитини, спонукає їх організувати навчання і виховання, ігрову діяльність, формувати адекватні стосунки з малюком;

- *урахування стану, думки, досвіду батьків* – педагог під час добору змісту, форм і методів роботи з сім'ями враховує: здоров'я батьків, їхній психологічний стан; їхню енергію, моральні установки, досвід, ставлення до проблем дитини; сімейні стосунки; вміння членів родини вирішувати проблеми; соціальні зв'язки; приналежність до певного соціального прошарку.

- *повага до особистості батька і матері* – у стосунках з батьками має домінувати повага, урахування їхніх турбот. Це виявляється у формах звернення до батьків, у висловлюванні прохань і порад, у довірливому тоні розмови, у неприпустимості настанов і дорікань на адресу батьків, у збереженні відомих педагогові сімейних таємниць.

Основою для успішної взаємодії фахівців і батьків з метою максимального задоволення потреб дитини є відкритість і гуманізм, професійність і відповідальність у всій системі відносин між дитиною, сім'єю, фахівцями і суспільством.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009.

2. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015.

3. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016.

4. Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупаєвої. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 360 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

Крива Н.П.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини ТЕХНІКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОДОЛАННЯ ПРИРОДНИХ ВІКОВИХ СТРАХІВ

Проблема страхів була і завжди буде актуальною, особливо в сучасних інформаційних умовах, так чи інакше накладає відбиток на розвиток особистості.

Починаючи роботу зі страхами у дітей дошкільного віку, спочатку варто розібратися з визначенням терміна «страх», щоб розуміти специфічні особливості, різноманітність проявів і подальше їх корегування.

Словник психологічних термінів дає наступне визначення: «Страх – емоція, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда й спрямована на джерело дійсної або уявної небезпеки. На відміну від болю та інших видів страждання, що викликають від реальної дії, небезпечних для існування факторів, страх виникає при їх передбаченні [3]. Із визначення можна простежити, що страх виступає негативною емоцією, яка може тримати дитину в постійній напрузі, породжувати невпевненість в собі і своїх силах, а при тривалій дії набувати затяжний невротичний характер. Діагностувавши у дитини наявність страхів, можна допомогти їй з ними впоратися, погравши на полярності, повернувши негативні емоції в позитивні, мобілізуючи сили дитини. При такому «лікуванні» ефективною буде психологічна корекція, спрямована на індивідуальну допомогу дитині в тій чи іншій ситуації.

Психологічна корекція визначається як «виправлення» і оптимізація процесу психічного розвитку особистості, що передбачає використання природних рушійних сил психологічного і особистісного розвитку. Це визначення включає в себе виправлення недоліків, відхилень, що не вимагають глибинних змін процесу або явища [2]. На допомогу приходять різні техніки корекції страхів дітей дошкільного віку.

1. Ігри зі страхом. Спостерігаючи за дитячими іграми, К. Д. Ушинський прийшов до висновку, що для дитини гра – дійсність, і дієвість набагато цікавіша, ніж та, яка його оточує. У грі дитя живе [4]. Взнявши це на озброєння, можна допомогти дитині погратись зі страхом, допомогти проявити рухову активність, підключити всі грані фантазії, висловити спонтанні емоції, а найголовніше – взяти над страхом перемогу і вийти з гри переможцем.

2. Вербалізація страху – техніки, які значно відрізняються від ігрових. Якщо в грі дитина проживає страх, то тут вона формулює і проговорює, усвідомлює і вчиться приймати ситуацію чи явище. Дуже важлива роль в корекції страхів відводиться казкотерапії, тому що казки є найефективнішим і доступним способом спілкування, уособлюють підтримку словом. У дошкільному віці у дітей дуже добре розвинений механізм ідентифікації. Слухаючи казки, діти знаходять в них відгомони власного життя, прагнуть скористатися прикладом позитивного героя в боротьбі зі своїми тривогами і проблемами. Світ казки, де можливі самі непередбачувані поєднання подій і героїв, надає дитині величезну інформацію для життя в реальному світі [1].

3. Малювання страху. Техніка, яка доступна кожному дошкільнику, в якій дитина відкриває таємниці свого внутрішнього світу, щиро переживає всі діючі емоції і несвідомо вивільняє приховані почуття. Малюючи дитина не просто зображує конкретні предмети, вона живе в цьому «мікрокосмосі», який умовно називається «дитячий малюнок». Оформляючи свою роботу, продумуючи деталі і доводячи його до потрібної композиції, дитина проводить величезну внутрішню роботу над своїм уявленням страшної ситуації. Перевага малювання

своїх страхів полягає в тому, що дитина наочно з ними стикається. Страх, відображений в малюнку, є для дитину вже майже реальним його втіленням, що помітно спрощує моделювання виходу з страшної ситуації, що склалася.

Під час малювання важливо негативні емоції страху замінити позитивними або обернути їх в нейтральні, спокійні, добрі. Саме ця заміна надалі закріпиться в свідомості дитини. Існує величезна кількість прийомів і способів: домальовування «захисного об'єкта», зафарбовування страшного, знищення страху (зім'яти, порвати, викинути і т. д.), домалювати цікаві деталі, видозмінити малюнок шляхом перетворення страшного в смішне, прикрасити потворне красивим тощо, але всі вони спрямовані на одну спільну мету – допомогти дитині зняти напругу, виплеснути свої страхи і звільнитися від них.

Всі перераховані вище техніки корекції страхів дітей дошкільного віку об'єднує позитивний вплив на психіку дитини: знімається напруга, знижується тривожність, піднімається самооцінка, закріплюється впевненість у власних силах, опрацьовується механізм позбавлення від страху, поліпшується загальне самопочуття.

Таким чином, будь-яку негативну емоцію страху можна замінити позитивною, усне позначення страхів допоможе їх визнати, а проживання піде прикладом поведінки для вирішення подібних ситуацій, що в цілому сприятливо позначиться на психічному розвитку дитини.

Список використаних джерел:

1. Карпенко Н. Дитячі страхи / Н. Карпенко // Психологічна газета. – 2006. – №7. – С.8-12.
2. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: метод. рек. / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. – Київ : МЖПЦ "Ла СтрадаУкраїна", 2014. – 84 с.
3. Психологія. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений : в 11 т. / К.Д. Ушинский. - Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 — 1952. – 626 с.

Марченко О.О.

Бурдейна Л.О.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г.Шевченка»

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Демократизація суспільства вимагає забезпечення основних прав і свобод, зокрема права на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. У Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, яку Україна ратифікувала у грудні 2009 року, у статті 24 «Освіта» зазначається, що члени-учасниці цієї конвенції повинні забезпечити інклюзивну освіту на всіх

рівнях. Мова йде про забезпечення необхідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти.

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як динамічний процес, який полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливостей для розвитку. Тому рух у напрямку інклюзії – це не тільки технічна чи організаційна зміна, а й певна філософія в освіті.

Інклюзія як освітня концепція постійно розвивається і є вкрай важливою для формування політики та стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення. Важливим для розуміння інклюзії в освіті є індекс інклюзії, який був розроблений у 2000 році британськими вченими Мелом Ейнскоу та Тоні Бутом за участю групи британських педагогів, батьків, працівників управлінь освіти, учених і представників громадських організацій людей з інвалідністю. На сьогодні «Індекс інклюзії» перекладений на 44 мови й використовується у 15-ти країнах світу. У 2011 році «Індекс інклюзії» був перекладений українською мовою і використовується у закладах освіти.

Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» зазначає, що «особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент учителя, який бере участь у розробці та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами».

Відповідно до цього листа асистент учителя виконує такі *функції*:

- *Організаційну*: допомагає при організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами при організації робочого місця; спостерігає за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Асистент учителя забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

- *Навчально-розвивальну*: асистент вчителя, співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, покращенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює

навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

- *Діагностичну*: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

- *Прогностичну*: на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку.

- *Консультативну*: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність особистості дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Як підсумок, слід зазначити, що, оскільки чинне законодавство недостатньо регулює стосунки між учителями й асистентами вчителів, то перед учителями стоїть завдання зробити ці стосунки максимально ефективними. Ефективні стосунки між учителем та асистентом учителя формуються на основі спільної відповідальності. Для формування ефективних стосунків учителі можуть використовувати різні стратегії, зокрема: спільне обговорення ролей і завдань асистента та вчителя; установлення чітких критеріїв успішної діяльності асистента вчителя; наголос на важливості та дотримання конфіденційності; спільне обговорення філософії та підходів до навчання й управління класом; проведення регулярних зустрічей з асистентом учителя для обговорення результатів спостережень за учнями, надання та отримання зворотного зв'язку та звітів, обговорення проблемних ситуацій і стратегій запровадження навчальної програми; представлення асистента вчителя іншим співробітникам на рівні школи, району або громади, які можуть надавати допомогу.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія / А.А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009

2. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н. З. Софій., О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. — К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015

3. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015

Нікітенко А. С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Формування громадянського суспільства в Україні та перебіг трансформаційних процесів в освіті, науці, політиці, економіці держави актуалізують проблему забезпечення рівних прав і свобод усіх категорій населення. Пильної уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, оскільки вони й досі залишаються найдискримінованішою та найізолюванішою від суспільства групою.

Правову основу інтеграції молоді з особливими потребами в освітнє середовище складають міжнародні та вітчизняні нормативно-законодавчі акти: «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (резолюція ГА ООН від 20.12.93 за 48/96), Конвенція про права інвалідів, Конституція України, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про державні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про соціальні послуги», Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб із особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності та підпорядкування» (від 27.06.08 р. № 587).

Дотримання міжнародних стандартів у сфері забезпечення та захисту прав і свобод студентів з особливими потребами, оволодіння ними необхідними знаннями, уміннями орієнтуватися в системі законодавства і співвідносити юридичний зміст правових норм із реальними подіями суспільного життя, ефективно справлятися з проблемними життєвими ситуаціями та кризами сприятиме формуванню правової компетентності студентів закладів вищої освіти.

У Конституції України, Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні», законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про основи соціальної захищеності інвалідів України», «Про волонтерську діяльність», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009-2015», постановах Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна», «Про схвалення Концепції Загальнодержавної програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів» на період до 2020 року» та інших документах провідними є принципи забезпечення сприятливих умов формування правової компетентності молоді з особливими потребами.

Педагоги, які працюють із зазначеною категорією осіб, гостро потребують допомоги в організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування у молоді з особливими освітніми потребами національної самосвідомості, духовно-моральної культури, основних засад «Я-концепції», потреби в усвідомленому виборі професії. Адже тривалий час теорія і практика навчання цієї категорії людей була зорієнтована винятково на специфіку психофізичного порушення та їхню трудову адаптацію.

Вирішення проблем формування правової компетентності є складним соціально-педагогічним завданням. Його розв'язанню присвячено дослідження вітчизняних і зарубіжних учених О. Безпалько, І. Зверева, Г. Лактіонова, Ж. Петрочко, М. Горбушина, Я. Кічук. Деякі аспекти правового виховання студентів вищих навчальних закладів досліджували В. Владимірова, Л. Городиський, І. Дарманська, В. Одарій, М. Подберезький та інші.

Проблеми правового виховання студентів з особливими потребами досліджуються виходячи зі специфіки навчально-виховного процесу та особливостей інвалідності. На сучасному етапі розвитку суспільства можливості студентів у самореалізації розглядаються з точки зору розвитку внутрішнього потенціалу, збережених можливостей, здатності реалізувати їх у певних суспільних умовах. На сьогодні відсутня достатня теоретична база та дієвий досвід розв'язання проблеми формування соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами. Існують лише окремі дослідження, які можуть стати основою у процесі розробки моделі формування правової компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі. Їх тематичний спектр включає загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентності в освітніх системах зарубіжних країн (О. Овчарук, О. Пометун, О. Кононко, О. Локшина, О. Савченко, І. Єрмаков, О. Павленко, Л. Паращенко, Н. Бібік, С. Трубачова, О. Хуторський, Л. Сохань, О. Панова, І. Родигіна, Г. Сиротенко, І. Зимня, В. Байденко, Ю. Татур та інші), виникнення компетентнісного підходу як наукового методу, що застосовується в різних галузях знань, включаючи педагогіку (Н. Хомський), етапи становлення компетентнісного підходу в освіті (Н. Хомський, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Куніцина, Г. Білицька, Л. Берестова, В. Байденко, А. Хуторський, Н. Гришанова та інші). Різні тлумачення поняття «правова компетентність» надають у своїх працях Л. Кузьменко, О. Пометун, А. Твердохліб та інші.

Отже, правильно організований навчально-виховний процес закладу вищої освіти, що передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів з обмеженими можливостями, урізноманітнення форм та методів роботи з ними, залучення викладачів, батьків, студентів з нормативним розвитком та студентів з інвалідністю до спільної навчально-виховної діяльності сприятиме розвитку правової компетентності студентів з особливими освітніми потребам.

Список використаних джерел:

1. Глузман О. В., Щеколюдкін В.Ф., Подобедова Т. Ю., Чуєва О.О. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О.В. Глузман,

В.Ф. Щеклодкін, Т.Ю. Подобєдова, О.О. Чуєва / – Сімферополь, 2006. – 20 с

2. Кічук Я.В. Проектна правовиховна діяльність майбутнього соціального педагога: компетентісний потенціал / Я.В. Кічук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 41. – С. 40

3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року № 872. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627.

4. Якименко А. А. Психологічні особливості формування правової свідомості студентської молоді / А.А. Якименко / : зб. наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій ; за заг. ред. М.Є. Чайковського. – Хмельницький : ХІСТ, 2009. – С. 90.

Раленко А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ВПЛИВ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

У світлі інтеграційних тенденцій останніх десятиліть у соціальній політиці більшості демократичних країн світу інклюзивна освіта розглядається не як окрема складова суспільного життя, а в більш широкому контексті, оскільки освітня система зазнала докорінної перебудови для того, щоб освіта позбулась елітарності і з послуги перетворилась в реалізоване право. Розвиток інклюзивного підходу в освіті розглядається ЮНЕСКО, ОБСЄ, Організацією Економічної Співробітництва та Розвитку (ОЕСР) та іншими міжнародними організаціями як пріоритетний напрям розвитку національних систем шкільної освіти, оскільки реалізація права громадян на отримання якісної освіти та соціальну інтеграцію є важливим чинником сталого розвитку суспільства.

Сучасні тенденції вдосконалення системи освіти в Україні засновані на гуманістичних принципах педагогіки і психології. Вони пріоритетно спрямовані: на профілактику і ранню корекцію різних відхилень в психофізичному розвитку дітей, розвиток системи інтегрованого (інклюзивного) навчання як основи нормалізації соціальної ситуації розвитку проблемної дитини. Процес інтеграції дітей, що мають різні відхилення в розвитку, в групі однолітків проходить легше саме в групах раннього віку. Звідси впливає актуальність вивчення питань теорії і практики раннього інтегрованого виховання і навчання як першого ступеня розвитку процесу інклюзивної освіти.

Ученими (Р. Левіна, Г. Каше, Н. Манько, О. Соботович, Г. Чіркїна, М. Шеремет, А. Ястребова) доведено, що найбільш інтенсивне психічне і фізичне становлення дитячого організму відбувається в ранньому віці. Саме тому актуальність корекційно-розвивальної допомоги в цей віковий період дитини є очевидним. Ефективність цілеспрямованої педагогічної дії на

формування різних видів діяльності дітей раннього віку та їх психофізичного розвитку обумовлюється високою пластичністю центральної нервової системи і виникненням психологічних новоутворень [2].

Провідним видом продуктивної діяльності дітей раннього віку є образотворча. Її статус в загальному психічному розвитку дитини досліджується у вітчизняній (Л. Бачерікова, В. Бехтерев, Л. Венгер, Л. Виготський, А. Запорожець, О. Єкжанова, Є. Ігнат'єв, Л. Калмикова, В. Мухіна, Д. Ельконін та ін.) і зарубіжній науці (Г. Гарднера, Же. Люку, Г. Енга та ін.). Актуальність формування образотворчих здібностей у дітей раннього віку як цілеспрямованого процесу педагогічної дії, визначається тим, що саме в цей період дорослий створює умови для розвитку у дитини пізнавальної спрямованості щодо властивостей об'єктів і їх функціональність. Крім того, формування передумов образотворчої діяльності сприяє розвитку таких новоутворень як гра і малювання, характерних для кінця раннього віку, які в період дошкільного дитинства стануть провідними [1].

Значення образотворчої діяльності, як засобу мовленнєвого розвитку дітей раннього віку важко переоцінити. Розглядаючи вплив продуктивних видів діяльності на розвиток мовлення з психофізіологічного аспекту, важливо відмітити наступні особливості:

- по-перше, при оволодінні навичками образотворчої діяльності відбувається інтенсивний розвиток дрібної моторики. Наукові дослідження останніх десятиліть вказують на тісний зв'язок дрібної моторики з мовним, психічним і особистісним розвитком дитини;

- по-друге, сенсорний досвід, що отримують діти раннього віку в процесі ознайомлення з образотворчими матеріалами і зображуваними предметами, дозволяє встановлювати міцніші й швидші зв'язки між обстежуваними предметами і словами, що вказують на них, в мовних зонах мозку;

- по-третє, розвиток мовлення дитини в діяльності дає ефект «20-ти рухових умовних зв'язків», коли м'язові відчуття посилюють усі інші відчуття і допомагають зв'язати їх в єдине ціле;

- по-четверте, пізнання предметів на картинках, у власних зображеннях і зображеннях інших, сприяє розвитку узагальнюючої функції мови, коли слово асоціюється не з одиничним, завжди одним і тим же предметом, а починає означати усі предмети цієї категорії.

Оскільки мова має виняткове значення в умінні дитини пристосовуватися до вимог людського суспільства і уміння встановлювати контакти з дітьми і дорослими, важливо своєчасно коригувати виникаючі труднощі в оволодінні мовою і використовувати для цього різні засоби і види діяльності. Образотворча діяльність є значущим засобом коректувально-розвиваючої роботи, оскільки особливо приваблива для дітей раннього і дошкільного віку [3].

Таким чином, образотворча діяльність виступає процесом вдосконалення і одночасного розвитку багатьох психічних процесів: сприйняття, мислення, пам'яті і, зокрема, мовлення.

Список використаних джерел:

1. Калмикова Л.О. Психологія мовлення і психолінгвістика:[навч. посіб.] / Л.О.Калмикова, Г.В. Калмиков, І.М. Лапшина, Н.В. Харченко. – Переяслав-Хмельницький,2008. – 234 с.
2. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку:[навчально-методичний посібник] / Наталія Володимирівна Манько. – К.: КНТ, 2008.– 256 с.
3. Соботович Е.Ф. Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика ихготовности к школьному обучению: [учебно-методическое пособие] // ЕвгенияФёдоровна Соботович. – К., 1998. – 127 с.

Сербіна Н.С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**ШЛЯХИ ДОСЯГНЕННЯ ФІЗИЧНОГО ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО
ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
В УМОВАХ ОСВІТНЬОЇ ІНКЛЮЗІЇ**

Нині одним з пріоритетних завдань, що стоять перед педагогами, є збереження і зміцнення здоров'я дітей. В країні не існує послідовної та безперервної системи навчання здоров'ю. На різних етапах вікового розвитку людина отримує інформацію про здоров'я в сім'ї, в школі, в лікарні, з засобів масової інформації тощо. Тому на особливу увагу заслуговує проблема формування здорового способу життя дітей в дошкільному навчальному закладі. в умовах освітньої інклюзії

Проблема оздоровлення дітей – це не проблема одного дня і однієї людини, а цілеспрямована, системна робота всіх учасників освітнього процесу дошкільного навчального закладу з інклюзивною формою навчання.

Однією з обов'язкових умов виховання валеологічної культури дитини є відкритість педагогічного процесу, взаємодія з сім'єю дошкільника. З метою залучення дорослих членів сім'ї до проблем формування здорового способу життя їхніх дітей, варто організувати батьківські клуби, наприклад – «Живе джерело», «Росинка» робота яких спрямована на проведення спільних із педагогами та іншими фахівцями заходів таких, як «Прокидайся, дівчора» (гімнастика після сну), «Пограй зі мною» (дозвілля спільно з дорослими), «Щоб ротик був слухняним» (логоритміка), «Шлях до творчості» (спільна творча діяльність) , «Спартакіада» (спортивні змагання) та ін. Основним фактором у фізичному вихованні дошкільників є особистий приклад дорослих, який вони можуть показати у спортивному святі «Тато, Мама, Я – спортивна сім'я», де діти разом з батьками беруть участь у спортивних іграх, конкурсах, естафетах. Результатом спільної діяльності по збереженню і зміцненню здоров'я є практичні вміння і навички, якими можуть володіти діти.

Вважаємо, що участь у таких заходах надає комплексний вплив на формування особистості дитини, покращує взаємовідносини в сім'ї, групі, підвищує інтерес дітей і батьків до занять фізичною культурою і спортом.

Ми переконані, що жодна, навіть найкраща оздоровча програма не може дати позитивних результатів, якщо її завдання не вирішуються спільно з сім'єю. Як потрібно виховувати дитину, щоб вона розуміла значущість здоров'я і вміла дбайливо до нього ставитися? Цю задачу дорослим треба вирішувати з самих ранніх років життя дитини. Тому ДНЗ має надати істотну допомогу сім'ї у збереженні та зміцненні фізичного та психічного здоров'я дитини. Основний засіб такого впливу – пропаганда здорового способу життя. Вона здійснюється в наочній формі: через оформлення різноманітних стендів; в індивідуальних бесідах; на батьківських зборах; у спільних з батьками святах і Днях здоров'я; шляхом відвідування батьками занять з охорони здоров'я.

Також важливим фактором збереження здоров'я дітей з/без особливих освітніх потреб є її природна активність, тому заборона бігати, стрибати, активно рухатись стає причиною ослаблення їхнього здоров'я. Необхідно розвивати рухову активність дітей на прогулянці шляхом використання рухливих, спортивних ігор, самостійної рухової діяльності, використовуючи можливості та обладнання як у своєму дворі, так і на відкритому майданчику дитячого садка. З цією метою батькам пропонують різноманітні дизайнерські проекти домашніх ігрових майданчиків для дітей, які можна організувати власноруч із підручних матеріалів.

На відкритій ділянці дитячого садка можна створити із природних матеріалів екологічну стежку, яка проходить через різні природні куточки (альпійська гірка, дерева, кущі, горби, ямки тощо). Так організація відкритого простору виконує пізнавальну, розвиваючу, естетичну та оздоровчу функцію. Екологічна стежка дозволяє більш продуктивно використовувати звичайні прогулянки з дітьми для екологічних занять і одночасно для оздоровлення дітей на свіжому повітрі. На стежці проводяться як спостереження, так і фізкультхвилинки, емоційні етюди, рухливі ігри екологічного змісту, використовуються методи естетотерапії, природо терапії, працетерапії, ізотерапії – милування красою природи рідного краю, малювання під відкритим небом, спостереження за змінами в природі, висаджування рослин тощо.

Отже, у дошкільний період розвитку дитини закладається фундамент її здоров'я. Вся робота в дошкільному закладі повинна бути пронизана турботою про фізичне здоров'я дитини та її психологічне благополуччя. Шляхи досягнення фізичного та психологічного здоров'я дитини не зводяться лише засобів фізичного виховання та медичних заходів. Вони повинні проходити через всю організацію життя дітей у сім'ї, у дошкільному навчальному закладі, зокрема, організацію предметного і соціального середовища, режиму дня та спільної видів дитячо-батьківської діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

Ткаченко О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ГАРМОНІЙНОГО ВИХОВАННЯ

Державотворчі процеси, що відбуваються в незалежній Україні протягом останніх десятиліть зумовлюють необхідність вирішення проблеми морального виховання громадян. Система освіти загалом і дошкільна освіта зокрема, мають ефективно вирішувати складні виховні завдання, які знайшли своє відображення в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Стрижнем системи виховання стає гуманістична ідея, яка відіграє роль консолідуючого фактора в становленні підростаючого покоління, формування у нього активної громадянської позиції, відповідальності за свої слова, вчинки, народ, країну.

Видатний педагог Я. Корчак стверджував, що «реформи в житті дорослих слід починати в душах дітей» [3]. Саме дошкільний вік є сенситивним для морального розвитку особистості, її психічних пізнавальних процесів, емоційно-почуттєвої та мотиваційно-ціннісної сфер.

Проблема морального виховання підростаючого покоління знайшла втілення в законах України «Про освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності» та інших нормативних документах, що розкривають специфіку навчання і виховання дітей дошкільного віку. У педагогіці моральне виховання - це виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності [2, с. 254]. Основними принципами морального виховання є:

- принцип гуманізації виховного процесу зосереджує увагу на особистості як вищій цінності;
- принципи гуманістичної психології – прагнення до самоактуалізації, максимальне самовираження потенційних здібностей, природних потенційних можливостей та нахилів особистості.;
- принцип культуровідповідності, який передбачає виховання як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості, базуючись на набутому морально-етичному досвіді людства;
- принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції;
- принцип цілісності означає, що виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу, передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи;
- акмеологічний принцип вимагає орієнтації виховного процесу на вищі морально-духовні досягнення і потенційні можливості особистості, створення умов для досягнення нею життєвого успіху, розвиток індивідуальних здібностей;

– принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психологічного розвитку проявляються у кожній людині своєрідно і неповторно;

– принцип життєвої творчої самодіяльності передбачає становлення особистості як творця свого життя, який здатен приймати особисті рішення, і нести за них відповідальність, повноцінно жити і активно діяти, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни;

– принцип толерантності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, формування у вихованців відкритості, толерантного ставлення до цінностей, відмінних від національних ідей, до культури, мистецтва, вірувань інших народів, здатності диференціювати спільне та відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру, як невід’ємну частину загальнолюдської.

Діти з порушеннями мовлення зазнають значні труднощі в мовленнєвій діяльності, які носять багатоаспектний характер: несформованість почуття мови; нездатність до побудови розгорнутого висловлювання; інертність у вибиранні мовних засобів, обумовлену недоліками когнітивно-мовної діяльності. Моральне виховання, будучи важливою і невід’ємною складовою духовно-морального розвитку особистості дитини з недорозвиненням мови, може і повинно служити засобом в коректувально-розвивальній роботі з цією категорією дітей[1]. Тому моральне виховання дошкільників з порушеннями мовлення – це один з аспектів цілісного виховного процесу, спрямований на формування моральності як інтеграційної якості особи і що є засобом в коректувально-розвиваючій роботі: для формування лексичного запасу; розвитку навичок зв’язної мови; навчання правильному вживанню граматичних категорій рідної мови.

Таким чином, моральність не виникає у дітей сама по собі. Це результат тривалого, цілеспрямованого виховання в навчально-ігровій діяльності закладів дошкільної освіти, в сім’ї і родині, в колективі однолітків.

Список використаних джерел:

1. Заблоцька С.І. Виховання моральних форм поведінки дошкільників в умовах сім’ї та дошкільної установи /С.І.Заблоцька // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної АПН України. – Т. XIII, част.4. – К.,2011. – С.148- 154
2. Шаров А. Януш Корчак. / А. Шаров. – К.: Радянська школа, 1988. – 25 с
3. Фіцула М. М. Педагогіка. / М. М. Фіцула. – К.: «Академія», 2000. – 541 с.

Трофаїла Н.Д.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні одним із пріоритетних напрямів політики нашої держави є створення інклюзивного освітнього середовища. В Україні зростає кількість дітей, які потребують спеціальної освіти, яка б сприяла їхній соціальній адаптації та інтеграції в активне суспільне життя.

Нормативно-правовою базою забезпечення освіти дітей з особливими потребами в Україні є Конституція України, закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указ Президента України від 01.06.2005 р. № 900 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями».

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивної освіти [2].

Термін «особливі потреби» використовується стосовно осіб, чия фізична, соціальна, емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал. До їх числа входять діти, які мають як виняткові здібності або таланти, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, діти з особливими потребами ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам. У дітей формується специфічне ставлення до себе та оточення, відбувається боротьба: хвороба й особистість, хвороба й інтелект, хвороба й емоції, хвороба й оточення. Нерідко виникає невротичний стан, патологічний розвиток особистості. Найчастіше постає проблема замкнутості у собі, у своєму внутрішньому світі, акцентування уваги на власних проблемах та безпорадності. Вони не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, не вміють спілкуватися з однолітками [1, с. 28].

З метою забезпечення цілісного входження дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, що відповідатиме її потребам і можливостям, в сучасному дошкільному навчальному закладі передбачена така форма організації освіти, як інклюзивна. Інклюзивна освіта означає створення умов для отримання, засвоєння і використання знань, умінь і навичок дітьми з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності разом з усіма однолітками групи. Тому загальною метою закладу дошкільної освіти з

інклюзивною освітою є забезпечення умов для спільного виховання і навчання дітей з різними психофізичними особливостями розвитку. Завданнями такого закладу є: створення комфортного простору для всіх дітей; створення інклюзивного розвивального середовища, яке сприяє гармонійному розвитку особистості особливої дитини; формування толерантного товариства дітей, батьків, персоналу закладу дошкільної освіти; створення у навчальному закладі педагогічної системи, центрованої на потребах дитини та сім'ї.

Діти з особливостями психофізичного розвитку потребують особливої уваги від батьків і щоденних спільних з батьками занять у родинному колі. Постійно потрібно використовувати позитивні підкріплення (усмішку, кивок головою) будь-яких, навіть незначних досягнень дитини. Проводити вправи на розвиток дрібної моторики, оскільки вони сприяють розвиткові уваги і моторної пам'яті дитини. Заохочувати дитину до малювання, ігор з природними матеріалами (глиною, піском, водою), що позитивно впливає на розвиток уваги просторових уявлень, мислення, моторики.

Підставами для стурбованості батьків можуть бути обмежений побутовий словник дитини, труднощі групування і називання предметів за узагальнюючою ознакою одним словом (овочі, фрукти, тварини тощо), спотворення складової структури слова, пасивність у мовленнєвому спілкуванні.

Інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітнє середовище потребує зміни поглядів дітей вікової норми на особливих дітей та їхні потреби. Толерантне ставлення до них породжує в колективі дружні, довірливі стосунки. Діти, на відміну від їхніх батьків, демонструють нижчий рівень агресивності та більш високий рівень позитивного сприймання дітей з особливими потребами, ще не мають схильності до вилучення їх з кола свого спілкування.

Завдання вихователів підготувати батьківський колектив до прийняття дитини з особливими освітніми потребами, запланувати заходи, які допомогли б батькам познайомитися одне з одним, з дітьми, спонукати до розуміння того, що наявність у групі загального розвитку дітей із особливими потребами виховує в інших дітей позитивні якості: і людяність, співчуття, співпереживання.

До основних етапів співпраці між вихователями ЗДО і батьками відносять:

— підготовчий. Перед вступом дитини з особливими потребами в групу загального розвитку необхідно провести просвітницьку роботу серед педагогів і батьків, що дасть можливість уникнути конфліктних ситуацій. Форми співпраці: анкетування, опитування, бесіда, батьківські збори, обговорення літератури з даного питання, круглий стіл, показ фільмів із життя дітей з особливими потребами, семінари тощо;

— основний. Цей етап передбачає діагностику рівня сформованості ставлення батьків до дітей з особливими потребами в групі загального розвитку; надання консультативної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), залучення батьків дітей з особливими потребами до участі у заходах, які проводяться в групі і в ЗДО; створення оптимальних умов для взаємодії між батьками групи; проведення роботи щодо згуртування батьківського колективу.

Форми співпраці: консультації, участь всіх батьків у розвагах, святах, тренінгові вправі із залученням спеціалістів, ділові ігри, семінари-практикуми тощо;

— творчої активності батьків. На цьому етапі передбачається взаємодія між дітьми, батьками, вихователями, яка проявляється у моральній підтримці батьків дітей з особливими потребами, у позитивному налаштуванні до дітей, у розумінні необхідності перебування дітей з особливими потребами в групах загального розвитку, у бажанні сприяти створенню позитивного мікроклімату в групі, у поширенні досвіду інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір серед інших батьків. Форми співпраці: виставки дитячих робіт, круглий стіл, листування через електронну пошту, скриньок побажань, рекламні буклети, тощо.

Таким чином, з огляду на невідпинне зростання кількості дітей, які мають вади психофізичного розвитку все більшої актуальності набуває розробка досліджень, присвячених з'ясуванню причин, закономірностей розвитку цього явища та вирішенню питань адаптації, повноцінної соціалізації в суспільному житті дітей з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. – К. : Київський університет, 2011. – 188 с.

2. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.

Розділ II

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Андрющенко Т.К.

Комунальний навчальний заклад «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Важливим завданням освітньої політики держави є формування якісно нової системи освіти. Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп. Реформування освіти у напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України. Міністерством освіти й науки України 13 листопада 2018 року надіслано інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти [6]. Розуміння важливості організації інклюзивного навчання визначає актуальність моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти з метою створення оптимальних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах.

Моделювання як універсальний метод пізнання є невід'ємною складовою вирішення будь-якого педагогічного завдання. Доцільність та ефективність моделювання різних аспектів освітнього процесу доводять роботи багатьох науковців (Г. Бойченко, Т. Гуменюк, С. Коваленко, В. Михеєв, М. Можаров, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк та ін.). На думку Т. Гуменюк, «Педагогічне моделювання – це розробка моделі нового педагогічного об'єкта, на базі якої створюється проект дій по втіленню педагогічної ідеї в практику» [2, с. 66-72]. Зауважимо, що на проблемі моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання українські вчені не акцентували свою увагу.

Освітнє середовище ЗДО для реалізації інклюзивного навчання визначаємо як різноаспектну, поліфункціональну систему, що потребує координації та модернізації. Його моделювання передбачає визначення наукових підходів, серед яких виокремлюємо як основні – **компетентнісний, аксіологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний.**

Компетентнісний підхід забезпечує інтеграцію процесів накопичення та реалізації дітьми набутих знань у відповідних життєвих ситуаціях; створення розвивального середовища, відкритого для формування життєвої компетентності вихованців.

Аксіологічний підхід акцентує на виявленні ціннісних пріоритетів сучасного суспільства і організації роботи з дошкільниками з особливими освітніми потребами з формування системи цінностей, якими вони будуть керуватися впродовж всього життя.

Культурологічний підхід спрямовує освітній процес на закладання основ загальної культури особистості; урахування у процесі виховання сучасних дітей національного досвіду країни, здобутків української етнопедагогіки.

Особистісно-діяльнісний підхід стимулює визнання дитини активним суб'єктом педагогічного процесу, спрямованого на розвиток індивідуальних здібностей особистості, її самореалізацію. Він уможливорює включення дитини з особливими освітніми потребами в різноманітні види діяльності для набуття життєвого досвіду. Забезпечує ускладнення діяльності і поступову зміну її видів відповідно до віку дітей.

Вважаємо, що моделювання освітнього середовища закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання має базуватися на таких *принципах*:

– принцип індивідуалізації, який дає можливість ураховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, її інтереси і потреби;

– принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що визначає особистісно зорієнтовану модель спілкування дорослих і дітей;

– принцип універсальності, що передбачає предметне оснащення освітнього середовища, яке би створювало оптимально насичений цілісний, багатофункціональний простір, що трансформується відповідно до напрямку діяльності дітей;

– принцип відкритості, що передбачає реалізацію права дитини на вибір гри, видів діяльності, засобів здійснення мети, місця і часу діяльності.

Освітнє середовище закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання розглядаємо у трьох площинах: **особистісній, організаційній і предметно-просторовій**. **Особистісна площина** передбачає ефективну взаємодію суб'єктів освітнього процесу. В освітньому середовищі закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання особистісна площина ґрунтується на педагогіці партнерства, яка заявлена у Концепції Нової української школи. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між педагогом, дитиною і батьками. Педагог має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Основні *принципи* педагогіки партнерства: повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; принципи соціального партнерства [3]. Вихователям і батькам необхідно акцентувати свою діяльність на найважливіших для особистісного зростання дошкільника параметрах – світогляді дитини, її самосвідомості, переживаннях, інтересах та потребах.

Організаційна площина освітнього середовища закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання – це простір, у якому відбувається педагогічно організований розвиток особистості, для чого створена система відповідних умов. В організаційній площині набуває актуальності створення цілісної системи інформаційно-ресурсного наповнення для вирішення дітьми різнопланових освітніх завдань, проблемно-навчальних ситуацій в рамках інтеграції освітніх ліній; впровадження інноваційних педагогічних та

інформаційно-комунікаційних технологій. У зазначеному контексті заслуговують на увагу такі технології та методики:

– ЛЕГО-технології з використанням конструкторів LEGO Education. Вони забезпечують інтелектуальний, фізичний, емоційно-ціннісний та креативний розвиток дошкільників.

– Нова освітня технологія «едьютейнмент», запропонована К. Крутій. Едьютейнмент поєднує в собі розважальні прийоми, методи інтерактивного й активного навчання, мотивацію до пізнання та взаємодії [4, с. 2–6].

– Методика формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності (авт. Т. Андрющенко). Її впровадження в освітній процес закладів дошкільної освіти забезпечить підвищення в дітей інтересу до здобуття знань про здоров'я, розвиток мотивації на здоровий спосіб життя, формування знань, умінь і навичок збереження здоров'я, практичне застосування здоров'язбережувальних життєвих навичок [1].

– «Лепбук» (lapbook – книга на колінах) – один з перспективних методів, що сприяє розвитку уваги, пам'яті, творчої уяви, виробленню вміння порівнювати, виділяти характерні властивості предметів, узагальнювати їх за певною ознакою, отримувати задоволення від знайденого рішення.

Впровадження зазначених технологій і методик сприятиме максимальному розкриттю особистісного потенціалу дошкільника з особливими освітніми потребами в процесі навчання, виховання і розвитку, набуттю дитиною необхідних освітніх компетенцій, формуванню у вихованців психологічної готовності до навчання у школі.

Предметно-просторова площина освітнього середовища закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання – це простір використання суб'єктами освітнього процесу ресурсів освітнього середовища, що включає в себе матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, професіоналізм педагогів, сформованість партнерських стосунків дорослих і дітей. Основними характеристиками предметно-просторової площини освітнього середовища закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання мають бути: відкритість, варіативність, креативність, технологічність, культурна спрямованість.

Реалізації зазначеного вище сприятиме створення в групах динамічних модулів для самостійних занять дітей, а також впровадження в практику роботи дошкільних навчальних закладів міжнародної технології «Стіни, які говорять» (оригінальна назва «Talking Walls»). Її сутність у тому, що дитина, отримуючи необхідну інформацію, має право вибору планувати свою діяльність, конструктивно використовувати інформаційний ресурс. Технологія «Стіни, які говорять» є системою візуалізації знань і процесом занурення дошкільників і дорослих в освітнє середовище дошкільного навчального закладу [4].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Дотримання в освітньому середовищі сучасного закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання принципів педагогіки партнерства, впровадження інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечення

вихованцям можливості вільно вибирати вид діяльності, визначати ступень участі в ній, способи її здійснення сприяє максимальному розкриттю особистісного потенціалу дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці критеріїв оцінки освітнього середовища закладу дошкільної освіти для реалізації інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Андрющенко Т. К. Формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності (старший дошкільний вік) : методичний посібник // Т. К. Андрющенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 120 с.
2. Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності / Т. Б. Гуменюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Проблеми трудової та професійної підготовки. Серія 13. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2010. – 375 с.
3. Концепція Нової української школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya.html> – Назва з екрана.
4. Крутій К. Едьютейнмент: навчання як розвага / К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2017. – № 1. – С. 2–6.
5. Крутій К. Технологія «Стіни, які говорять», або своєчасне перетворення освітнього простору дошкільного навчального закладу / К. Крутій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrdeti.com/>
6. Щодо організації діяльності інклюзивних груп в закладах дошкільної освіти. – Лист МОН України від 13.11.2018 р.

Казачінер О.С.

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДІТЬМИ З СИНДРОМОМ ДАУНА

На сьогоднішній день відомі випадки психолого-педагогічної реабілітації окремих дітей з синдромом Дауна, коли в результаті величезних зусиль психологів і дефектологів вони ставали повноцінними людьми, навчалися в звичайних школах і навіть могли здобути вищу освіту. Це говорить про те, що робота з такими дітьми – справа не безнадійна, але потребує спеціальних знань і великих душевних та фізичних затрат.

Діти з синдромом Дауна через генетичну аномалію відчувають значні ускладнення у навчанні, зокрема в оволодінні рідною та іноземною мовою. Саме тому вчитель, який працює в умовах інклюзії, має знати особливості опанування мовою цією категорією учнів.

Але, незважаючи на тяжкість інтелектуального порушення, емоційна сфера залишається практично збереженою. Діти з синдромом Дауна можуть бути ласкавими, слухняними, доброзичливими. Вони можуть любити, бентежитися, ображатися, хоча іноді бувають дратівливими, злісними і впертими. Більшість з

них цікаві і мають гарну наслідувальну здібність, що сприяє прищеплюванню навичок самообслуговування і трудових процесів. Рівень навичок та вмінь, якого можуть досягти діти з синдромом Дауна, дуже різний. Це обумовлено генетичними і середовищними чинниками.

Мета тез полягає у визначенні характерних особливостей засвоєння мовного матеріалу дітьми з синдромом Дауна та напрями роботи вчителя з такими дітьми.

Питання навчання, виховання та розвитку дітей та підлітків із синдромом Дауна розглядалося в наукових працях Г.Бойка [1], Р.Ковтуна [2], О.Мілевської [3], А.Міненко [4], О.Мозолюк-Коновалової [5], Н.Тертичної [7] та інших.

Структура психічного недорозвинення дітей з синдромом Дауна своєрідна: мовлення з'являється пізно і протягом усього життя залишається недорозвиненим, розуміння мовлення недостатнє, словниковий запас бідний, часто зустрічаються звуковимови у вигляді дизартрії або діслалії. Особливо звертає на себе увагу відставання у розвитку моторики й мовлення. Однак до трьох-чотирьох років вони стають дещо жвавішими та активнішими, оскільки починають ходити. На цьому етапі у них формується мовлення, виявляється любов до близьких. Однак мовлення навіть і тоді розвивається вкрай повільно і з великими труднощами. Мовленнєві порушення у дітей з синдромом Дауна пов'язані не тільки з їх інтелектуальною недостатністю, але і з частими порушеннями слуху.

При розвитку мовлення присутнє значення мають тактильні відчуття як всередині ротової порожнини, так і всередині рота. Діти нерідко відчувають труднощі в розпізнанні свої відчуттів: погано уявляють собі, де знаходиться язик і куди його слід помістити для того, щоб вимовити той чи інший звук.

У деяких дітей із синдромом Дауна оволодіння мовою настільки уповільнено, що можливість їх навчання за допомогою спілкування з іншими людьми вкрай утруднена. Через труднощі вираження своїх думок і бажань ці діти часто переживають і відчувають себе нещасними. Уміння говорити розвивається, як правило, пізніше вміння сприймати мову. Дітям із синдромом Дауна властиві труднощі в освоєнні граматичного ладу мовлення, а також семантики, тобто значень слів. Вони довго не диференціюють звуки навколишнього середовища, погано засвоюють нові слова і словосполучення.

У дітей із синдромом Дауна майже завжди спостерігаються різні мовленнєві порушення, пов'язані з труднощами артикуляції і загальною м'язовою гіпотонією. Пасивний словниковий запас дитини з синдромом Дауна значно більше активного, що означає, що дитина дуже багато чого розуміє, але не може пояснити. Діти з синдромом Дауна все сказане сприймають буквально, дорослому потрібно це враховувати в побудові інструкцій і запитань. У дітей може бути слабка короткочасна пам'ять, і вони не дуже добре розуміють довгі речення[8].

Проблеми можуть полягати у тривалості накопичення словникового запасу, діти розуміють слова набагато швидше, ніж їх вимовляють, мова може бути не дуже розбірливою зі спотвореною вимовою звуків, також можуть бути

проблеми з артикуляцією та фонетикою. З цим повинні працювати логопеди, а також батьки, які повинні навчитися логопедичним прийомам. У розвитку мовлення головне – набратися терпіння і багато розмовляти з дітьми, поправляючи їх помилки. Терпіння і наполегливість повинні призвести до покращення мови настільки, що дитина зможе без проблем висловлювати свої думки, вільно спілкуватися з ровесниками [6].

О.Мілевською [3] теоретично обґрунтовано, що більшу доступність для дітей із синдромом Дауна мають невербальні прийоми комунікації, зокрема, прийом глобального читання.

Н.Тертичною [7] проаналізовано результати дослідження особливостей формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна за умов інклюзивного навчання, які показали, що простежується стрімка тенденція підвищення рівня розвитку комунікативної сфери таких дітей.

За Р.Ковтуном [2], психологічна модель розвитку комунікативних здібностей дітей із синдромом Дауна передбачає обов'язкове проходження низки етапів: встановлення емоційного контакту, встановлення тілесного контакту, наслідування, безпосередня корекція.

Існує велика кількість методик, що дають змогу ефективно навчати та розвивати мовлення дітей із синдромом Дауна: методика формування основних рухових навичок Петера Лаутеслагера, методика розвитку мовлення й навчання читання Ромени Августової, Засоби альтернативної та підтримуючої комунікації (піктограми, МАКАТОН, Льоб-система, система спілкування за допомогою обміну картками (PECS), технічні засоби комунікації, комунікативні планшети), тощо.

Таким чином, для організації ефективного процесу оволодіння рідною та іноземною мовою з урахуванням певних характерних особливостей дітей із синдромом Дауна важливим є: 1) створення сприятливого інклюзивного середовища, залучення дитини до спілкування; 2) забезпечення проходження низки етапів розвитку комунікативних здібностей; 3) у логопедичній роботі використовувати короткі речення та інструкції, віршики, скороговки, чистомовки, лічилки, ілюстративний матеріал, пальчикову та артикуляційну гімнастику; 4) розвивати в дитини звукове сприйняття та правильну звукову вимову; 5) поетапний розвиток навичок читання та письма як заключного етапу навчання мови.

Список використаних джерел:

1. Бойко Г. М. Підготовка підлітків із синдромом Дауна до психосоціальної інтеграції в суспільство : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.08 / Г. М. Бойко; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2003. – 24 с.

2. Ковтун Р. А. Психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6-11 років з синдромом Дауна : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Р. А. Ковтун; Одес. нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. – О., 2011. – 16 с.

3. Мілевська О. П. До проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших дошкільників із синдромом Дауна / О. П. Мілевська // Вісн.

Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Корекц. педагогіка і психологія. – 2011. – Вип. 3. – С. 127-133.

4. Міненко А. Особливості формування комунікативної функції саморегуляції особистості дітей дошкільного віку з синдромом Дауна / А. Міненко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 4. – С. 62-67.

5. Мозолюк-Коновалова О. М. Педагогічні умови формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. М. Мозолюк-Коновалова; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2014. – 20 с.

6. Покращення мови у дітей із синдромом Дауна. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://zarub.info/syndrom-dauna/logopedychna-robota-z-ditmy.html>

7. Тертична Н. А. Розвиток комунікативних навичок у дітей із синдромом Дауна в умовах інклюзивної освіти в дошкільних навчальних закладах / Н. А. Тертична, А. О. Дорохіна // Психол. перспективи. – 2012. – Вип. 20. – С. 251-260.

8. Що таке синдром Дауна? – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://vemakids.com.ua/ua/education-center/syndrom-dauna>

Супрун Д. М.

Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В КОНТЕКСТІ НОВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Входження України в світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де прикметною ознакою її змісту є розбудова професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти на компетентнісно-орієнтованій основі в умовах впровадження інклюзивної освіти, що має характеризуватися логічною необхідністю щодо визначення закономірностей та можливостей створення інноваційної функціональної системи компонентів професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. Разом з формуванням гуманістичної спрямованості освіти дітей з порушеннями розвитку, виникненням і утвердженням в Україні інклюзивного навчання стала активно розвиватися й поступово реалізовуватися ідея психологічного супроводу освіти таких дітей, що виникла в межах проблеми надання ефективної кваліфікованої психологічної допомоги.

Рівень підготовленості психолога повинен відповідати міжнародним стандартам, що дозволить ефективно співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Зазначені стандарти не вводяться без відповідної підготовки, яка в провідних вузах країни повинна надаватися майбутнім фахівцям-психологам. Парадигма супроводу останнім часом набула особливої популярності серед

моделей психологічної служби в освіті. Відносно нетривалий строк існування в системі освіти даної моделі діяльності психолога і її широке поширення в різних освітніх установах показують інтенсивність вивчення специфіки даної проблеми. Однією із причин, що зумовлює різне розуміння й неоднозначні інтерпретації самого процесу психологічного супроводу, його змісту та результативності в системі освіти, є нерозробленість теоретичних і методологічних основ, що веде до його спрощення і зайвої формалізації. Тож, існує потреба у вирішенні проблеми підготовки фахівця на науково-методичному рівні – потреба в усуненні протиріч між теорією і практикою.

Сучасний психолог в галузі спеціальної освіти повинен бути багатофункціональним, володіти високим рівнем професійної компетентності, бути готовим влитися в практичну, науково-дослідну, методичну діяльність в реальних умовах освітньої практики, яка нерідко висуває складні проблеми. Педагогічні вузи покликані удосконалювати професійну підготовку, значимість якої підвищується в зв'язку з інтеграційними процесами в системі освіти, реалізацією принципу «суспільство для всіх». Вищезазначені тенденції зумовлюють потребу у виявленні стратегії підготовки психологів у сфері спеціальної освіти і розробці концепції, моделі і соціально-педагогічних умов професійної підготовки фахівця, здатного надавати кваліфіковану допомогу особам з фізичними обмеженими можливостями в умовах впровадження інклюзивної освіти. У нашому випадку під стратегією розуміється концептуальне обґрунтування процесу підготовки психологів на основі цілісного, системного, компетентнісного підходів. Новітні вимоги до процесу підготовки в вузах, обумовлені соціальним замовленням, створюють перспективу концептуального переосмислення всієї системи професійної підготовки майбутніх психологів.

Здійснений нами аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти дозволяє зробити висновки, що можуть стати підґрунтям оптимізації досліджуваної фахової підготовки в Україні: професійна підготовка спеціальних психологів має характеризуватися системністю, різноманітністю, спеціалізованістю, практичною зорієнтованістю, сертифікованістю, націленістю на підвищення рівня конкурентноспроможності; одним з провідних завдань професійної підготовки психологів має бути розвиток їх професійного управлінського мислення; висвітлення зарубіжного досвіду професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти свідчить, що сучасна система підготовки фахівців психологічного профілю в різних країнах світу (США і країнах Європи: Велика Британія, Греція, Франція, Португалія, Фінляндія, Швеція, Бельгія, Норвегія, Австрія, Італія, Німеччина, Швейцарія) має значні напрацювання теоретичного та практичного спрямування, які необхідно використати для вітчизняної вищої школи. Зазначене має здійснюватися за умови раціонального поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду на царині психологічної освіти з новаторським педагогічним доробком українських вчених та педагогів-організаторів вищої освіти зазначеного профілю.

Обґрунтовуючи сутність поняття «професійна мобільність» з позиції компетентнісного підходу, ми розглядали його як невід’ємну складову конкурентоспроможності, як інтегративну якість особистості (Ю. Лянної, О. Нітенко, Н. Пахомова). Керуючись означеними тенденціями, визначено, що «професійна компетентність», «конкурентоспроможність» та «професійна мобільність» є взаємозалежними та взаємообумовленими, що дало підстави для розгляду їх в єдиній тріаді в якості інтегративного показника рівня успішності професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти. Вища освіта в Україні має забезпечувати підготовку фахівців, які могли б конкурувати з випускниками престижних закордонних вузів. Практика ринкових відносин у нашій країні свідчить, що нині конкурентоспроможний фахівець має володіти мінімум однією, а то й кількома іноземними мовами, адже іноземна мова – це друга робоча мова. Створення умов інклюзивного навчання вимагає від студентів-психологів в галузі спеціальної освіти посилення не лише спеціальної підготовки, але й поглибленого вивчення інших навчальних дисциплін для професійної реалізації майбутніх професій.

Отже, виявлені тенденції дозволяють визначити і уточнити стратегію підвищення рівня складових професійної підготовки психологів у сфері спеціальної освіти. Сучасний спеціаліст має бути в курсі досягнень світової науки, читати спеціалізовану літературу, вміти спілкуватися із зарубіжними фахівцями. На етапі формування загальних професійних стандартів серед високорозвинених країн Європи і світу, першорядне значення набуває якісна підготовка фахівців зі знанням англійської мови, оскільки саме знання англійської мови стає нагальною потребою в даний час сучасних інноваційних наукових технологій у всіх аспектах розвитку цивілізованого суспільства. Таким чином, англійськомовні трансдисциплінарні спецкурси – необхідний інструмент модернізації професійної підготовки в умовах запровадження інтегрованого навчання та є перспективним його використання в Новій українській школі. Інноваційні технології є опорою для формування міждисциплінарних зв’язків з загальногуманітарних, а також професійними вузівськими дисциплінами. Чітко простежуються транс- і міждисциплінарні зв’язки іноземної мови з управлінським компонентом професійної підготовки психологів (змістовні елементи іноземної мови та процесуальні компоненти спецкурсу «Менеджмент – складова професійної підготовки психологів»): «Основи управління» – «Іноземна мова» – «Професійна дисципліна» [2, с. 45].

Маємо змогу виділити основні напрямки конструювання професійної підготовки в галузі спеціальної освіти відповідно до запровадження інтегративного навчання: спрямування змісту інтегративної підготовки на досягнення головної мети особистісно орієнтованого навчання у вищому закладі освіти; акмеологічна спрямованість змісту інтегративної освіти; дотримання інтегративності та варіативності змісту психолого-педагогічної освіти; виділення перспективності інтеграції медичних і психолого-педагогічних методик абілітації, корекції і реабілітації та успішне застосування інтегративних

знань у практичній діяльності; побудова інтегрованого змісту освіти у вимірах кредитно-модульної системи навчання.

Сутнісними ж ознаками особистісноорієнтованого та інтегративного навчання є: гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність учасників навчального процесу; проектування наставником (а згодом і студентами) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності; якомога повніше врахування в доборі змісту, у методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб.

Отже, практична реалізація варіативності у змісті інтегративної освіти здійснюється різними шляхами та способами через: створення широкої різноманітності освітніх програм для підготовки корекційних психологів та педагогів різного фаху; низку освітніх закладів, які реалізують ці освітні програми (університети, інститути післядипломної освіти педагогічних працівників, науково-практичні семінари, корекційно-педагогічні майстер-класи тощо); плюралізм та гнучкість навчальних програм та навчально-методичних посібників, варіативність та можливість для корекційного педагога вибору програмно-методичного забезпечення, освітніх технологій, у яких реалізуються основні медико-психологічні і педагогічні ідеї організації корекційної діяльності; можливість постійного збагачення змісту інтегративних курсів новітніми розробками світових медичних, педагогічних та психологічних технологій; прогностичний, індивідуальний підхід до організації професійної підготовки корекційного педагога, велику кількість творчих завдань у процесі навчальної діяльності та орієнтацію на власний активний пошук і розробку індивідуальних корекційно-педагогічних технологій впливу на психофізичний розвиток та особистість дитини в цілому [4, с. 47].

Список використаних джерел:

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю. , Горбенко С.Л. , Кущенко І.В. , Лапко А.Г., Супрун, М.О. Методика викладання психології у вищій школі : [навч. посіб.] К. : Атіка, 2012. 272 с.
2. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. К. : МП «Леся», 2000. 140 с.
3. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти. *Монографія*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
4. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
5. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів). Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2016. 250 с.
6. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ-перша половина ХХ ст.): Монографія. К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005. 350 с.

7. Супрун М. О. Педагогіка: підручник для духовних і світських закладів освіти – К. : КДА, 2018. 400 с.

Шульженко Д.І.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ САМОКОНТРОЛЮ ДІТЕЙ

З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема формування контролю в дошкільному віці полягає в тому, як забезпечити передачу функції контролю від дорослого дитині.

При цьому потрібно:

- вивчати самоконтроль як з виконавчої сторони, так і з мотиваційної;
- при розробці методики формування самоконтролю керуватися принципом моделювання діяльності дітей, в структурі якої на перший план винесена дія контролю;
- починати формувати самоконтроль із зовнішніх (матеріальних) опор і закінчувати (при умові засвоєння дитиною усіх форм контрольної дії) на етапі внутрішнього мовлення.

Необхідні умови формування навичок самоконтролю:

- а) вміння послідовно, поетапно порівнювати особисті дії зі зразком;
- б) вміння перевіряти і оцінювати виконувану роботу, порівнюючи результат зі зразком.

Особливості засвоєння дій розумово-відсталими дошкільниками:

- 1) недостатній розвиток безпосереднього емоційного спілкування і мотивованого плану предметної і предметно-ігрової діяльності;
- 2) розумово-відсталі дошкільники не використовують в процесі виконання завдання своїх знань для узагальнення предметів за ознаками, не розуміють змісту завдання, що дається в словесній формі;
- 3) вони мають труднощі в ситуаціях, які потребують самостійного планування особистої діяльності, тобто починають роботу без необхідної орієнтації у ній, не керується кінцевою метою задачі;
- 4) самостійно не знаходять своїх помилок, якщо дорослі не вказують на них, не можуть виправити;
- 5) не уважні в процесі читання і письма;
- 6) в основі невірних відповідей на питання розумово відсталих дошкільників лежить їх імпульсивність, а не істинні труднощі, пов'язані зі зниженням пізнавальної діяльності;
- 7) не намагаються досягнути визначених результатів;
- 8) не вміють відчувати роботу інструментів;
- 9) не володіють достатньою точністю робочих рухів;
- 10) у них відмічається вузькість контрольних оглядів виробу;
- 11) недостатнє число пауз констатуючого самоконтролю, його незасвоєність;

12) під час роботи часто відходять від правильно початої дії, які виконувались раніше, при цьому переносять їх в незміненому вигляді;

13) вибравши спосіб дії, який не призводить до потрібних результатів, учень продовжує ним користуватись і не шукає нових способів досягнення цілі;

14) поступово розумово-відсталий учень відходить від потрібного рішення, робить при цьому багато помилок, виконує дії, які не мають нічого спільного з поставленою метою.

Проведені нами дослідження визначили наступні особливості самоконтролю:

- дія контролю, що здійснюється розумово-відсталими учнями, характеризується недостатністю розгорнутістю, засвоєністю і точністю;

- без педагога перевірна діяльність зразу ж розпадається;

- розумово-відсталі діти застряють на помилці і не відкидають варіанти дій;

- під час перевірки завдання не помічають помилок, тому що орієнтуються на несуттєві ознаки, співставляючи предмет зі зразком;

- виконавши завдання, вони повністю втрачають до нього інтерес;

- отримавши завдання перевірити результат, не розуміють, чого від них вимагають;

- при повній розбіжності результату і зразка не знаходять різниці між ними;

- дають неадекватну оцінку результату свого завдання.

Для значної частини розумово-відсталих дітей чотирьох-семирічного віку труднощі самоконтролю пов'язані:

а) з невмінням орієнтувати свою діяльність на повний набір вимог, висунутих до її виконання;

б) з недостатнім засвоєнням конкретних прийомів перевірки в процесі поточного самоконтролю;

в) з відсутністю мотивації, яка забезпечує здійснення перевірки результату;

г) з невмінням зафіксувати свої дії і дати їм оцінку.

При цьому враховувалось, що включення розумово-відсталих дітей в перевірочну діяльність можливо з шестирічного віку, тому що цей вік характеризувався наступними якісними особливостями:

а) в розумовому розвитку – наявність достатньо високого рівня прийняття завдання, потягом до його виконання і завершення;

б) в сенсорному розвитку – в умінні за допомогою дорослого виділяти основні сенсорні ознаки, які можуть служити сигналами для орієнтирів контролю;

в) в мовленнєвому розвитку – в засвоєнні нових вербально оформлених понять, необхідних для перевірочної діяльності активного збільшення словника; здатності до відображуваного коментування своїх дій;

г) в фізичному розвитку – наявність достатнього рівня працездатності, що є важливим фактором в процесі отримання нових знань і виконання перевірочної діяльності в цілому.

Оволодіння дією контролю потребує такої побудови навчання, при якій сама дія і її усвідомлення дошкільниками з інтелектуальним дефектом стає спеціальною задачею усього навчально-виховного процесу. В процесі навчання перевірочним діям необхідно використовувати різні форми організації діяльності:

- індивідуальну;
- групову;
- фронтальну.

При розробці, моделюванні, включенні розумово відсталих дошкільників в ситуації, що потребують використання самоконтролю необхідно враховувати наступні вимоги:

- 1) здійснювати вибір змісту і матеріалу ситуації у відповідності з рівнем наявних знань і уявлень розумово відсталих дошкільників;
- 2) забезпечити емоційно-чуттєве сприйняття дітьми пропонуємого змісту ситуації;
- 3) широко використовувати різноманітні наочні і вербальні засоби в процесі обігравання ситуації;
- 4) ситуації, що потребують включення дій контролю повинні бути динамічними за своїм змістом;
- 5) організувати перевірочну діяльність дошкільників таким чином, щоб був можливий переніс сформованих знань і уявлень про самоконтроль в практику особистих дій.

Бабій І.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОБРАЗОТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Питання підвищення ефективності навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами є актуальними як для України, так і для інших держав світового суспільства, адже великий відсоток дітей має порушення у розвитку. Інклюзія передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Ключовим фактором сприяння інклюзивній освіті є підготовка педагогів високої психолого-педагогічної культури. Мистецтво має значні можливості для покращення підготовки фахівців в умовах інклюзивної освіти.

Одним з найбільш актуальних завдань сучасної системи освіти України є розв'язання забезпечення права дітей з особливими фізичними і психічними потребами на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я, місця їх проживання; створення належних умов для функціонування і розвитку інклюзивної освіти в нашій державі, забезпечення достатнього обсягу фінансування для впровадження інклюзивного навчання; зміни освітньої парадигми, удосконалення навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики; забезпечення архітектурної доступності

загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності, та підпорядкування відповідно до потреб дітей; підготовку достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які добре володіють методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їх професійної майстерності.

Стратегічна мета полягає у формуванні нової філософії державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, реалізації та поширенні моделі інклюзивного навчання цих дітей у загальноосвітніх навчальних закладах, забезпеченні нормативно-правової та навчально-методичної бази у відповідності до Конвенції ООН про права дитини.

Одним з важливих засобів корекційного впливу на розвиток розумово відсталої дитини є образотворча діяльність, значна увага якій приділяється у дошкільному та шкільному віці. Образотворча діяльність є однією з форм пізнання світу, засвоєння соціального досвіду.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження, слід зазначити, що протягом всієї історії розвитку спеціальної психології і корекційної педагогіки дослідники розробляли методи роботи, котрі поєднували в собі діагностичну і корекційну спрямованість. На початку ХХ століття психологи і педагоги (В. Бехтерев, К. Бюлер, Ф. Гудінаф, В. Кашенко, М. Рибніков, Є. Флеріна, Г. Фолькельт) виділяли образотворчу діяльність як один з важливих засобів у діагностичному інструментарії спеціалістів, котрі працюють з дітьми різного віку [3].

З часом образотворча діяльність почала застосовуватися з корекційною метою. Увага науковців та практиків була спрямована на використання образотворчої діяльності у процесі корекційно-виховної роботи з дітьми із різноманітними психофізичними порушеннями. Зокрема, О. Венгер, Т. Зикова, М. Рау використовували образотворчу діяльність у навчанні та вихованні дошкільників із порушеннями слуху; Л. Плаксіна – дошкільників із порушеннями зору; О. Єкжанова, І. Грошенков, О. Гаврилушкіна, Т. Головіна, Н. Сакуліна, Н. Соколова, О. Стребелева, Т. Кудріна – дітей шкільного та дошкільного віку з порушеннями інтелекту, О. Єкжанова – дошкільників із затримкою психічного розвитку [3].

Традиційно, ще за часів Е. Сегена та М. Монтесорі образотворча діяльність широко використовувалась у навчанні дітей з глибокими інтелектуальними порушеннями, що знайшло своє відображення у роботах Г. Цикото, Р. Бабенкової, Г. Єрьоміної.

За визначенням видатних науковців образотворча діяльність – це перший продуктивний вид діяльності, за допомогою якого дитина передає свої враження від оточуючого світу, відображає на папері, в глині та інших матеріалах своє ставлення до всього, що відбувається. Дослідники трактують образотворчу діяльність як художню діяльність, яка сприяє всебічному розвитку особистості дитини, пізнанню нею оточуючого світу, вихованню здібності правдиво і творчо відображати свої враження в графічній і пластичній формах [6].

Важливою психологічною особливістю образотворчої діяльності є те, що

вона має творчий, продуктивний характер і полягає не тільки у використанні вже наявних, готових предметів, але й у виготовленні чогось нового, в створенні певного продукту (малюнка, аплікації, скульптури) шляхом реалізації задуму, який виник у дитини. Тому, незважаючи на примітивність і недосконалість зображувальної діяльності дошкільника, в ній виникають зародки тих рис, які одержать свій дальший розвиток у більш високих формах людської діяльності, розвивається здатність заздалегідь уявити собі те, що повинно бути зроблене, з'являється прагнення до створення чогось нового [1].

Дитина народжується, не вмючи малювати, ліпити, робити аплікації. Дитяча образотворча діяльність формується поступово під впливом умов життя і виховання. Вона проходить у своєму розвитку ряд ступенів.

Малюнки розумово відсталих дітей відрізняються схематичністю зображення, повторюваністю елементів, присутністю «графічних штампів», відсутністю суттєвих ознак предмета. При можливості вибору великої кількості кольорів діти обирають і використовують один, рідше два кольори. Техніка виконання дитячих малюнків досить примітивна, діти не можуть довгий час правильно тримати олівець та пензель у руці і здійснювати точні усвідомлені рухи ними, контролювати і регулювати їх силу дотику та натиску, швидкість виконання, відсутнє відчуття ритму, як одного з складових композиції. Важливим моментом є відсутність сюжету в малюнках розумово відсталих дітей.

Як зазначається у сучасних дослідженнях процес формування образотворчої діяльності у дошкільників із ЗПР складається з наступних етапів:

- пропедевтичного (ознайомлення з матеріалами і засобами образотворчої діяльності, розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації);

- основного (засвоєння знань та вмінь зображати різноманітні предмети). Предметне малювання, ліплення і аплікація проводяться з природи (предмети, котрих раніше діти не зображали). Демонстрація послідовності виконання не проводиться, діти займаються образотворчою діяльністю на основі обстеження – цілеспрямованого аналізу предмета, який здійснюється під керівництвом вихователя. Дітей вчать аналізувати об'ємні і плоскі предмети;

- заключного (розвиток сюжетного малювання і ліплення, а також образотворчого задуму дітей). В цей час дітей навчають попередньому плануванню, визначенню задумів, порівнянню зображень, оцінюванню власних робіт та робіт друзів. Суттєво розширюється тематика образотворчої діяльності. Дітей спонукають відображати в малюнках і ліпленнях зміст сюжетно-рольових ігор, розповідей, казок і віршів [3].

Отже, спеціально організована образотворча діяльність має значні можливості не тільки для корекції порушень дітей, а й для стимуляції їхнього психічного і соціального розвитку. Використання різних видів образотворчої діяльності під час корекційно-виховної роботи сприяє вирішенню завдань розумового, фізичного, трудового, морального, соціального виховання, розширює можливості подальшої інтеграції їх у суспільство. Як зазначено в дослідженні, образотворча діяльність в системі виховання і навчання дітей з ЗПР

має корекційну спрямованість в тому випадку, коли становлення продуктивних видів діяльності відповідає специфічним освітнім потребам дітей і займає певне місце в комплексному корекційно-розвиваючому впливі.

Таким чином, аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду свідчить, що проблема удосконалення образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників є актуальною та потребує подальшої розробки. Відтак, потребує удосконалення зміст образотворчої діяльності у спеціальних дошкільних закладах з метою активізації компенсаторних можливостей розумово відсталої дитини. Актуальним є питання розробки корекційної методики, яка охоплює сучасні методи, прийоми та засоби корекційного впливу на особистісний розвиток дитини.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посібник]. У 2-х кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : наук.практ. засади / І. Д. Бех ; [голов. ред. В. М. Куценко]. – 2003. – 342 с. – ISBN 966-06-0298-7.

2. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В. В. Засенко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб.] / [за ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К. : Науковий світ, 2006. – Вип. 8. – С. 85-88.

3. Мозолюк-Коновалова О. М. Вивчення стану сформованості уявлень про форму предмета у розумово відсталих дошкільників у процесі образотворчої діяльності / О. М. Мозолюк-Коновалова // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : наук.-метод. зб. / [за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої] – К., 2012 – Вип. 3. Частина 2. – С. 163-168.

4. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А. А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.

5. Синьов В. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.

6. Шульженко Д. І. Формування самоконтролю у розумово відсталих дітей дошкільного віку [Текст] : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / Шульженко Діна Іванівна ; Український педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 15 с.

Білан В. А.

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки та психології характеризується пошуком нових шляхів соціальної адаптації дітей з психічними та фізичними проблемами. Значних успіхів у соціалізації дитини з особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за активної участі в цьому

процесі сім'ї, і в першу чергу батьків. В зв'язку з цим, проблема сім'ї дитини з відхиленнями в розвитку є однією з найактуальніших. У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку» [5]. І це закономірно, адже побудувати повноцінну національну школу без активної участі й підтримки сім'ї неможливо. Адже головну відповідальність за розвиток дитини несе сім'я, лише саме в ній закладено найважливіші риси особистості дитини, її ставлення до себе, до світу. У сім'ї задовольняється значна частина потреб дитини: в емоційній підтримці, любові, захищеності. Незадоволення їх у сім'ї породжує нервовопсихічне напруження, тривогу. Особливо це стосується дітей-інвалідів, які потребують піклування з боку їхніх батьків та держави. Такі діти повинні бути забезпечені доступом до медичного обслуговування, а також до засобів відновлення здоров'я та реабілітації; вони повинні залучатися до соціального життя, мати можливість розвиватись як особистість, які виховують дітей з особливими освітніми потребами вимушені пристосовуватися до ситуації, яка пов'язана з особливими умовами навчання і виховання такої дитини. І досить часто така сім'я потрапляє у дисфункціональне становище не тільки у взаємовідносинах між членами сім'ї, а й суспільством. Це і відсутність психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям тощо. Часом найближчі для хворої дитини люди самі перебувають у стані хронічного стресу, викликаного недугою дитини, обставинами лікування, виховання, навчання, професійного становлення своєї особливої дитини. Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини, що має обмежені можливості в середовищі її здорових однолітків. Інклюзія має сприяти залученню батьків до вирішення цих проблем, а батьки, в свою чергу, мають навчатися співробітництву задля максимально комфортного процесу виховання та навчання дитини з особливими потребами.

За висновками Д.А. Петровської, Т.М. Мішина, А.І. Захарова, Д.М. Ісаєва вирішальним фактором, який впливає на формування та розвиток особистості, поведінки дітей з особливими освітніми потребами є тісна співпраця між родиною і педагогами, психологами, лікарями [3]. Американський дослідник сім'ї Торібал визначив п'ять періодів, пов'язаних із стресом на стадіях і переходах життєвого циклу сімей, які мають дітей з особливими освітніми потребами: народження дитини, шкільний вік, підлітковий, період «випуску», постбатьківський період. Всі вони потребують об'єктивного вивчення внутрішніх сімейних відносин. Для сім'ї, яка виховує особливу дитину, за висновками В.І.Гарбузова, важливими є такі функції, як: корекційно-розвивальна, компенсуюча та реабілітаційна.

Перед батьками постають водночас декілька завдань: допомогти дитині видужати або адаптуватися до її хвороби за умови неможливості видужання; допомогти самим собі пристосуватися до хворої дитини. Практика доводить, що існує проблема нерозуміння батьками потреби особливою (оптимістичного, щирого, природного) спілкування з дитиною-інвалідом. Подекуди вони

вдаються до підкресленого стурбованого поведіння, побудованого винятково на песимізмі й жалості. Це принижує дитину, концентрує її увагу на особистих вадах, позбавляє можливості виробити позитивне емоційнооцінне ставлення до себе та адекватну самооцінку, дезорієнтує у виборі стратегії і тактики своєї соціальної поведінки. Деяких батьків виснажує постійна потреба бути поруч із дитиною, вони відчують провину перед нею. Внаслідок цього батьки беруть на себе неадекватно високу функцію захисту, стають підкреслено уважними, навіть улесливими, що може заважати дитині адаптуватися до оточення і обмежує можливості її розвитку [1]. Тому основним завданням роботи спеціального психолога з сім'єю, яка має дитину з особливими потребами, має бути спрямоване на допомогу у виборі правильної тактики виховання; навчання дитини певних навичок; інформування про вікові й індивідуальні особливості дитини через розлади в розвитку; допомогу в адекватному оцінюванні можливостей дитини; навчання конкретних методик коригувальної роботи; гармонізацію внутрішньо-сімейних взаємин; розв'язання особистісних проблем членів родини, спричинених появою дитини з відхиленнями в розвитку; складання стратегії соціальної поведінки в типових стресових ситуаціях.

Лише за умови відкритої безкорисливої, істинної любові батьків до дитини, беззаперечного прийняття, віри в її сили та можливості, уваги до її почуттів, думок та інтересів, терпимості, врахування позитивних якостей особистості дитини та підтримку її сильних сторін, довірливому спілкуванні, відповідальності та взаємодопомозі можливе створення родинної атмосфери, де дитина з особливими потребами відчуватиме надійну основу для подальшого становлення та функціонування в непростому дорослому житті.

Список використаних джерел:

1. Підготовка до школи дітей з особливими потребами в умовах сім'ї: поради батькам . За ред.. Ф.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Наук. світ., 2005.
2. Про світ дітей з особливими потребами: Порадник керівникам освітніх установ, вчителям, вихователям дошкільних закладів, шкіл-інтернатів, батькам щодо роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку / В. І. Шнайдер.– Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2003.– 140 с.
3. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей-інвалідів: Збірка матеріалів / За ред.: В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К.: Наук. світ, 2005.
4. Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах (Проект). Інститут спеціальної педагогіки АПН України,- Київ.: 2002.
5. Щербань П. Концепція «Сім'я і родинне виховання» / Рідна школа, 1996.- № 11-12.- с.15-20.

Голуб Н. П.
Головань А. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**ФОРМУВАННЯ МОТИВІВ ДО ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ У
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

На етапі становлення незалежної України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей, що мають особливі освітні потреби, а саме нове бачення шляхів та механізмів їх успішної соціалізації й інтеграції в соціум. У цьому контексті особливого значення набуває переорієнтація змісту корекційної освіти. Значним досягненням на шляху розвитку інклюзивного навчання стало реформування існуючої системи психолого-медико-педагогічних консультацій у сучасні інклюзивно-ресурсні центри, що мають допомагати дітям отримати якісну освіту [4].

Основними завданнями системи спеціальної дошкільної освіти має бути створення належних умов для реалізації дитиною свого природного потенціалу: фізичного, психологічного та соціального. Велику значущість має формування механізмів саморозвитку дошкільника – самооцінка, самоконтроль та саморегуляція поведінки. Важливим завданням має стати формування мотивів до творчого самовираження кожної конкретної дитини, визначення зони її найближчого розвитку. Мовленнєва діяльність займає особливе місце в системі розвитку психічних процесів особистості. Будучи основою мислення, вона виконує соціальну функцію, яка забезпечує адаптацію людини у соціумі. Важливість досліджуваної проблеми пояснюється тим, що добре розвинене мовлення допомагає сприймати суспільне середовище та реалізувати навчальні, пізнавальні та виховні завдання.

Актуальність означеної проблеми сьогодні пояснюється новими вимогами до розвитку особистості із особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим пошук методів розвитку мотивів творчого самовираження потребує подальшого вивчення.

Відомі науковці В. Бондар, О. Гаврилов, С. Миронова, В. Синьов, М. Шеремет наголошують, що корекція – це передусім спрямування, гармонізація, вирівнювання розвитку особистості з особливими. Корекція мовлення, своєю чергою, не може бути зведена лише до корекції мовленнєвої системи. Мовленнєва діяльність є невіддільною від інших видів діяльності та психофізичного розвитку дитини [3].

Самовираження – процес розкриття свого «Я», своєї індивідуальності, виявлення своїх думок, настроїв, переконань, своїх індивідуальних особливостей; як спосіб об'єктивації та реалізації себе як особистості у діяльності, у спілкуванні, у вирішенні життєвих проблем. Низка науковців (К. Абульханова-Славська, М. Лепетченко, Л. Середюк) засвідчують, що існує тісний зв'язок між самовираженням і потребами в суспільному визнанні. Важливими мотивами самовираження особистості є самоствердження, самовизначення, саморозкриття та самореалізація [3]. Одним з універсальних засобів самовираження науковці визначають мову та мовлення, оскільки вони

виступають основною формою самовираження, засобом вираження внутрішнього світу дітей [1]. Перетворення суб'єктивного на об'єктивне, доступне для сприйняття дає дошкільникам можливості прояву власного «Я» та виступає могутнім засобом самореалізації особистості. Науковці стверджують, що чим досконалішою є мова людини, тим впевненіше вона постає перед оточуючими людьми як особистість [1; 3].

Для того, щоб допомогти дітям максимально реалізувати потенційні можливості та скорегувати наявні недоліки ми проводили систематичну і послідовну корекційну роботу. Робота проводилася на основі українських народних казок зі спрощеними, доступними дітям дошкільного віку діалогами – «Коза-дереза», «Котик і півник», «Рукавичка», «Колосок» та інших текстів. Під час гри-казки діти «вживаються» у свої ролі та цікавляться подальшими подіями. Тому дуже важливо, щоб кожний учасник самостійно промовляв текст казки. У процесі такої роботи проводиться належна робота із формування словникового запасу. «Озвучуючи» героїв казок старші дошкільники використовують різні засоби мовленнєвої виразності. Переважаючими засобами вираження виразності в цих іграх є інтонація і міміка. Важлива особливість таких ігор полягає в перенесенні функції з одного об'єкту реальності на інший. Такі ігри мають схожість з режисерською роботою в тому, що дитина організовує мовленнєвий простір і сама виконує ролі або супроводжує гру запропонованим текстом. Театралізовані ігри мають важливе значення не тільки для формування творчого самовираження, а й для естетичного, духовного виховання, для становлення характеру дитини та для утвердження її в соціумі. У спільних іграх та заняттях з іншими дитина здобуває навички поведінки в колективі, вчиться взаєморозумінню, співробітництву та взаємодопомозі.

Отже, творче самовираження дошкільників відбувається краще завдяки сформованій комунікативній компетентності. Потреба у самовираженні є характерною особливістю дітей дошкільного віку, яка проявляється та формується у творчій діяльності.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних закладах: підруч. [для студ. ВНЗ ф-ту дошкільної освіти] / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : ВД – Слово, 2006. – 304 с.
2. Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Водолага Наталія Володимирівна. – О., 2001. – 216 с.
3. Лепетченко М. В. Формування здатності до творчого самовираження як засобу об'єктивації особистості у дітей із порушеннями мовлення / М. В. Лепетченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 29. – С. 54–60.
4. Організаційно-методичні засади діяльності ІРЦ: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – К. : 2018. – 252 с.

**Дичок Н.П.
Іващенко О.А.**

*Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля
Національного університету цивільного захисту України*

ВПЛИВ КРИЗИ ТРЬОХ РОКІВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Вікові кризи, які є обов'язковою причиною, глобальні зміни всієї психіки дитини: змінюється ставлення до себе й інших, виникають нові потреби й інтереси, перебудовуються пізнавальні процеси, діяльність дитини набуває нового змісту. Поява в поведінці дитини симптомів кризи свідчить про те, що вона перейшла на більш високий віковий щабель.

Прояв кризи трьох років не обов'язково спостерігається саме в трьохрічному віці, іноді вона може розвинутися наприкінці періоду раннього дитинства. Обумовлена криза такими основними психологічними змінами в особистості дитини, як усвідомлення свого Я; зародження самосвідомості, прагнення виділитися у будь-який спосіб з-поміж людей, що її оточують, ілюзія всемогутності тощо [2].

Криза трьох років – це рубіж між раннім та дошкільним віком – один з найбільш складних моментів у житті дитини. Це розпад, перегляд старої системи соціальних відносин. Як вважав Д.Б. Ельконін, криза 3 років – це криза соціальних стосунків, а будь-яка криза стосунків є кризою виділення свого “Я”. Зміна позиції дитини, ріст її самостійності і активності, вимагають від близьких дорослих своєчасної перебудови стосунків [3]. Якщо ж нові стосунки з дитиною не складаються, її ініціатива не заохочується, самостійність постійно обмежується, у дитини виникають кризові явища, що проявляються у взаєминах з дорослими, а іноді і з однолітками. Характеристиками кризи трьох років є негативізм, вередливість, гонорливість, своєвілля, знецінювання, протест-бунт, деспотизм [4].

Суть кризи трьох років полягає у психологічній емансипації дитини від дорослого. На певному етапі розвитку дитина відкриває для себе, що вона є джерелом своєї волі і починає випробовувати межі своєї незалежності й самостійності. У такий спосіб дитина усвідомлює себе самостійною особистістю, яка має власні бажання, а отже, і прагнення їх відстояти. Різка зміна поведінки дитини викликає у батьків різну реакцію: від легкого здивування до категоричного несприйняття. І саме батьківське заперечення проявів дитячої самостійності спричинює появу негативних симптомів у поведінці малюка [1].

Саме у віці 3 років дитина активно опановує мовою. Володіння мовою сприяє усвідомленню дитиною себе як суб'єкта діяльності і спілкування, як деякої незалежної, окремої сутності. Це вперше усвідомлене і гостро пережите почуття самостійності, ілюзія всемогутності, що з'являється в багатьох дітей у віці приблизно 3 років, ускладнює відносини дорослого і дитини, унаслідок чого цей період і одержав назву кризи 3 років. Діти в цьому віці починають прагнути все робити самостійно і по-своєму, можуть виявляти при цьому завзятість і

неприємну незговірливість. Зі слухняних дітей, з якими було легко ладити, вони перетворюються в “примхливих” і “упертих” [2].

У деяких батьків така поведінка викликає роздратування і бажання підкорити собі дитину. Це – украй несприятлива для дитини стратегія поведінки дорослих, оскільки саме в цьому віці, на думку Еріксона, відбувається формування заповзятливості, або, навпаки, почуття провини як характеристики майбутнього суб’єкта діяльності. Постійне нав’язування своєї волі дитині, прагнення придушити її активність з метою егоїстичного збереження власного спокою, вираження сумніву в здібностях і компетентності дитини можуть привести до формування пасивної, залежної від інших особистості [4].

Для більш детального вивчення особливостей розвитку особистості дитини під час кризи трьох років, варто виокремити основні риси цього періоду, зокрема це: негативізм, упертість, протест проти звичного способу життя, моральних норм, знецінення старих норм поведінки, прагнення до незалежності від дорослого, деспотизм, тенденція до самостійності тощо [1].

Отже, стикаючись з проявами кризи трьох років, дорослі повинні твердо пам’ятати про те, що зовнішні негативні ознаки — **це лише зворотний бік позитивних складових змін особистості, головний і основний сенс будь-якого критичного віку.** У кожен період розвитку дитина має особливі, притаманні лише даному віку потреби, засоби, способи взаємодії зі світом і усвідомлення себе. З часом, виконавши свою роль, вони повинні поступитися місцем новим — абсолютно іншим, однак єдино можливим в ситуації, що змінилася. І в періоди криз, як ніколи раніше, відбуваються різкі, значні зрушення і зміни в особистості дитини.

Список використаних джерел:

1. Нурєєва О.С. Таємниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя / О. С. Нурєєва, З. І. Шейнфельд. – Х.: Вид. група «Основа»: «Тріалда», 2008. – 160 с.
2. Павелків Р.В. Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – К.: Кондор, 2011. – 469 с.
3. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навчаальний посібник / В. М. Поліщук . – Вид. 3-тє виправ.- Суми: Університетська книга, 2010. – 352 с.
4. Савчин В. М. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 2-ге вид. допов. – К.: Академ-видав. 2011. – 384 с. – (Серія «Альма-матер»).

Дичок Т.П.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З КОЛЬОРОВОЮ МАНКОЮ

«Чим більше впевненості в рухах дитячої руки, тим виразніша мова дитини, чим більше майстерності в дитячій руці, тим дитина розумніша. Розум дитини перебуває на кінчиках її пальців» В. О Сухомлинський

Досить відомим є той факт, що в дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігається різного ступеня прояв загальної моторної недостатності, а також відхилення в розвитку тонких рухів пальців рук. Нині доведено, що рівень розвитку вищих форм пізнавальної діяльності залежить від стану рухового аналізатора в цілому, а особливо від рівня сформованості тонких рухів кистей та пальців рук.

Однією із основних умов нормального розвитку дитини є розвиток її рук, зокрема кистей, а також дрібної пальчикової моторики. Розумові здібності дитини починають формуватися дуже рано. З розширенням її діяльності, зокрема загальної рухової та дрібної моторики рук, розвиваються розумові здібності дитини.

Сензитивним періодом розвитку кори головного мозку є вік від 2 до 10 років, тому в цей період темпи моторного навантаження в мовленнєвій діяльності мають бути адекватним. Рівень розвитку мовлення дітей прямо залежить від сформованості тонких рухів пальців рук. Спочатку розвиваються дрібні рухи пальців рук, потім з'являється артикуляція складів [1, с. 124–131.].

Проблема розвитку пальцевої моторики з багатьох причин є актуальною й сьогодні. Насамперед зауважимо, що в повсякденному житті більшість дітей дошкільного й молодшого шкільного віку зазнають усіляких труднощів при здійсненні тонких рухів рук. Більш характерні з них такі: порушення регуляції довільних рухів, недостатня координація та чіткість виконання, труднощі переключення з одного руху на інший та автоматизації нового руху, наявність супутніх рухів, зволікання, хаотичність, неузгодженість.

З самого раннього віку необхідно починати роботу з розвитку дрібної моторики. Вже в ранньому дитинстві можна виконувати масаж пальчиків, впливаючи тим самим на активні точки, які пов'язані з корою головного мозку. В ранньому та молодшому дошкільному віці необхідно виконувати прості вправи, які супроводжуються віршованим текстом, не забувати про розвиток елементарних навичок самообслуговування: застібання та розстібання гудзиків, зав'язування шнурків і т. п. і, звичайно, в старшому дошкільному віці робота з розвитком дрібної моторики та координації рухів руки має стати важливою частиною підготовки до школи. [2., с 13].

Малювання сприяє розвитку дрібної моторики, а як наслідок – розвитку мовлення і розумових здібностей. У дітей розвивається координація рухів. Дитячі пальчики стають більш сильними, спритними, вмілими. Окрім цього, робота з кольоровою манкою сприяє розвитку пам'яті, уваги, зосередженості. У

творчому процесі дитина навчається розрізняти кольори та їх відтінки, у неї формується поняттях про форму, величину, кількість. Через малювання дитина пізнає навколишній світ по-новому, запам'ятовує його і вчиться його любити. Ще не вміючи виражати свої емоції словами, дитина чудово «розповідає» про них фарбами. Багата фантазія, ініціативність, вміння приймати рішення, самостійність у їх втіленні, посидючість, зосередженість активно формуються під час маніпуляцій з манкою і в майбутньому обов'язково знадобляться дитині.

У процесі малювання манкою дитина розслабляється, у неї проходять страхи, комплекси, розвивається впевненість у собі. Адаже на манці дитина може намалювати все, що завгодно. А невдалий малюнок дуже легко виправити, розрівнявши поверхню манки і продовжуючи малювати доти, доки не отримає задумане. Малювати можна не лише на поверхні манки, але й самою кольоровою манкою. Для фарбування манки можна використовувати гуашеві, акварельні або акрилові фарби, грифелі кольорових олівців, крейди або харчовий барвник.

Всі техніки фарбування практично однакові, але існують певні нюанси: манну крупу потрібно ретельно просіяти; гуашеві або інші фарби обов'язково розводять водою; щоб крупа не перетворилася в грудки, потрібно додати трохи спирту; обов'язково кольорову крупу потрібно просушити при кімнатній температурі на аркуші паперу; завдяки спирту манна крупа висихає за лічені хвилини. Манку різного кольору зберігаємо у спеціальних ємкостях.

Для розвитку дрібної моторики можна виділити наступні види ігор з кольоровою манкою:

- Відбитки наших долонь;
- Шукаємо захований скарб;
- Гра «Міна»;
- Пізнавальні ігри;
- Дивовижні малюнки;
- Гра-знайомство з навколишнім світом [3, с. 38].

Для дитини гра з кольоровою манкою є природним способом самовираженні, а малювання манкою позитивно позначається на розвитку дрібної моторики пальчиків, тактильних відчуттів дитини, сенсорики, мислення, фантазії, уяви, мови, мозку малюка. До того ж такий вид творчості діє заспокійливо на дитину, що є актуальним для непосидючих малюків.

Таким чином, що більше дрібні рухи підвладні руці, то ліпше прогресує розвиток розумової та мовленнєвої діяльності. Рухи пальців і кисті рук дитини мають особливу розвивальну дію. Регулярні вправи з пальцями поліпшують пам'ять, розумові здібності дитини, усувають її емоційне напруження, поліпшують діяльність серцево-судинної і травної систем, розвивають координацію рухів, силу та спритність рук, підтримують життєвий тонус.

Список використаних джерел:

1. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку / Л. Л. Биковець // Таврійський вісник освіти. – 2012. – №2. – С. 124–131.
2. Логопедія : підручник / За ред. М. К. Шеремет. – Вид. 4-те, перер. та

доповн. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017. – 856 с.

3. Лугова І. Розвиток дрібної моторики пальців рук в учнів шестирічного віку // Початкова школа. – 2008. – №7.

Дука Т.М.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СПІВПРАЦЯ СІМ'Ї ТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРУВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями психофізичного розвитку відводиться сім'ї, яка в ідеалі виступає одним із основних чинників її «входження» в систему суспільних відносин. Особливості сім'ї, її активності у процесі розвитку й освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус в майбутньому, рівень реабілітаційного та соціально-інтеграційного потенціалу, ступінь готовності до інклюзивного навчання в закладі освіти. Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку поряд з традиційними функціями має виконувати і низку специфічних, у зв'язку з наявністю у дитини психічного та (або) фізичного порушення розвитку (абілітаційно-реабілітаційна, корекційна, компенсаторна) [4].

Провідними функціями сім'ї є: відтворююча, виховна, господарсько-побутова. Функція відтворення пов'язана з необхідністю існування людини як біологічного виду. В багатьох країнах Європи, і в Україні також, ця функція переживає кризу: зменшилась кількість шлюбів, знизилась народжуваність, поглиблюється процес старіння населення. Все це зумовило демографічну кризу в Україні.

Функція виховання засвідчує, як відбувається процес виховання, які 50 пріоритети йому надаються. Але в часи змін у суспільстві саме сім'я стає механізмом моральної, психологічної підтримки людини. Збереження сімейних традицій – ось що стає головним у періоди історичних випробувань. Саме в сім'ї з'являються і акумулюються родинні цінності, формується історична самосвідомість людини, її гордість за свою родину, свій народ, віра в його майбутнє. В сім'ї закладаються основи виховання та формування майбутньої особистості, через неї передаються нащадкам духовні надбання, життєвий досвід, трудові навички, національний менталітет [3].

Господарсько-побутова функція безпосередньо пов'язана з попередньою. Зі створенням сім'ї у подружжя виникають зобов'язання одне перед одним. У першу чергу це пов'язано зі спільною трудовою діяльністю у сім'ї.

Особливої уваги потребують сім'ї, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки саме в таких сім'ях спостерігаються зміни на соціальному, психологічному та соматичному рівнях. Наявні у дитини психофізичні вади призводять до змін у всій сімейній системі. Реалізація батьками виховної функції виявляється утрудненою і потребує допомоги та підтримки з боку різних фахівців медичного та психолого-педагогічного

профілю, виникають проблеми родинного виховання. Сучасна сім'я дитини з порушеннями психофізичного розвитку досить рідко може виступати в якості дієвого чинника її соціального інтегрування.

Основними причинами такої ситуації є: низький економічний статус багатьох сімей, відсутність будь-якої дієвої підтримки з боку держави (в т.ч. просвітницької), негативне соціальне ставлення.

Родина з дітьми, що мають особливі освітні потреби – це категорія, яка належить до «групи ризику». Відомо, що кількість психічних (невротично й психосоматичних) розладів у сім'ях з дітьми, що мають обмежені можливості вище вдвічі, ніж у родинах, що не мають дітей – інвалідів. Ці та інші чинники призводять до того, що самі батьки в багатьох випадках створюють перешкоди у реабілітації дітей з обмеженими можливостями. Але й у тому випадку, коли батьки займають більш конструктивну позицію, вони відчують емоційне перевантаження й мають потребу в особливих знаннях про проблеми здоров'я та розвитку своєї дитини.

Сім'я в процесі виховання, соціального інтегрування дитини з особливими потребами зіштовхується з величезною кількістю труднощів: відсутність психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, реабілітаційної допомоги дітям тощо.

Часом найближчі для хворої дитини люди самі перебувають у стані хронічного стресу, викликаного недугою дитини, обставинами лікування, виховання, навчання, професійного становлення своєї особливої дитини. Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини, що має обмежені можливості в середовищі її здорових однолітків.

Батьки можуть також збагатити навчальний досвід своєї дитини через залучення до громадського життя. В інклюзивній освіті виключне значення має співпраця з батьками, бесіди з ними, починаючи з перших кроків навчання, залучення їх до освітнього процесу як повноправних партнерів-педагогів своєї дитини [2].

Слід зазначити, що вагому роль в організації партнерських стосунків серед батьків, дітей та педагогів відіграють психологи закладів освіти. Основні завдання практичного психолога щодо організації інклюзивного навчання:

- виявлення дітей, у яких виникають труднощі у навчанні, спілкуванні та взаємодії з оточуючими; визначення причин цих труднощів; при потребі, скерування до відповідних фахівців з метою встановлення причин та надання допомоги;

- виявлення причини соціального неблагополуччя або затримки у розумовому розвитку дитини шляхом спостережень, аналізу навчальної документації, проведення консиліумів із учителями;

- проведення спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;

- участь, у межах своєї компетенції, у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики на дитину та її індивідуального плану розвитку;

- участь у підготовці документів для розгляду на засіданнях психолого-медико-педагогічних консультацій;
- ознайомлення з висновками і рекомендаціями психолого-медико-педагогічних консультацій щодо організації навчання дитини та надання їй додаткових послуг; розробка індивідуального плану корекційно-розвиткової роботи;
- участь у розробці необхідної адаптації навчальних матеріалів, підходів, а саме: надання рекомендацій педагогам щодо врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини при визначенні форм і методів роботи з нею;
- сприяння створенню позитивного мікроклімату в колективі, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації і дискримінації у шкільному оточенні, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами;
- надання у межах своєї компетенції консультативно-методичної допомоги педагогам у роботі з дитиною;
- налагодження співпраці з фахівцями, які безпосередньо працюють із дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку [1].

Список використаних джерел:

1. Аспекти аналітичної діяльності працівника психологічної служби. Методичні рекомендації. / упорядники : Марухина І.В, Кондратенко Л.О., Растроста Г.Б., Сагайдак О.Б. – Суми, 2011. – 30 с.
2. Даян Дж. Чарнов, Керолін Ратш Як досягти змін : посібник для батьків з обстоювання інтересів і громадської діяльності / Перекл. з англ. – Львів : Галицька видавнича спілка, 2002. – 115 с.
3. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі : початкова ланка / За ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. – К., 2004. –152 с.
4. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – Вид. доповн. та переробл. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

Іващенко М.М.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДО ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Реформування системи спеціальної освіти передбачає підготовку дітей порушеннями психофізичного розвитку до інтеграції в освітній простір. У зв'язку з цим необхідне суттєве оновлення змісту, організаційних форм і технологій навчання на основі сучасних інноваційних підходів, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей у навчальному процесі. Питання

удосконалення організації і змісту спеціальної дошкільної освіти, надання своєчасної комплексної допомоги дітям із різними порушеннями психофізичного розвитку, зокрема із порушеннями мовлення, мають першочергове значення для своєчасного лікування, корекційного навчання, адаптації в середовищі здорових однолітків. Закон України “Про освіту” (1996 р.), “Національна доктрина розвитку освіти” (2002 р.) та інші урядові документи засвідчують актуальність розробки цих питань, зосереджують увагу науковців і практиків на необхідності запровадження комплексного підходу до системи реабілітації дітей із патологією мовлення в умовах інноваційного навчально-виховного середовища. За останні роки в нашій країні з’явилася значна мережа дитячих закладів нового типу, зокрема навчально-виховні комплекси компенсуючого типу (дошкільний садок – школа), де навчаються і виховуються діти із порушеннями розвитку. Однією з найпоширеніших патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку є вади мовлення, специфіка яких полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. [1, с. 23-24]. Провідним завданням навчально-виховної роботи ДНЗ компенсуючого типу для дітей із загальним недорозвитком мовлення є корекція та розвиток мовлення, адже основним контингентом логопедичних груп є дошкільники, у яких спостерігаються порушення всіх компонентів мовленнєвої системи при наявності збережених слуху та інтелекту. (Р.Є. Левіна, Н.С. Жукова, Є.Ф.Соботович, Г.В.Чиркіна, Т.Б. Філічева.). Зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ був розроблений із урахуванням основних загальнодидактичних та спеціальних принципів у відповідності програмним вимогам загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів (Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі», програмам виховання дітей дошкільного віку «Дитина», «Малюшко»). Основним завданням яких є формування у дітей мовленнєвої компетентності у всіх видах діяльності та під час ігор-занять з логопедом, вихователем, музичним керівником. Корекція мовленнєвої діяльності має здійснюватися за такими напрямками:

- формування динамічних передумов мовленнєвої діяльності;
- становлення фонетичної компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях);
- удосконалення граматичної компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях);
- розширення лексичної компетентності (на імпресивному та експресивному рівнях).

Отже, метою корекційно-розвивальної роботи є сприяння розвитку дитини, створення умов для реалізації його внутрішнього потенціалу, допомога в подоланні і компенсації відхилень, що заважають його розвитку. Досягти цієї мети можливо лише в тому випадку, якщо корекційно-розвивальна робота відбувається з урахуванням вікових особливостей дітей і особливостей, пов’язаних із характером порушення онтогенезу.

Список використаних джерел:

1. Організаційно-методичні основи медико-соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я / Р.О. Моїсеєнко, В.Б. Педан, В.В. Бережний [та ін.] // Соціальна педіатрія. Випуск III. Збірник наукових праць – К. : Інтермед, 2005. – С. 24-29.
2. Шеремет М.К. Актуальні проблеми спеціальної освіти / М.К. Шеремет // Науковий часопис. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – № 7. – С. 79-81.

Квас Я.О.

Білан В. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ, ЯК ЗАСІБ СЕНСОРНОГО ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО-ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Найважливіша мета корекційного навчання полягає у підготовці дітей із порушеннями розвитку до самостійної життєдіяльності, інтеграції в сучасну систему суспільних відносин. Рання педагогічна корекція, подолання та попередження відхилень у розвитку є визначальною умовою для досягнення цієї мети. Особливе значення для психічного розвитку дитини, зокрема з порушеннями розумового розвитку, має сенсорне виховання.

Проблема сенсорного виховання – одна з найактуальніших у педагогіці раннього розвитку. Психічні процеси, відчуття та сприймання забезпечують сенсорно-перцептивний рівень відображення навколишньої дійсності в образній формі, який, власне, є безпосереднім, чуттєвим, тим, що виконує регуляцію актуальних дій суб'єкта (Б. Ломов). Таке відображення дійсності складає основу формування пізнавальної діяльності Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубінштейна і, насамперед, мислення. Тому розробка проблеми сенсорного виховання є необхідною умовою підвищення рівня розумового розвитку підростаючого покоління.

При цьому слід зазначити, що вивчення сенсорно-перцептивної сфери цієї категорії дітей здійснювалося опосередковано, через призму забезпечення корекції та розвитку розумової сфери та формування предметно-практичної діяльності. На сьогодні у системі дошкільного виховання розумово відсталіх дітей сенсорне виховання передбачає ознайомлення із системами сенсорних еталонів і формування різноманітних способів обстеження предметів; організацію обстеження дітьми властивостей предметів та їх відношень. [1]. Сучасна педагогічна наука на основі даних психології і педагогіки окреслює зміст сенсорного виховання, яке має здійснюватися за принципом формування, збагачення і поглиблення орієнтування дітей (починаючи з раннього віку) у навколишньому світі. Ознайомлення з кольором, розміром, формою предметів повинно відбуватися одночасно з удосконаленням звукового аналізу мови, формування музичного слуху, розвитком м'язово-суглобової чутливості.

Важливою умовою розвитку сенсорної сфери дитини є необхідність використання всіх доступних дитині способів передачі сенсорного досвіду, добір програмних завдань відповідно до вимог сенсорного розвитку незалежно від рівня мовленнєвого розвитку дитини; повсякденне формування і закріплення власного мовного досвіду дитини, створення образів уявлень, які можуть бути актуалізовані за словом. [3].

Для того, щоб сенсорне виховання розумово відсталих дітей відбувалося успішно, в їхньому навчанні потрібно застосовувати спеціальні методи та прийоми навчання [2]. До системи сенсорного виховання повинна включатися спеціальна робота з оволодіння всіма способами засвоєння сенсорного досвіду: розуміння жестової інструкції, наслідування, аналіз зразка, самостійний аналіз завдання, дія за словесною інструкцією або за словесним описом. Визначення методів навчання та відповідних їм засобів та форм організації здійснюється у відповідності з принципами наочності, поєднанні різних засобів навчання в залежності від завдань та змісту навчання, провідної ролі педагога. Нагадаємо, що наочні і практичні методи обов'язково повинні поєднуватися зі словесною інструкцією, усним поясненням завдання, але мова повинна включатися поступово. Для набуття стійких уявлень про властивості предметів, закріплення у слові виокремлених дітьми властивостей, засвоєння назв сенсорних еталонів необхідно правильно поєднувати чуттєвий досвід дитини зі словом. На початку навчання не можна застосовувати тільки словесну інструкцію, оскільки діти не розуміють значення багатьох слів, особливо тих, що позначають дії, якості, властивості і відносини предметів, часто не розуміють конструкції фрази або просто забувають інструкцію в процесі виконання завдання. Тому словесні методи навчання необхідно правильно, продумано поєднувати з наочними і практичними методами. Сенсорне виховання здійснюється в повсякденному житті і на заняттях. В умовах повсякденного життя, в процесі ігор, праці, на думку Н.Д. Сакулиной, М.М. Подд'якова, відбувається цілісне сприйняття дитиною різних явищ і предметів навколишнього світу. При цьому, деякі властивості і сторони явищ можуть сприйматися недостатньо чітко, або не сприйматися зовсім. Завданням педагогів, в даному випадку, є розкриття непомічених дітьми властивостей навколишньої дійсності, причому таким чином, щоб уникнути перетворення повсякденного життя в дидактичний процес.

Отже, сенсорне виховання на заняттях є основною формою організації дітей в дидактичній системі дитячого дошкільного закладу. Основним завданням у цьому випадку виступає необхідність формувати у дітей такі вміння сприймати і представляти предмети і явища, які сприяли б удосконаленню різноманітної діяльності (у тому числі малювання, конструювання, праці у природі, звукового аналізу слів і т.д.) [4].

Список використаних джерел:

1. Абдулаева Ш.А. Формирование сенсорного опыта и методика его организации у детей раннего возраста: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения» / Ш.А. Абдулаева. – М., 1975. – 18 с.

2. Войлокова Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: учебно-методическое пособие / Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. – СПб.: КАРО, 2005. – 304 с.

3. Миронова С.П. Реалізація індивідуального підходу до дітей з вадами інтелекту у процесі навчання / С.П. Миронова, М.П. Матвеева. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2001. – 28 с.

4. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / [под ред. Ж.И. Шиф, В.Г. Петровой, Т.Н. Головиной]. – М.: Педагогика, 1979. – 176 с.

Квітка Н.О.

Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО ВПЛИВУ

Запровадження інноваційних технологій в освіті набуває стрімкого поширення. Йдеться про використання засобів арт-терапії в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Останнє десятиліття ознаменувалося розробкою різних методів психолого-педагогічного супроводу та підтримки таких дітей.

Введення елементів арт-терапії на шкільних предметах педагоги вважають найбільш прийнятними та ефективними у роботі з особливими дітьми. В освітньому процесі закладу з інклюзивним навчанням вона має зайняти належне місце. Адже впровадження нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу на активізацію внутрішніх ресурсів організму дитини, створює більше шансів для її розвитку.

Сутність розуміння арт-терапії полягає в тому, що вона є методом психотерапії, що використовує різні види мистецтва (літературу, музику, живопис, скульптуру, кіно, театр, хореографію, фотографію тощо) з метою корекції порушень у дітей з особливими освітніми потребами.

Виходячи з того, що арт-терапія – багатофункціональний засіб, використання її елементів на уроках сприяє розвитку особистісних можливостей дитини, її інтересів й потреб, поєднує діагностику і розвиток, гармонізує її внутрішній світ, сприяє покращенню або збереженню її здоров'я, позитивно впливає на фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний стан, а також допомагає опанувати певні знання, уміння та навички у школі.

Упровадження інклюзивного навчання в заклади загальної середньої освіти полягає у наданні психолого-педагогічного супроводу дитині з особливими освітніми потребами і можливості розвиватися поруч з однолітками.

Для розвитку талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь дитини на різних предметах вчителю та асистенту необхідно знати й враховувати її вікові та індивідуальні психофізичні особливості й потреби. Діти з порушенням

мовленнєвого розвитку, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, з гіперактивністю та розладами аутистичного спектра мають певні труднощі в процесі навчання. Наразі для подолання цих труднощів можна застосувати арт-терапевтичні технології.

У засвоєнні мовлення велику роль відіграють імітаційні можливості, що в дітей з особливими освітніми потребами часто є недостатньо сформованими та розвиненими. Таким дітям складно повторювати або імітувати звуки, наслідуючи вчителя. Необхідні такі методи впливу на дитину, що сприяють поліпшенню цих процесів. *Наприклад у процесі навчальної діяльності налаштувати дитину на говоріння вчитель та асистент можуть використовуючи елементи музикотерапії. З метою зняти напруження та емоційно налаштувати дитину можна прослухати твір класичної музики, який дитина сприймає позитивно (В. Моцарт, Соната для фортепіано, II частина, фа мажор Adagio). Також у нагоді стане пасивний метод стимуляції мовлення, в основі якого лежить слухання певних музичних творів, що у специфічний спосіб стимулюють мовленнєву активність дитини (В. Моцарт, Рондо «Турецький марш»; українські народні пісні «Вийди, вийди, сонечко» (обр. Л. Ревуцького), «Зайчику, зайчику», «Мак» (обр. Я. Степового), «Комарик» тощо).*

Прогресивні зміни в галузі реабілітації дітей з порушенням слуху сприяють впровадженню у практику арт-терапевтичних технологій серед яких різні види мистецтва розглядаються як спосіб часткового відновлення чи поліпшення усного мовлення, уваги, пізнавальної діяльності тощо. Корекційно-розвиткова робота з формування вимови, максимального розвитку слухозорового сприймання, активної художньої та музично-ритмічної діяльності проводиться з опорою на провідні канали сприймання (зір, дотик) та збережений слух. Учитель та асистент акцентують увагу на таких арт-терапевтичних практиках як ізотерапія, пісочна терапія, казкотерапія, музикотерапія. *Наприклад, створення букв на піску під час вивчення алфавіту, вивчення пісні за допомогою програми карооке, перегляд мультфільму з субтитрами тощо.*

Потрапляючи у заклад загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, діти з порушенням зору потребують особливої уваги з боку команди супроводу. Особливості сприймання та засвоєння ними творів мистецтва свідчать, що важливою умовою успішної корекційно-розвиткової роботи є організація цілеспрямованого вибіркового сприймання змісту і форми художнього чи музичного образу. Існують певні труднощі у процесі навчання цих дітей, зокрема знижена пізнавальна активність, недосконалість сприймання, невпевненість, несамотійність до зниження темпу роботи, обмеження їхніх уявлень тощо. Виникає потреба цілеспрямовано використовувати спеціальні матеріали, адаптовані для навчання такої дитини. *Наприклад, учитель або асистент під час арт-терапевтичних хвилин показує рельєфне зображення до теми уроку, допомагає розглянути його і зрозуміти. Вагоме значення для таких дітей має рельєфне малювання як компенсаторний засіб їх розвитку.*

Особливості сприймання творів мистецтва у дітей з низькою пізнавальною активністю своєрідні й обумовлені складністю патології розвитку. У зв'язку зі

зниженим рівнем функціонування вищих психічних функцій цим дітям властиві значні недоліки сприймання, розуміння та засвоєння творів мистецтва: інактивність, вузькість, фрагментарність, уповільненість сприймання, роз'єднаність слова та образу, порушення відчуття звуків, кольорів, недиференційованість сприймання окремих виразних рухів, мімічних відтінків тощо. *Систематичне заохочення, похвала, мотивація до навчання засобами широкого спектру наочності під час сприймання ними художніх і музичних творів на уроках поліпшують не лише засвоєння теми уроку, а й розвивають художні та музичні здібності дитини. Надання необхідної підтримки, стимулювання активного мовлення, взаємодія на основі збагачення емоційного досвіду, розширення засобів комунікації і супроводу ігрової діяльності, залучення дітей до міжособистісних взаємин у дитячому колективі у процесі арт-терапії позитивно впливає на мовлення цих дітей, їх пізнавальну активність, моторику, розвиток емоційно-вольової сфери.*

У дітей із особливостями розвитку моторики емоційно-образне сприймання та засвоєння творів мистецтва відбувається в умовах обмеженості інформування. У більшості таких дітей потенційно збережені функції для розвитку вищих форм мислення, проте астенічні прояви, низький запас знань як наслідок соціальної депривації приховують їхні пізнавальні можливості. Порушення м'язового тону, патологічні рефлексії, несформованість рівноваги та координації, недорозвиненість дрібної моторики призводить до відсутності самостійності, концентрації, тривалого напруження, слабкості уваги, афективних порушень та інфантилізму у даній категорії дітей в цілому. Стає зрозумілим, що страждає їхня пізнавальна сфера, психічні процеси, емоційно-вольова та особистісна сфера. Важливою умовою їхнього успішного розвитку є організація цілеспрямованого вибіркового сприймання змісту і форми музичної мови та художнього образу. Діти потребують створення таких умов у процесі навчальної діяльності, що дають змогу опановувати знання та уміння з опорою на збережені функції дитини. *Наприклад впровадити елементи ігрової, пісочної чи ізотерапії в урочну діяльність: добирають літери для слова, яке є темою уроку, малюють літери на піску або на аркуші паперу за допомогою різних технік.*

Діти, які характеризуються неуважністю, гіперактивністю та імпульсивністю, яким важко зосередитися, спокійно сидіти, гратися, чути звертання до себе, доводити справу до завершення, уникають тривалої розумової напруги. Використання арт-терапії, зокрема елементів музикотерапії, допомагає деяким дітям впоратися з незграбністю, задовольняє надзвичайно активних. Саме тому, з одного боку, важливо створювати такі умови, що розвиватимуть їхню спритність, моторність, працездатність, а з іншого, навчати дитину мріяти під час сприймання та засвоєння творів мистецтва і заспокоюватися.

Для дітей, яким характерні сенсорні порушення і виявляються у взаємодії із навколишнім середовищем, у проявах емоцій та поведінці, позитивний вплив мистецтва комплексно впливає на їх моторну, емоційну і пізнавальну сферу. Невміння користуватися мовленням, підвищена чутливість, вразливість під час

контакту з іншими в освітньому середовищі з метою комунікації спричиняє потребу у постійній підтримці вчителя/асистента. На предметах з окремих видів мистецтва таку дитину можна вчити правильно вступати у процес взаємодії, підтримувати спілкування, стимулювати її творчу активність, допомагати долати психологічні бар'єри, вчити оптимально використовувати вербальні й невербальні комунікативні засоби, розширювати коло спілкування, налагоджувати взаємодію через наслідування навичок дорослого, формувати комунікативні навички шляхом розвитку мовлення, розуміння мови (вербальні або візуальні засоби за допомогою конкретних понять або образних символів; за допомогою жестів або письма; використання допоміжної комунікації). Враховуючи корекційно-розвитковий потенціал арт-терапії, дитина може по-різному долучатися до творчої діяльності. *Наприклад слухати спів інших і піддмугукувати замість повноцінного вивчення твору, відтворювати елементи художнього образу на папері, виконувати частково ігрову вправу. Головне – це постійна взаємодія з навколишнім світом.*

З огляду на все вищезгадане, педагогам і асистентам важливо застосовувати арт-терапевтичні технології у роботі з молодшими школярами, тому що практично кожна дитина в таких умовах може виявити свої творчі зусилля, отримати підтримку, самовиразитися, налагодити контакт з іншими, реалізувати свій творчий потенціал. Зрозуміло, що все це вимагає від вчителя та асистента урізноманітнювати дидактичні методи і прийоми роботи, що спрямовані на підтримку стійкого пізнавального інтересу, оволодіння мисленнєвими операціями, розвиток емоційної чуйності та творчих здібностей і уподобань кожного учня.

Список використаних джерел:

1. Коваль Л.В., Компанець Н.М., Лапін А.В., Квітка Н.О., Луценко І.В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі Коваль Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В., Луценко І.В.– К.: 2018.- 367с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/711769/>.

Кривда В.С.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАПОБІГАННЯ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ У ДІТЕЙ

Турбота про виховання різнобічно розвинутого, фізично досконалого підростаючого покоління і на сьогодні залишається першочерговим завданням державної ваги. Для реалізації цього завдання необхідне широке використання різноманітних засобів і методів зміцнення здоров'я людини з її раннього віку.

На жаль, у дітей дошкільного віку досить часто констатують порушення постави (лордоз, кіфоз, сколіоз, плоскостопість), що пізніше негативно позначається на здоров'ї дорослої людини.

Цілеспрямована робота щодо формування правильної постави – один із важливих аспектів зміцнення здоров'я та гармонійного фізичного розвитку

дитини. Відомий вітчизняний педагог і вчений Е. Вільчковський дає таке визначення поняття «постава»: «Постава – звичне, невимушене положення тіла людини під час стояння, сидіння і в русі» [1, с. 20]. Вчений стверджує, що «при добрій поставі тіла м'язи, які утримують хребет у правильному положенні, помірно напружені, голова й тулуб тримаються рівно, плечі на одому рівні й трохи відведені назад, спина пряма, живіт підтягнутий, ноги в колінних суглобах прямі» [там само].

Кандидат медичних наук М. Третяк трактує це поняття так: «Постава – звичайна поза людини, коли вона сидить, стоїть, ходить». Вона вказує також і на те, що постава формується з раннього віку.

Як зазначає низка науковців (В. Анісімова, Ю. Аркін, Ю. Васін, Т. Дмитренко, М. Єфименко, А. Кенеман, Т. Осокіна, М. Рунова, Н. Бурба, П. Храмцов та ін.), фізіологічні вигини хребта у дітей сформовуються до 6-7 років. Структура кісткової тканини хребців ще не завершена, хребет дуже еластичний. Тому за несприятливих умов зовнішнього середовища можуть виникнути різні порушення постави, які характеризуються такими ознаками: голова опущена, спина зігнута, плечі висунуті вперед, що в майбутньому може призвести до викривлення хребта. А тому саме з цих причин виявлення початкових форм порушення постави та їх профілактика є найефективнішими саме в дошкільному віці.

Формування правильної постави та профілактика плоскостопості – одне з основних завдань фізичного виховання дошкільників. Правильна і красива постава людини важлива не тільки з естетичного погляду, а ще й тому, що створює сприятливі умови для роботи серцево-судинної, дихальної і травної системи, позитивно впливає на самопочуття і настрої людини.

Великий вплив на формування постави має статико-динамічна функція стопи. Адже навіть незначна зміна її форми може спричинити дальшу деформацію і порушення правильного положення таза, хребта, що в свою чергу може призвести до виникнення патологічних дефектів постави. Саме тому заходи по запобіганню плоскостопості повинні посідати належне місце у загальній системі фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку.

Наш власний педагогічний досвід, а також спостереження за фізичним вихованням дошкільників у дошкільних закладах різного типу показали, що діти 5-6 – річного віку вже мають значні вади постави (сколіоз, кіфоз та плоскостопість). Разом з тим нами було виявлено не досить серйозне ставлення вихователів, фізінструкторів, батьків, завідувачів та методистів дошкільних закладів щодо створення умов для профілактики та виправлення порушень у поставі малят. Недостатньою виявилася і наявність спеціальних посібників та методичних рекомендацій, у яких би розглядалися питання профілактики та виправлення порушень постави у дітей дошкільного віку

У своїй експериментальній роботі ми керувалися тим, що формуванню гарної постави у малят сприяють раціонально організований режим дня, зокрема перебування дітей на свіжому повітрі, загартування, систематичні фізичні вправи, забезпечення оптимальної рухової активності дітей протягом дня,

раціональне харчування, достатній і правильно організований сон. При цьому ми намагалися науково обґрунтувати особистісно орієнтовану модель фізичного розвитку дітей із порушенням постави та ознайомити із її змістом батьків вихованців. Зміст особистісно орієнтованої моделі фізичного розвитку для кожної дитини був індивідуальним, адже ми намагалися врахувати притаманні лише цій дитині відхилення у формуванні постави, її характер, самостійність та наполегливість.

У дошкільному віці розширюються межі фізичного виховання. Вводиться щоденна ранкова гігієнічна гімнастика, яку з успіхом можна проводити і в домашніх умовах. Ми домагалися, щоб виконання ранкової гімнастики стало звичкою кожної дитини.

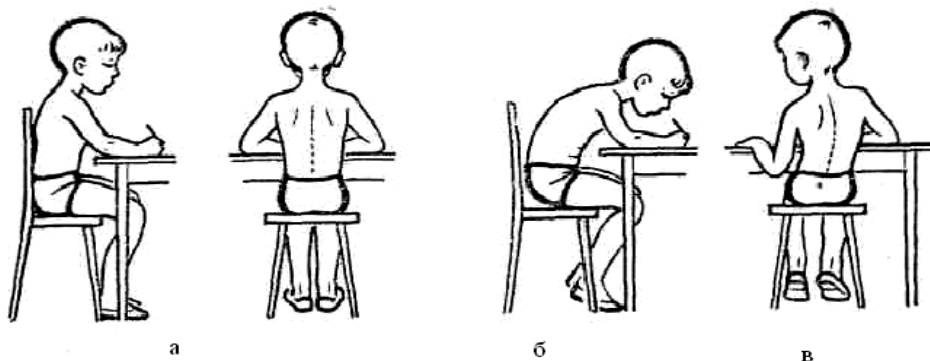
Особливу увагу ми приділяли організації рухливих ігор на свіжому повітрі: добираючи їх, ми враховували індивідуальні особливості дітей, залучали малоактивних і млявих, стежили за позою малят, частіше змінювали її, чергували інтенсивні рухи, зі спокійними, не допускали, щоб діти тривалий час спиралися на одну ногу, наприклад, при катанні на самокаті.

Малюки люблять гратися з піском. Викладаючи свої пісочні вироби, вони присідають навпочіпки і низько схиляються, що порушує поставу. Щоб уникнути цього, пісочники ми споруджували із лавками й столиками.

У формуванні правильної постави визначальним є добір меблів відповідно до зросту дитини. Щоб дитина зручно сиділа, глибина сидіння стільця має дорівнювати $\frac{2}{3}$ довжини стегна, а ширина перевищувати ширину таза на 10 см. Передній край стільця на 3-4 см заходить під край стола. Висота сидіння стільця над підлогою дорівнює довжині гомілки із стопою. Коли сидіння занадто високе або низьке, правильність посадки порушується.

Ми промаркували всі стільчики і таким чином у кожної дитини був свій стілець. Якщо він був нижчий, ніж треба, під його ніжки підбивали підставки, а якщо вищий – «нарощували» ніжки стола.

Висота стола над сидінням, або диференція, має давати дитині змогу вільно, не піднімаючи і не опускаючи плечі, класти передпліччя на кришку стола. При занадто великій диференції дитина, працюючи за столом, піднімає плечі, особливо праве, внаслідок чого виникає правостороннє викривлення хребта (сколіоз), а при малій – дитина згинається, сутулиться (див. мал. 1).



Мал. 1

Малюнок 1. Положення тіла дитини при сидінні залежно від диференції:

а – диференція достатня; б – диференція мала; в – диференція велика

Ми повсякчас стежили за тим, щоб діти в будь-якій діяльності займали правильну позу. Так, під час роботи за столом голова і тулуб мали бути трохи нахиленими вперед, а ноги в тазостегновому і колінному суглобах – утворювати прямі або злегка тупі кути й опиратися всією стопою на підлогу або спеціальну пологу підставку. Слухаючи пояснення вихователя, діти мали сидіти впритул до спинки стільця, спираючись на неї; коли малювали – $\frac{3}{4}$ передпліччя тримали на кришці стола; ліпили – трохи відсунувшись від нього; на музичних заняттях діти сиділи прямо, руки тримали вільно або клали їх на коліна (бедра).

Відстань від книжки, картинки, зошита до очей дитини мала бути – 30 см. Бажано, щоб книжка або картинка були нахилені під кутом 45° . Для цього батьки придбали дітям спеціальні підставки. Якщо дитина, малюючи або щось розглядаючи, дуже нахиляється, ми показували її лікарю-окулісту, бо поганий зір може призвести до сутулості. Ми також стежили й за тим, як діти сидять під час їди, перегляду телепередач тощо.

У процесі самообслуговування, виконання трудових доручень, праці в природі ми дбали про те, щоб діти змінювали положення тіла, не перебували тривалий час у напруженій позі, не піднімали важких предметів.

Батькам ми рекомендували удома організувати дитячий куточок, в якому мали бути два обручі, гімнастична палиця довжиною 60-75 см, скакалка, великий і малий м'ячі, мішечок з піском (300-500 г), бадмінтон, булава тощо. У заходах, спрямованих на запобігання порушень постави, ми надавали великого значення одягу, який мав відповідати зростові дитини, не бути великим або тісним. До цього ми також залучали батьків.

Важливу увагу ми приділяли формуванню правильної ходи: корпус прямий, груди трохи випнуті вперед, голова ледь нахилена назад, руки та ноги прямі й рухаються в такт.

До порушень постави призводить і сплющення стопи, яке негативно позначається на положенні хребта і таза. Тому, починаючи з раннього віку, ми намагалися вживати заходів щодо профілактики плоскостопості.

Отже, і вихователям, і батькам треба постійно стежити за тим, як діти сидять, ходять, яка в них поза під час ігор, праці та відпочинку, щоб сприяти формуванню правильної постави й своєчасно запобігти її порушенням.

Список використаних джерел:

1. Вільчковський Е.С. Методика фізичного виховання в дитячому садку / Е.С.Вільчковський. – К.: Рад. школа, 1979. – С. 20.
2. Дмитренко Т.І. Руховий режим у дитячому садку / Т.І.Дмитренко. – К.: Рад.школа, 1980. – 96 с.
3. Долинна О. Науково-методичне забезпечення фізичного виховання дошкільнят / О.Долинна // Дошкільнє виховання. – 2007. – № 7. – С. 14-16.

4. Єфименко М. Сколіозу ні! / М.Єфименко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 2. – С. 20-21.

Лалін А.В.

Інституту спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ЗАВДАННЯ ЛЕГО-КОНСТРУЮВАННЯ У ЗДО З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Модернізація системи освіти в умовах сьогодення, на думку розробників нового законодавчого забезпечення освітнього процесу, передбачає, що головною метою та результатом навчально-виховного процесу у закладах освіти є формування життєздатної особистості, яка має опанувати наступні вміння:

1. Приймати рішення та досягати потрібного результату в невизначених проблемних ситуаціях, самостійно знаходячи недостатні знання та інформацію;

2. Позитивно взаємодіяти с людьми інших культур, мовних та релігійних уподобань;

3. Використовувати інформаційні технології; самостійно навчатися протягом життя в контексті, як особистісного професійного зростання, так і соціального життя; працювати в команді на спільний результат;

4. Відстоювати власну точку зору, обґрунтовувати її, вести дискусію таким чином, щоб вона призводила до нового розуміння проблеми, а не до виникнення чи поглиблення конфлікту.

Створення сучасного освітнього середовища (і інклюзивного в тому числі) спрямованого на розвиток потенційних можливостей дитини, має базуватися перш за все, на моделюванні ситуації успіху через застосування сучасних технологій, зокрема, технології лего-конструювання як інтегративної серед освітніх галузей дошкільної освіти.

Лего педагогіка – одна з найбільш відомих і поширених сьогодні педагогічних систем, що використовує тривимірні моделі реального світу і предметно-ігрове середовище у процесі навчання і розвитку дитини. Адже однією з найважливіших людських якостей є прагнення до контакту і взаємодії з оточуючим світом, з метою активного пошуку нових знань та видів діяльності. Тому розвиток пізнавальних інтересів дітей багато в чому залежить від того, наскільки дитина залучається у власний творчий пошук, відкриття нових знань, в дослідницьку діяльність.

Поширення лего-технологій в закладах дошкільної освіти забезпечується тим, що, ґрунтуючись на засадах інтегрування, вони об'єднують в собі елементи гри і експериментування. Конструкторсько-ігрова діяльність з ЛЕГО є способом дослідження та орієнтації дитини в реальному світі, просторі та часі. Освітні галузі в ЗДО не існують у «чистому вигляді», завжди відбувається їх інтеграція, взаємопроникнення, а з допомогою застосування лего-конструювання легко можна інтегрувати пізнавальний розвиток, куди і входить технічне

конструювання у поєднанні з художньо-естетичним розвитком, коли ми говоримо про творче конструювання, з соціально – комунікативним розвитком та іншими освітніми галузями.

Реалізація принципу **всебічного розвитку дитини засобами лего-конструювання** передбачає:

1. Навчити дитину отримувати знання та практичний досвід самостійно і в процесі групової діяльності;

2. Розвинути у неї інтерес та мотивацію до навчання (це досягається, насамперед, через ігрові форми навчання);

3. Навчити творчому та критичному мисленню, проектуючи, будуючи та тестуючи реальні речі/моделі;

4. Доступний та цікавий для дитини виклад складних точних та технічних понять та тем, а саме математичні обчислення, елементи фізики та інформаційних технологій;

5. Розвинути у дітей сміливість та інтерес до структурованих експериментів та відповідальність;

6. Створити умови, де кожна дитина отримувала б позитивний результат та розвивала впевненість у собі та у власних силах;

7. Розвинути технічні та соціальні навички, для подальшої гармонійної інтеграції дитини в соціум;

8. Створити умови **для навчання через гру та співпрацю, що гарантує високу мотивацію та інтерес дітей до навчання, позитивний досвід та розвиток впевненості у собі.** Співпраця стимулює, розвиває та доповнює навчання. Співпраця розвиває лідерство, навчає командній роботі, веденню діалогу, вчить як ділитися ідеями та поєднувати їх заради досягнення єдиної мети, віддаючи належне тому, хто ці ідеї запропонував;

9. Високий ступінь **професійної орієнтації та виявлення талантів та схильностей** дітей;

Кожне навчальне завдання з лего конструювання реалізує циклічну модель, яка базується на чотирьох освітніх складових: взаємозв'язку, конструюванні, рефлексії та розвитку. Адже тверді знання створюються в результаті діяльності. Набуті знання дозволяють дитині створювати ще більш складні речі в реальному світі, які в свою чергу приносять нові знання, і так далі по циклу. **Взаємозв'язок** – діти отримують відкриті творчі завдання, які стимулюють їх шукати власні нестандартні рішення. Перед виконанням завдання вони повинні поставити собі запитання, які стосуються завдання. Наприклад, залежно від ваги машинка проїде по похилій площині далі чи зупиниться ближче? Які сили на неї будуть впливати? Педагог стимулює в дітей інтерес та ініціативу до дослідження перед початком виконання завдання. Діти знаходять взаємозв'язок між власним досвідом, знаннями, теорією та новим завданням.

Віковий педагогічний досвід вказує на те, що важко переконати дитину, що важкі (нецікаві) для неї предмети їй неодмінно знадобляться в дорослому житті (ми повторюємо ці слова (в різних формах) регулярно, а результат

отримуємо той самий – діти може й слухають нас, але не чують). Діти дуже часто не «хочуть» вчитись тому, що:

1. Нерідко у дітей щось «не виходить», вони чогось з першого разу не розуміють, отримують поганий результат, а далі вже просто не хочуть (бо знають, що не можуть, або що важко, або просто не хочуть знову публічно помиляться); діти починають емоційно та фізично тікати (відволікатись) від важких для них предметів та пов'язаних з ними емоцій;

2. У поодиноких випадках сам процес навчання цікавий і доступний, а решта занадто сильно залежить від мотивації та здібностей вчителя (часто при повній відсутності інструментів та/або мотивації);

3. Діти не розуміють для чого вони це вивчають і багато хто внутрішньо протестує проти навчання заради «оцінки» (особливо якщо їх можна потім «купити») – ніхто не хоче бути «ботаном», «особливим».

Одним із варіантів подолання цього явища «Нова Українська школа» пропонує ігрову форму навчання яка є основою леґо-технологій. Коли діти граються, незалежно від віку, ми відразу бачимо, що

1. Їм цікаво, особливо коли:

- вони дізнаються або вчаться робити щось нове;
- вони роблять щось разом, в команді. Тоді навчання стає ще інтенсивнішим і цікавішим;
- вони змагаються з іншими командами;
- вони відразу бачать результат свого навчання та дій;

2. Вони хочуть продовжувати – «відігратись», наступного разу краще застосувати нові знання та навички; вони хочуть перенести ці знання та навички на інші задачі;

3. Вони забувають про страх помилок, а природнім чином вчаться на них; загроза абстрактної «оцінки» відступає на другий план;

4. Вони відчують впевненість у своїх знаннях, бо вони вже не просто «знають», а «вміють» застосовувати ці знання, у них вже є досвід.

Окрім цього, завдяки використанню леґо-технологій навчальна гра, сприяє розвитку нової культури в інклюзивній групі, культури пізнання та розвитку. Поняття «ботан», «особливий» та інші відступають на другий план, бо спільна гра об'єднує навколо себе, та всім дає шанс та правила як виграти.

Отже організація занять з леґо-конструктором у ЗДО, за умови максимального врахування індивідуальних особливостей дітей в процесі фронтального і групового навчання, та правильного використання різноманітних методів і прийомів навчання, забезпечує відповідний інтерес кожної дитини до виконання отриманих завдань, надає можливість організувати її успішну роботу на певному рівні та створює умови для просування вперед усіх дітей і кожного окремо.

Список використаних джерел:

1. Коваль Л.В., Компанець Н.М., Лапін А.В., Квітка Н.О., Луценко І.В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі Коваль Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В., Луценко І.В.– К.: 2018.- 367с.

Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/711769/>.

2. Кульбіда С. В. Освіта ХХІ століття. Дефектологія. № 2. 2006. С.54 – 56.

3. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О.Б.Нагорна. – Рівне, 2016. – 141с. Друге видання.

4. Уорден Е. Что такое сенсорный сад? / Е. Уорден / [Электронный ресурс] // Ваш сад / Режим доступа: <http://www.vashsad.ua/landscape-design/styles/articles/show/2478>.

5. Svitlana Kulbida (2018). Introduction features of bilingual Education of deaf People in Ukraine. Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації: матеріали конференції. Київ, 22 березня 2018 року. К.: НАУ, 2018. С. 140 -150. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710550/>

6. Skipper S. (2006). Conceptual Framework for Effective Inclusive Schools. Retrieved September 2006. Режим доступу: <http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/papers/skipper.doc>

Маляр Т. В.
Заболотна А. А.
Швець А. В.
Любченко І. І.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка»

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО ЗАНЯТТЯ ДЛЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Інклюзивна освіта – один з процесів трансформації освіти, заснований на розумінні, що люди з особливими потребами в сучасному суспільстві можуть бути залучені в соціум. Інклюзивна освіта на території України регулюється Конституцією України, законом «Про освіту», законом «Про соціальний захист інвалідів в Україні», а також Конвенцією про права дитини та Європейською конвенцією про захист прав людини і основних свобод. Актуальність впровадження інклюзивної освіти в ідеологічну практику не викликає сумнівів тому розвиває у школярів толерантність, терпимість, милосердя і взаємоповагу.

Принципи корекційної педагогіки необхідні для організації музичного виховання, який не суперечить здоров'язберігаючій педагогіці:

- структурно-системний принцип, згідно з яким дефект розглядається як системне утворення взаємопов'язаних елементів, об'єднаних в єдине ціле. Ефективність корекційного процесу залежить від оптимально-раціонального одночасного впливу на всю систему, а не послідовно-ізолювано на кожен її елемент;

- принцип комплексності передбачає комплексний спільний вплив різних технологій (медичних, психологічних, педагогічних) на один об'єкт, забезпечуючи узгоджену діяльність всіх фахівців;

- принцип диференціації розкривається в диференційованому навчанні дітей відповідно до їх можливостей і проблем, рівня розвитку і механізму

системної психічної недостатності. З урахуванням цього принципу відбувається об'єднання дітей в підгрупи і їх навчання;

- циклічність в навчальному процесі надзвичайно важлива для закріплення освоєного матеріалу. Це має особливо велике значення для дітей із недостатнім контролем поведінки.

Дотримання даного принципу обумовлює:

1) високу мотивованість мовного спілкування;

2) доступність матеріалу, який розташовується відповідно до загальних дидактичних вимог «від легкого до важкого», від уже засвоєного до нового;

- принцип послідовності реалізується в логічній побудові процесу навчання від простого до складного і від відомого до невідомого.

- принцип комунікативності. Реалізація принципу комунікативності полягає в уподібненні процесу навчання процесу реальної комунікації. Цей принцип передбачає використання на заняттях ситуацій реального спілкування, організацію активної творчої діяльності, застосування колективних форм роботи, увагу до творчих видах занять, які передбачають залучення дітей до спільної діяльності, результатом якої є комунікація.

Свята духовно збагачують дитину, розширюють її уявлення про навколишній світ, сприяють закріпленню знань і умінь, отриманих на різних видах занять, спонукають дитину до творчості і спілкування.

При підготовці свят і розваг музичний керівник, учитель-логопед, вихователь спільно підбирають вірші, пісні, інсценізації та інший мовний матеріал, який підбирається відповідно до програмних вимог з розвитку мовлення, орієнтуючись на активний словник дітей. Враховуються індивідуальні можливості кожної дитини, стан його усного мовлення. Логопед спочатку відпрацьовує тексти, домагаючись правильної звуковимови. Вихователь проводить словникову роботу, закріплює мовний матеріал у вільний час. Музичний керівник завчає пісні, танці, хороводи. Послідовне здійснення всіх етапів підготовки дозволяє створити у дітей позитивну мотивацію, що сприяє досягненню хороших результатів.

Музикотерапія (музична терапія) – це контрольоване використання музики для гармонізації внутрішнього світу людини. Вона сприяє покращенню або збереженню здоров'я, впливає на фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний стан. З метою активізації емоційних процесів, подолання соціально-комунікативних порушень поведінки, регуляції психофізіологічних напружень, формування здатності до естетичних переживань, насолоди тощо музикотерапія слугує засобом корекції, лікування та реабілітації дітей з психофізичними порушеннями.

Музична терапія для дітей з особливими потребами в інклюзивному середовищі разом із спільною метою та завданнями музичного виховання (освітніми, виховними та розвивальними) спрямована на реалізацію специфічного завдання – корекцію психофізичних порушень дітей, зокрема корекцію їх психоемоційного стану. Необхідно створити простір, в якому діти вчаться володіти основними рухами відповідно до звучання музики, розвивати у

них слухові відчуття, виховувати культуру поведінки. Музика позитивно впливає на вегетативну нервову систему дитини, є стимулятором мислительних процесів і стабілізатором комунікативних взаємин між дорослими та дітьми. Музична терапія спрямована на реалізацію наступних завдань:

- формування у дітей здатності емоційно сприймати музику;
- формування інтересу до музично-практичної діяльності;
- формування елементарних знань та уявлень про музичне мистецтво, ознайомлення з його роллю у житті людей;
- корекція недоліків пізнавальної та емоційно-вольової сфери шляхом систематичного, цілеспрямованого формування сприймання музики;
- формування мови та різних функцій мовлення;
- виправлення недоліків моторно-рухової сфери;
- формування емоційно-естетичного ставлення до предметів і явищ навколишнього світу та творів музичного мистецтва;
- формування музично-сенсорних здібностей;
- виховання у дітей основних моральних та комунікативних якостей особистості, в тому числі закладення основ національної свідомості.

Музикотерапія спрямована на допомогу вчителям музики, терапевтам, психологам, асистентам стимулювати й корегувати розвиток дітей з особливими освітніми потребами (порушення мовлення, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, гіперактивність та розлади аутичного спектру) в навчальному закладі з інклюзивною формою навчання.

Музична медицина та неврологічна музична терапія почали розвиватися завдяки деяким важливим відкриттям у неврології останніх десятиліть. Наприклад, дослідження людського мозку неодноразово доводили факти «нейропластичності» мозку та особливо його «кортикальної реорганізації» – тобто, здатності мозку самовідновлюватися, змінюватися, утворювати нові нейронні зв'язки, компенсувати утрачені внаслідок травм функції.

Відтак, неврологічна музична терапія ґрунтується на функціональному застосуванні музики для реабілітації пацієнтів із неврологічними захворюваннями. Іншими словами, музику можна використовувати в терапевтичних цілях.

Справжнє диво – емоційно-захоплені музикою діти навіть самі не помічали, що вони, виявляється, відчувають паралізовану руку, можуть нею рухати, стукати по барабану в заданому ритмі, можуть дозувати силу та навіть змінювати темп. Саме під впливом музики та емоцій вони забували про свої обмеження та демонстрували увесь потенціал, прихований у їхніх паралізованих кінцівках.

Виявляється, що найпростіша ритмічна стимуляція активізує рухи паралізованих рук – тому повторенням вправ можна досягнути розвитку таких необхідних у повсякденні функцій: брати, відпускати, рухати пальцями, переміщувати предмет тощо.

«Саме в цьому величезна сила музики – вона стимулює роботу обох півкуль мозку, впливає на різні його функції на сенсорному, моторному,

когнітивному та емоційному рівнях. І хоча ефективність такого застосування музики безсумнівна, лише одна нейрореабілітаційна клініка в усій Німеччині застосовує її, а музична терапія, на відміну від фізіо- та ерготерапії, і досі не входить до каталогу лікувальних процедур на державному рівні».

Список використаних джерел:

1. Алексеева Е.Е., Психологічні проблеми ді-тей дошкільного віку », 2008.
2. Музичне виховання дітей з проблемами в розвитку. Під редакцією Е.А. Медведевої. - М .: Видавничий центр «Академія», 2002.

Матвійчук І.І.

***Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка* ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ГЕОГРАФІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Система загальної середньої освіти в Україні набуває докорінних змін. В основу Нової української школи (далі – НУШ) покладено урахування особистісного розвитку дитини, формування компетентностей, наскрізного процесу виховання: такої організації начального процесу за якої дитини буде мати усвідомлений мотив до пізнання. Зазначені принципи збігаються із завданнями інклюзивної освіти загалом та дисциплін природничої галузі, зокрема. Географія є однією з тих навчальних дисциплін, яка орієнтується на підвищення пізнавального розвитку та соціалізації дитини в цілому. Особистісно-орієнтований підхід на уроках географії з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП) дозволить визначити можливості дитини, сильні та слабкі сторони її навчальної діяльності, орієнтуватися на рівень актуального розвитку та розширити зону найближчого.

Методика навчання географії дітей з ООП вивчалась у різних галузях спеціальних методик. Так, зокрема, методиці навчання географії учнів з інтелектуальними порушеннями присвячені праці М.Кузнецової, В.Ликого, В.Липи, Л.Одинченко, В.Синьова та ін.; методику навчання географії учнів з порушеним слухом досліджувала О.Таранченко та ін.; з порушеннями зору В.Вавіна, О.Мезенцева, В.Ремажевська, Є.Синьова, О.Щербина та ін.; з порушенням опорно-рухового апарату В.Сугако та ін.; з дітьми із затримкою психічного розвитку І.Босенко, Т.Сак та інші. Водночас методичних рекомендацій вивчення географії в умовах інклюзивного класу розроблено ще не було.

Метою нашого дослідження було визначення напрямків реалізації особистісно-орієнтованого підходу до учнів з особливими освітніми потребами у процесі вивчення географії в інклюзивному закладі.

Теоретичний аналіз проблеми та її практичне вивчення, дозволяє нам виділити такі напрямки реалізації особистісно-орієнтованого підходу при вивченні географії в умовах інклюзивного навчання:

- адаптація змісту вивчення географічного матеріалу до освітніх потреб учнів. Наприклад: для учнів з інтелектуальними порушеннями навчальний матеріал слід спростувати; відводити багато часу для повторення та узагальнення; для учнів з порушеним зором навчальний матеріал з географії добирається відповідно до збережених аналізаторів, більша увага приділяється роботі зі змістом, який можна передати за допомогою чуттєвого сприймання;

- уповільненість процесу навчання. Наприклад: при організації практичних робіт з географії для учнів з порушенням зору надається більше часу для запису, а для учнів з порушеним слухом для сприймання вербальної інформації;

- оптимізація темпу роботи та динаміки втомлюваності. Наприклад: діти з порушеним зором швидко втомлюються при роботі із географічними текстами, тому їм потрібно через кожних 10 – 15 хв. робити фізкультхвилинки для очей; дітям з порушеним слухом географічні терміни краще подавати у письмовій формі, адже, діти втомлюються від довготривалих усних пояснень;

- індивідуальний підхід до оцінювання. (Наприклад: дітям з інтелектуальними порушеннями не можна занижувати оцінку, тільки через те, що вони довго розмірковують над визначенням терміну чи над завданнями з географічною картою; дітям з порушеним слухом при проміжному чи підсумковому контролі з географії слід віддавати перевагу не усним, а письмовим відповідям (тести, завдання відкритого характеру тощо);

- підбір наочності (Наприклад: для дітей з порушенням зору підбір наочності повинен відповідати гостроті збереженого зору, якщо на уроці вчитель планує працювати з географічною картою, то окрім загальної, потрібно буде її аналог роздати кожній дитині на парту; для дітей з аутизмом перевагу слід віддавати візуальним (фотографії, ілюстрації тощо) та мультимедійним засобам, при поясненні будь якої географічної номенклатури чи загальної інформації, все вербальне пояснення потрібно підкріплювати відповідними зображеннями чи відео сюжетами).

Дуже хорошим засобом, який буде враховувати особистісно-орієнтований підхід на уроках географії буде зошит на друкованій основі, завдання в зошиті можуть бути підібрані таким чином, що кожен учень буде активним учасником навчального процесу, буде виконувати посильну йому роботу, при цьому вчитель буде здійснювати індивідуальний та диференційований підхід. Завдання із робочого зошита будуть прищеплювати в учнів самостійність, акуратність, відповідальність.

Стаття не розкриває повністю особливостей реалізації особистісно-орієнтованого підходу на уроках географії, а лише частково висвітлює окремі напрямки. Подальшу перспективу вбачаємо у розробці та впровадженні робочого зошита з географії на друкованій основі для учнів з ООП, як одного із засобу особистісно-орієнтованого підходу.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою//Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. - №2.- с.7-18. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Dlog_2014_2_3
 2. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. - Кам'янець–Подільський: Кам'янець–Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.
 3. Самойленко В.М., Топузов О.М., Вішнікіна Л.П., Діброва І.О. Дидактика географії: монографія. – К.: Ніка-Центр, 2013. – 570 с.
- Матвійчук І.І. – аспірант кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Поліщук О.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНИХ ХВИЛИНОК
У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ІЗ МАТЕМАТИКИ З ДІТЬМИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Глибоке вивчення та аналіз джерел інформації свідчить про тенденцію активізації досліджень, присвячених питанням підвищення рухової активності дітей протягом дня. Але в більшості освітніх закладів діти навчаються і виховуються переважно за старою інформаційною моделлю, без урахування особистісно орієнтованого підходу, без застосування відповідних цій парадигмі сучасних інноваційних педагогічних технологій та принципів індивідуалізації, диференціації, вибірковості тощо.

Зміст програм закладів дошкільної освіти та початкової школи передбачає значний обсяг знань та достатньо високий рівень розумового розвитку дітей. Оволодіння знаннями здійснюється в основному під час занять (фронтальних, підгрупами та індивідуальних) із формування елементарних математичних уявлень, розвитку рідного мовлення, образотворчої діяльності та інших, де діти довгий час перебувають в одному і тому ж статичному положенні.

Відомо, що статичне навантаження є найважчим для малюка: воно призводить до погіршення обміну речовин, кровопостачання мозку, підвищення артеріального тиску, порушення дихання, застійних явищ у м'язах. І, як наслідок, зниження розумової працездатності, втома. Особливо це є помітним у дітей із особливими освітніми потребами.

Дослідження (О. Богинич, М. Голощокіна, М. Громбах, О.Кириченко, В.Кудрявцев, А.Нерсесян, Н.Терехова, Е.Шийко, В.Шорохова та ін.) доводять – швидка втомлюваність, що є наслідком виснаження нервових клітин, особливо притаманна маленьким дітям. Це обумовлено тим, що для дітей 5-7 років характерна нестійкість нервових процесів та підвищення процесів збудження в корі головного мозку.

Наукові дослідження (М. Антропової, О. Аракелян, О. Богинич, О. Дубограй, Е. Вільчковського, Л. Веремкович, О. Кириченко, Н. Телінчі,

В. Шорохової та ін.) засвідчують, що перші ознаки втоми в дітей п'ятого року життя проявляються на сьомій-дев'ятій хвилині, в дітей шостого року – через 10-12 хвилин, а в дітей сьомого року життя – на 12-14 хвилині занять з інтелектуальним змістом.

Основними ознаками втоми є такі: гальмування щойно сформованих умінь; порушення координації дрібних рухів; їх уповільненість; часта і тривала неуважність; примітивні маніпуляції (пересування, кидання предметів, постукування ними об стіл тощо); поява автоматичних рухів, які вже давно не проявлялися (ссання пальців, розгойдування на стільці); позіхання, сонливість; підвищена збудливість; впадання в стан «дивлюся й не бачу», «слухаю й не чую» тощо.

Найкращий спосіб запобігти втомі – виконання фізичних вправ. Саме тому в освітньо-виховних закладах, починаючи із середньої групи, практикується щоденне проведення фізкультурних хвилинок.

До комплексу фізкультхвилинки має входити не менше 3-4 вправ, кожна з яких повторюється 4-6 разів. Загальна тривалість фізкультхвилинки не має перевищувати 4-5 хвилин.

Основні вимоги до організації та проведення фізкультхвилинок такі:

1. Вправи мають бути добре знайомі дітям, простими за структурою, цікавими за змістом та зручними для виконання на обмеженій площі.

2. Комплекс вправ має включати доступні дітям вправи із врахуванням їхнього захворювання.

3. Комплекс обов'язково має включати вправи, що впливають на великі групи м'язів та сприяють поліпшенню функціональної діяльності всіх органів (вправи для рук і плечового пояса: потягування-випрямлення хребта з обов'язковим підніманням голови вгору; вправи для розширення грудної клітки - руки вгору, до плечей, перед собою; для тулуба - нахили чи повороти; для ніг - присідання, підстрибування (біг на місці).

4. Відомо, що позитивні емоції добре впливають на регуляцію діяльності всіх внутрішніх органів, сприяють підвищенню тонусу кори головного мозку, спонукають до активної діяльності. Тому радимо включати до комплексів фізкультхвилинок імітаційні рухи у супроводі віршованих і пісенних текстів, а також музичного супроводу.

Часто педагоги припускаються помилки, пропонуючи дітям промовляти весь текст. Цього робити не варто, адже малята в цей час мають зосередити увагу на якісному виконанні вправ, правильному диханні тощо. Віршований текст нехай промовляє дорослий, водночас показуючи та підказуючи, як краще виконати вправу, скільки разів її повторити і т. ін. Лише окремі вправи діти супроводжують звуконаслідуванням.

5. Добираючи вправи, варто урахувувати індивідуальні особливості та характер діяльності дитини протягом заняття. Якщо на занятті з формування елементарних математичних уявлень діти виконують певні рухи руками, розкладаючи та переставляючи дрібні предмети й посібники, вони напружують дрібні м'язи п'ястей рук. А тому в комплекс фізкультхвилинок треба обов'язково

включати вправи на розслаблення м'язів рук. Значним недоглядом педагогів є недостатня рухова діяльність дітей на заняттях (уроках) із математики. Під час таких занять необхідно вводити інтенсивні рухи з великою амплітудою, а також енергійні рухи п'ястей рук: стискування-випрямлення пальців, колові оберти рук, що сприяє підвищенню тонусу кори головного мозку в цілому.

6. Неабияке значення має і зміст фізкультхвилинки. Якщо вправи пов'язані зі змістом заняття (уроку), перехід від змісту заняття (уроку) до фізкультхвилинки і навпаки здійснюватиметься природно й легко.

7. Під час фізкультхвилинки слід акцентувати увагу дітей на якості виконання кожного руху для підвищення його фізіологічного ефекту.

Першокласникам краще пропонувати комплекси фізкультхвилинки із емоційними та досить інтенсивними вправами (із включенням 16-24 підстрибувань, 10-12 присідань чи 30-40-секундного бігу на місці).

8. Не варто надовго відривати дітей від роботи, якщо вони нею захоплені. Запропонуйте лише 1-2 вправи на випрямлення постави, які малюки можуть виконати, сидячи на стільці чи за партою. Допомогати у виконанні вправ дітям із особливими потребами має помічник педагога.

Подаємо добірку комплексів фізкультхвилинки для занять (уроків) із формування елементарних математичних уявлень та уроків з математики:

Комплекс 1

Полічили до п'яти – *(Діти повільно піднімають руки вгору).*

Діткам треба підрости. *(Потягуються, дивлячись на кінчики пальців.*

Повторити 5-6 разів).

Буду в бубон довго бити, дітки ж - слухати й лічити,

Скільки бубон пробубнить, стільки нахилів зробіть. *(по 5-6 нахилів вперед або в сторони).*

Скільки покажу грибків – стільки зробите стрибків. *(4 рази показати по 4 зображення грибів).*

Комплекс 2

Раз, два, три, чотири – наші руки, ніби крила *(Діти змахують руками – 5-6 разів).*

Полетіли, полетіли, раз - присіли, два - присіли *(Присідають 6-8 разів).*

На рахунок: раз, два, три – пострибаєм разом ми. *(16-20 разів)*

А скажу: чотири, п'ять – наші ніжки побіжать. *(30 сек)*

Комплекс 3

Сім разів змахніть руками, хай здоров'я буде з вами.

Спершу полічіть квітки – присідайте залюбки. *(8 разів)*

Скільки бубон пробубнить, стільки нахилів зробіть. *(по 5-6 нахилів вперед або в сторони).*

Скільки в кошику грибків — стільки зробите стрибків. *(4 рази показати по 4 зображення грибів).*

Комплекс 4

Цифра «п'ять» пішла гуляти, заболіли в неї п'яти. *(Ходьба на п'ятках 15-20 сек).*

Ось побігла по травиці (*Біг на місці 30 сек*).
Та й упала у криницю. (*Присідають 8-10 разів*)
Низько тулуб нахиляйте, кожну п'ятку діставайте. (*8 разів*)

Список використаних джерел:

1. Аракелян О. Руховій діяльності – більшу інтенсивність / О. Аракелян // Дошкільне виховання. – 1982. – №2 – С.8.
2. Богинич О. Оздоровча педагогіка: Вдосконалення малих форм активного відпочинку / О. Богинич // Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С. 18-19.
3. Кириченко О. Як підвищити працездатність дошкільнят: Запобігання перевтомі дітей у процесі навчання / О.Кириченко // Дошкільне виховання. – 2002. – № 8. – С.24-25.
4. Шорохова В. Втома – ворог небезпечний / В. Шорохова // Дошкільне виховання. – 2009. – № 5. – С. 21-25.

Хрипун Д. М.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини **ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

*Гра – це величезне світле вікно, через
яке в духовний світ дитини вливається
цілющий потік уявлень, понять про
навколишнє.*

В. Сухомлинський

Відповідно до одного із основних завдань законодавства України про загальну середню освіту важливим є створення належних умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб в умовах інклюзивного навчання. Це стосується і навчання дітей із порушеннями слуху, адже втрата слуху, особливо в ранньому віці, негативно позначається на формуванні індивідуальності людини. Важливу роль у вирішенні проблем корекції мовлення, реабілітації та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями в умовах сьогодення відіграє ігрова діяльність.

Різноманітність і спрямованість ігрових вправ, що застосовуються в корекційній системі, варіативність їх виконання дозволяють здійснювати добір і необхідне їх поєднання з урахуванням завдань корекції мовленнєвих порушень і підвищення підготовленості дітей до успішної соціалізації. Провідні вітчизняні та зарубіжні вчені зробили значний внесок у дослідження проблем розвитку, навчання і виховання дітей з порушеннями слуху (Р. Боскіс, В. Засенко, Н. Засенко, Л. Фомічова, М. Шеремет, М. Ярмаченко). Доведено, що ураження слуху призводить до низки вторинних порушень, насамперед, до затримки мовленнєвого розвитку, що порушує взаємозв'язок з довкіллям, позначається на розвитку пізнавальних процесів зазначеної категорії дітей.

Важливу роль у всебічному розвитку дитини з особливими потребами відіграє гра. Проте методика використання ігор як засобу формування мовлення у дітей із порушеннями слуху не знайшла наукового обґрунтування. Отже, виникає протиріччя між потребою суспільства в максимально можливій психічній та соціальній реабілітації нечуючих та слабчуючих дітей, їх соціальній адаптації та відсутністю спеціального методичного забезпечення щодо корекції мовленнєвої функції.

Гра має величезний потенціал щодо спілкування, розвитку зв'язного мовлення. У процесі гри діти перебувають, по-перше, в ігрових стосунках, по-друге – у реальних, які передбачають діалогічне спілкування.

Справжня співпраця з дітьми можлива за умови коли вчитися не примушують, а захоплюють. Завдання в цікавій формі дозволяють здібним дітям розкрити й активізувати свої можливості, а невпевненим у своїх знаннях – розвинути ініціативу, кмітливість, мислення.

Навіть незначні досягнення породжують у дітей впевненість у своїх можливостях. Вправи з казковим сюжетом підвищують інтерес до самого завдання, спонукають дитину розв'язати проблему, викликають бажання допомогти героям.

Незважаючи на те, що увазі вчителів і учнів пропонується велика кількість пізнавальних ігор, найчастіше на уроках використовуються ігри, підготовлені самими вчителями. Застосовуючи ігровий сюжет, можна закріпити основні уміння і навички, а також перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу [5, 26]. Ефективність навчального процесу істотно зростає, оскільки гра є однією з найперспективніших форм навчання і вона не така одноманітна, як урок, тому більше подобається дітям.

Ігрова діяльність дитини – це своєрідна форма виявлення нею своєї активності, в якій на рівні своїх знань і вмінь вона відтворює дії дорослих і стосунки між ними, пізнає предмети і їхні функції, соціальну дійсність свого оточення. Вона є найбільш значущою діяльністю для їхнього психічного розвитку. У ранньому віці дитина не відокремлює себе від оточуючих її дорослих і засвоює предмети і дії з ними переважно за їхніми вказівками і допомогою. У грі діти легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються один одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей [2, 45]. Це значущий аспект для нашого дослідження. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дошкільнят.

На сьогодні існує досить багато різноманітних методик розвитку дітей раннього віку і всі вони базуються на ігровій діяльності. Адже, як показують дослідження, такі ігрові методики сприяють не лише розширенню світогляду дитини, передачі пізнавального і життєвого досвіду, формуванню ігрових умінь та навичок на кожному етапі гри, але й сприяють розвитку психічних пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення, мовлення та уяви, спонукають до її творчого пошуку.

У своїх працях Л. Виготський зазначав, що гра зумовлює зміну потреб і свідомості. На його думку, гра повинна усвідомлюватися як уявна, ілюзорна реалізація нереалізованих бажань, зміст якої пов'язаний зі світом дорослих. Із початком вступу до школи гра не зникає, а пронизує процес навчання, оскільки провідною діяльністю стає навчання, але потреба у грі зберігається [1].

Відповідно до характеру ігрових дій дидактичні ігри поділяють на ігри-доручення, що ґрунтуються на інтересі дітей до дій з іграшками і предметами: добирати, складати, роз'єднувати, з'єднувати, нанизувати тощо; ігри з відшукуванням предметів, особливістю яких є несподівана поява і зникнення предметів; ігри з відгадуванням загадок, що вибудовуються на з'ясуванні невідомого («Впізнай», «Відгадай», «Що змінилося?»); сюжетно-рольові дидактичні ігри, ігрові дії яких полягають у відображенні різних життєвих ситуацій, виконанні ролей (покупця, продавця, вовка, гусей); ігри у фанти або в заборонений «штрафний» предмет (малюнок), що пов'язані з цікавими для дітей ігровими моментами (скинути картку, утриматися, не сказати забороненого слова) [2, 51-53].

Головною і вкрай важливою особливістю дидактичної гри є те, що граючись, діти не помічають того, що засвоюють знання, оволодівають навиками дій з певних предметів, вчаться культурі спілкування один з одним тощо. Вона характеризується ще й тим, що школяр у процесі гри спостерігає, класифікує, порівнює, зіставляє, аналізує, робить узагальнення. І на відміну від звичайного уроку, де гру не застосовують, всі складні розумові процеси проходять невимушено й легко. Як результат, дитина може бути насичено та інтенсивно розумово навантажена, проте не помічатиме цього.

Висока ефективність дидактичної гри поза сумнівом, адже і вчителі, і діти працюють із використанням ігрових матеріалів легше, веселіше, а головне – значно продуктивніше. Позитивним є те, що дидактична гра не робить із помилки трагедію, не розцінює її як незнання. Не буде помилок – не буде і творчого процесу [4, 20].

Особливо важливе поєднання гри з навчальною діяльністю в період переходу від дошкільного дитинства до школи, що зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності – ігрової на навчальну.

Значення гри у навчально-виховному процесі можна вважати як неоцінене, адже вона виконує ряд різноманітних функцій, серед яких: активізація інтересу та уваги дітей; розвиток пізнавальних здібностей, кмітливості, уяви; закріплення знань, вмінь і навичок; тренування сенсорних вмінь та навички. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує вольові якості дитини. Не варто оцінювати дидактичну гру лише з позицій навченості дитини. Її цінність передусім у тому, що вона виконує роль емоційної розрядки, запобігає втомі дітей, знижує гіподинамію [3, 95].

Дидактичну гру можна використовувати, як ланку між навчальною та самостійною ігровою діяльністю. Виникаючи на основі організованого чи стихійного навчання, дидактичні ігри фактично продовжують його в формі гри.

Разом з тим в дидактичній грі діти оволодівають специфічними способами ігрової діяльності – ігровими діями, ігровими відношеннями, ігровими ролями, які дозволяють самостійно реалізувати свої уявлення про навколишній предметний світ, діяльність та відношення людей. Ігрові ситуації, які є в кожній дидактичній грі, є прикладом створення уявлених ситуацій самими дітьми.

Отже, підсумовуючи усе вище сказане можна зробити висновок, що у процесі ігрової діяльності діти не лише позначають і супроводжують свої дії словом, осмислюючи їх, а й висловлюють власні думки і почуття. Вони отримують нагоду творити слово, фразу, текст (будують висловлювання, репліку в діалозі, самостійне судження, перефразовують і створюють власні варіанти віршованих супроводів гри, приказок для оцінювання участі гравців, розподіляють ролі, вступають у контакт з іншими учасниками гри, ведуть з ними ігровий діалог). Відповідно все це є позитивною передумовою формування мовлення у дітей з порушеннями слуху.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-76.
2. Горбунова Н. Ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників / Н. В. Горбунова // Теорія та методика навчання та виховання. – 2012. – Вип. 31. – С. 44-56.
3. Кайдалова Г. Дидактична гра як спосіб формування толерантності молодших школярів в умовах інклюзії / Г. Кайдалова // Педагогічний часопис Волині. – 2016. – № 1. – С. 92-97.
4. Коваль В. Формування мовлення у грі / В. Коваль // Початкова освіта. – 2009. – № 48. – С. 20-23.
5. Рибалко О. Дидактична гра і навчання молодшого школяра / Рибалко О. О. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №4. – С. 26-30.

Чередник А. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ПОСТАВИ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Проблема фізичного виховання та реабілітації дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) завжди була досить гострою і привертала увагу з боку відповідних освітніх установ. Насамперед це стосувалося осіб, які страждають на дитячий церебральний параліч (ДЦП). Якщо різні аспекти фізичної реабілітації таких дітей вивчені досить детально (Л. Бадалян, О. Мастюкова, К. Семенова, Є. Сологубов, О. Штеренгерц та ін.), то стосовно інших моторних порушень нейрогенної етіології чимало проблем корекції фізичного розвитку дітей залишились поза увагою вчених, особливо в педагогічному аспекті. Йдеться про відсутність сучасної ефективної системи корекційного фізичного виховання дошкільників з різними формами і ступенями

тяжкості рухових порушень нейрогенної етіології внаслідок не лише ДЦП. Так, за нашими даними, центральні і периферичні парези відносно легкого, стертого характеру, сьогодні масово спостерігаються у дітей дошкільного віку. Отже, порушення моторної сфери у таких дітей є основною проблемою, вирішення якої дозволить їм швидше адаптуватися до навколишнього середовища і успішно реалізувати свій особистісний потенціал [2, с. 4]

У фізичному вихованні і спорті інвалідів з порушеннями опорно-рухового апарату виділяють такі нозології, як стани після ампутації кінцівок, стани після травм спинного мозку і поліомієліту, ми зупинимося на дитячому церебральному паралічі.

Завдання і засоби АФВ при порушеннях опорно-рухового апарату.

До загальних завдань відносяться:

- відновлення центру тяжіння тіла;
- відновлення м'язового балансу;
- корекція деформацій опорно-рухового апарату в цілому, постави;
- розвиток координації, спритності, витривалості, гнучкості;
- ліквідація патологічних компенсацій.

Специфічні завдання:

- відновлення симетрії тіла (плечового і тазового пояса);
- вдосконалення відчуття рівноваги;
- відновлення рухливості в проксимальних від ампутації суглобах і здорових кінцівках;
- розвантаження суглобів, що випробовують щонайбільші навантаження у зв'язку із зсувом центру тяжіння тіла;
- корекція порушень постави;
- розвиток сили м'язів в проксимальних від ампутації сегментах;
- збільшення сили і витривалості м'язів спини, нижніх кінцівок і черевного пресу;
- профілактика плоскостопості і атрофії кукси [1, с. 26-28].

Дитячий церебральний параліч (ДЦП) – термін, об'єднуючий численні рухові порушення, що виявляються паралічами, порушенням координації, мимовільними «зайвими» рухами. Часто вони поєднуються з різними порушеннями мови, психіки, іноді – епілептичними нападами. Причина ДЦП – внутрішньоутробне ушкодження або порушення розвитку мозку, викликане різними хронічними захворюваннями майбутньої матері. Важлива особливість ДЦП як патологічного стану – тенденція до відновлення порушених функцій.

Корекційні завдання АФВ:

- формування мотивації і адекватних психоемоційних реакцій у АФВ;
- розвиток і вдосконалення сприйняття всіма сенсорними системами;
- формування вестибулярних реакцій, статодинамічної стійкості (рівноваги) і орієнтування в просторі;
- розвиток і стимуляція опорної і маніпулятивної функцій рук;
- нормалізація співвідношення нервових процесів;

– нормалізація м'язового тону: максимальне розслаблення з подальшим розтягуванням м'язів, які знаходяться в стані спастичного скорочення, і розвиток сили ослаблених м'язів – подолання слабкості (гіпотрофії, атрофії) окремих груп м'язів;

- розвиток і стимуляція відповідних віку рефлексів і пізніх реакцій;
- розвиток здатності довільної напруги і розслаблення м'язів;
- подолання зайвих рухів;
- розвиток координації;
- профілактика розвитку патологічних компенсацій, викривлення хребта, приведення гіпертонусу стегон, патологічних установок стоп;
- поліпшення рухливості в суглобах (ліквідація контрактур);
- корекція патологічних установок опорно-рухового апарату;
- стимуляція опорної функції стоп, ходьба;
- розвиток здібності до самообслуговування;
- поліпшення функціональної діяльності усіх систем організму;
- розвиток психічної сфери і мови.

При виборі засобів АФВ слід керуватися важливою фізіологічною закономірністю: швидше розвиваються ті органи і системи, які необхідні організму на даному етапі онтогенезу або у недалекому майбутньому. Навпаки, розвиток неактуальних на даний момент функціональних систем затримується

Особливості методики при ДЦП. Заняття починають із вправ, спрямованих на нормалізацію м'язового тону. Усі вправи, якими розвивають той, або інший рух, чергують з дихальними. На фоні загальнозміцнюючих, застосовують вправи, які нормалізують м'язовий тонус, нейтралізують патологічні (тонічні) рефлекси, амплітуди рухів. Бажано, щоб дитина виконувала вправи перед дзеркалом. Розвиток вестибулярної функції здійснюють адекватною стимуляцією вестибулярного аналізатора: розгойдуванням в колисці, на руках, на гойдалках; вправами, в яких є швидка зміна положення тіла: швидке переміщення в одній площині (зверху вниз і знизу вгору, зліва направо і навпаки), перехід з однієї площини простору в іншу, рухи з кутовим прискоренням. У застосуванні цих вправ найбільш відповідальний момент – їх дозування, що розвиває тренувальний ефект і в той же час не викликає негативних вегетативних реакцій.

Вправи застосовують в певній послідовності: рухи головою; згинання, розгинання, повороти тулуба; рухи у плечових суглобах; рук і ніг – проксимальних суглобах (плечових, кульшових). Вправи поступово повинні охоплювати середні суглоби (ліктьові і колінні), потім променевозап'ясткові і гомілковостопні. Необхідно, щоб вправи дещо «випереджали» рівень розвитку рухових можливостей дитини – відповідали наступному рівню розвитку рухової сфери.

Застосовуються як загальні методи фізичного виховання, так і специфічні:

- внесення регламентуючих змін в окремі параметри звичайного руху: виконанням вправи з незвичного початкового положення; зміною

амплітуди і швидкості рухів, часу занять за рахунок зміни кількості повторень кожної вправи;

- дзеркальним показом вправ; конструюванням нових способів виконання;
- ускладнення звичайних дій: додатковими діями; комбінацією дій;
- зміна зовнішніх умов: розширенням діапазону матеріально-технічного забезпечення; зміною правил, умов, збільшенням кількості учасників занять;
- застосування змагального методу;
- індивідуально-груповий метод: група складається з 3-6 чоловік і викладач може надати достатньо уваги кожному, але, крім того, діє позитивний чинник колективних взаємин; застосовується як в однорідних групах, у яких беруть участь особи однакових виявів ДЦП, так і в змішаних групах, учасники яких – різних фізичних можливостей;
- метод, що колективно-індивідуалізувався (об'єднує 7-12 чоловік);
- ігровий метод;
- музично-ритмічні заняття, у тому числі танці;
- виконання вправ одночасно з декламацією віршів;
- метод «театру фізичного виховання» (сюжетні постановки і т.п.);
- метод наочно-практичної взаємодії (ознайомлення з призначенням предметів і способами маніпуляцій з ними) [1, с. 30-31].

Список використаних джерел:

1. Деделюк Н. А. Теорія і методика адаптивної фізичної культури : навч.-метод. посібник для студентів / Н. А. Деделюк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – С. 26-31.

2. Єфименко М. М. Основи корекційно спрямованого фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.03 «корекційна педагогіка» / Микола Миколайович Єфименко. – Київ, 2014. – 43 с.

Розділ III
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кобильченко В. В.
Омельченко І. М.

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

НАУКОВІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Розвиток практичної психології в системі освіти, створення психологічного забезпечення навчально-виховного процесу пов'язані із загальними потребами сучасного суспільства, необхідністю гуманізації й психологізації змісту освіти. Увага до особистості дитини з особливими освітніми потребами, її індивідуальності вимагає розробки професійних засобів психолого-педагогічного супроводу.

Збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами потребує перебудови навчання й виховання. Концепція перебудови передбачає принципову зміну погляду на дитину, позбавляючись існуючих стереотипів і установок, на яких переважно будуються дії педагога. Інклюзивний підхід в освіті покликаний сформуванню педагогічну свідомість учителів і вихователів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати дитину з особливими освітніми потребами як цілісну особистість, повноцінну складову суспільства (Р. Попелюшко).

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами (А. Обухівська та ін.).

За визначенням, яке дається у «Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти», психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психологічної служби освітнього закладу, яка складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів:

- систематичний моніторинг медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;
- створення оптимальних соціально-психологічних умов щодо ефективного психічного розвитку дітей в соціумі;
- систематична психологічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;
- систематична психологічна допомога батькам дітей з проблемами у розвитку;
- організація життєдіяльності дітей з особливими потребами в соціумі з урахуванням їх психічних та фізичних можливостей.

Ми ж розглядаємо психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію (В. Кобильченко), яка містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху.

Відомо, що до 6-7 років у дитини зазвичай вже сформовані специфічні, стійкі психологічні механізми, які починають відігравати визначальну роль у психосоціальному розвитку дитини, стаючи особистісною основою психіки в цілому. От чому можна говорити, що в цьому віці інтенсивно відбувається становлення й розвиток особистості. Більше того, саме цей вік є найбільш чутливим, сприятливим для цілеспрямованого формування, розвитку та корекції особистості дитини.

Нагадаємо також, що порушення розвитку дитини – це складна біопсихосоціальна проблема, обумовлена зміною функціонування всіх рівнів її особистісної організації. Ми також стверджуємо, що особистісний розвиток дітей з психофізичними порушеннями відбувається в умовах поліфакторної (зорової, соціальної, емоційної і т.д.) депривації, що суттєво утруднює задоволення актуальних потреб дитини та призводить до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного, соціального й емоційного), зумовлюючи у подальшому виникнення фрустрації, яка виражається в характерних переживаннях і поведінці.

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

Крім того, такі школярі перебувають у несприятливих життєвих обставинах, які окрім наявної поліфакторної депривації характеризуються усіма трьома типами кризових ситуацій: віковою кризою, зміною системи міжособистісних стосунків (якщо раніше вона була представлена переважно батьками, то відтепер – іншими дорослими та однолітками з типовим розвитком) й різкою зміною звичного способу життя.

Хочемо зазначити, що біофізичні властивості особистості в сполученні із притаманними для індивіда особистісними особливостями, проявами вікової специфіки, соціалізації й адаптації у певних соціальних умовах є психологічними передумовами віктимності, під якою розуміють сукупність властивостей дитини, обумовлених комплексом біофізичних, соціальних і психологічних умов, що зумовлюють дезадаптивний стиль поведінки.

У зарубіжній психології причини труднощів розвитку дитини зазвичай вбачають або в порушенні внутрішніх структур особистості, або в дефіцитарному середовищі, або поєднують ці обидві точки зору.

Для їхньої характеристики доцільно використовувати формулу, запропоновану К. Левіним: $V = F(P, E)$, де V – поведінка, F – знак функціональної залежності, P – внутрішні суб'єктивно-психологічні властивості особистості, E – соціальне оточення.

Отже, теорії, які пояснюють поведінку людини через її внутрішні психологічні властивості, символічно мають такий вигляд: $V = F(P)$.

Теорії, які вбачають головну роль у детермінації поведінки в зовнішній ситуації й не надають належної уваги внутрішнім якостям особистості, можна символічно виразити як: $V = F(E)$.

Відповідно, під метою психологічного впливу, як правило, розуміють або відновлення цілісності особистості й балансу психодинамічних сил, або модифікацію поведінки людини за рахунок наuczіння новим формам поведінки й взаємодії.

Однак, крім теорій перших двох типів існують також теорії, які ґрунтуються на принципі взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів, справедливо вважаючи, що дана взаємодія детермінує поведінку й діяльність дитини. Їхнім значеннєвим відображенням може бути повна формула К. Левіна.

Не викликає заперечень твердження, що гарне фізичне й психологічне здоров'я сприяє успішній адаптації й виходу із кризи. Однак пріоритет тут належить саме психологічному здоров'ю, під яким розуміється наявність гармонійних відносин людини з навколишнім світом і самою собою. Самоприйняття й самоповага особистості є загальним знаменником, інтегральним виміром благополучного розвитку особистості, тоді як негативне самооставлення свідчить про зворотне. Найбільш важливою є наявність стійкої позитивної картини світу, що допомагає дитині впоратись із тими змінами, які відбуваються в її житті. Чим більш позитивною є ця картина, тим більш ефективною буде адаптація.

Ми вважаємо, що психолого-педагогічний супровід належить до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні). Крім того, ми розглядаємо психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію. З погляду інтегративної парадигми важливо як виявити, так і розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують людину, сприяють її успішності в різних видах людської діяльності.

Якщо інтегративна парадигма слугує методологічним орієнтиром психолого-педагогічного супроводу, то його теоретичною основою, базисом, є передусім екзистенціальний та компетентнісний підходи, позаяк екзистенціальний підхід орієнтує на розвиток екзистенційних складових особистісного «Я», тоді як компетентнісний – функціональних.

Стрижнем психолого-педагогічного супроводу як інтегративної технології є відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з порушеним зором, і в остаточному підсумку – ефективне виконання школярем своїх основних функцій, досягнення особистісного благополуччя (В.Кобильченко).

Список використаних джерел:

1. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
2. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Практичний психолог: Школа. 2013. № 10. С. 4-15.
3. Омельченко І.М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Полтава: ТОВ „Фірма „Техсервіс“, 2018. 498 с.
4. Попелюшко Р. П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», №1(9)/2014. С. 109-113.
5. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек.] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

Малишевська І. А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Важливою характеристикою сучасного етапу впровадження інклюзивного навчання в Україні є недостатня професійна підготовка психолого-педагогічних кадрів загальної освіти, здатних реалізувати інклюзивний підхід. Вони потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців спеціальної освіти у розумінні і реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Але найважливіше, чого повинні навчитися педагоги закладів дошкільної, загальної середньої освіти, – це враховувати розмаїття дитячого колективу у освітньому процесі.

У вітчизняній освіті є два потужних змістовних ресурси для розвитку інклюзивного підходу в освіті – досвід спеціальної освіти і технологічний досвід

психолого-педагогічного супроводу учасників масового освітнього процесу. Тільки професійне об'єднання освітян з різних освітніх систем дозволить вплинути на взаємозбагачення та розширення можливостей інклюзивного навчання.

Теоретико-методичні основи підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі розглянуто у наукових працях Е. Данілавичюте, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Сак, О. Таранченко, О. Федоренко та інших. Науково-теоретичну та методичну базу інклюзивного навчання в нашій країні розробляє Інститут спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка, який є науковою установою у складі Національної академії педагогічних наук України. Інститут здійснює дослідження стратегічних напрямів впровадження інклюзивного навчання в Україні. Науковцями інституту розроблено і затверджено МОНмолодьспорту навчально-методичне забезпечення для підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, зокрема навчальні курси, а також навчально-методичні посібники до них: «Вступ до інклюзивної освіти», «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі», «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі», «Диференційоване викладання в інклюзивному класі», «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі», «Лідерство та інклюзивна освіта», «Основи інклюзивної освіти». Науковці одностайно стверджують, що вивчення цих курсів сприятиме системній підготовці психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Наразі гостро постало протиріччя між традиційною системою підготовки педагогічних кадрів і потребами практики, в якій стають затребуваними психолого-педагогічні спеціалісти масових загальноосвітніх закладів, здатні надати дитині з особливими освітніми потребами якісні освітні послуги в умовах інклюзивного освітнього середовища. Науковці зазначають, що недостатній рівень професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання свідчить про існування серйозної проблеми в сучасній професійній освіті, яку не можливо розв'язати за рахунок використання існуючих традиційних методик та технологій, що підкреслює важливість підготовки та перепідготовки психолого-педагогічних кадрів України до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [1; 2].

До основних завдань підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, розв'язання яких необхідно покласти на науково-дослідні та педагогічні інститути, належать:

- теоретико-методологічне обґрунтування впровадження інклюзивного навчання в Україні;
- науково-методичне забезпечення діяльності педагогічних кадрів, які забезпечуватимуть інклюзивне навчання;

– розробка методології та практико-орієнтованих технологій психолого-педагогічного та соціального супроводу всіх суб'єктів інклюзивного освітнього середовища;

– корегування змісту і розробка технологій підготовки психолого-педагогічних фахівців, спроможних працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища, за рахунок введення чи доповнення існуючих модулів фахових навчальних дисциплін, введення спецкурсів, пошуку альтернативних шляхів підготовки кадрів до роботи в інклюзивних закладах;

– вивчення, узагальнення, пропаганда і поширення позитивного досвіду впровадження інклюзивного навчання в Україні.

Кожне з цих завдань може розглядатися як відправна точка для розробки програм підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Крім того, ці положення можуть обумовлювати «інноваційний коридор» експериментальної діяльності освітніх і наукових установ, у тому числі й тих, що готують психолого-педагогічні кадри для інклюзивних закладів.

Список використаних джерел:

1. Основи інклюзивної освіти: навчальна програма курсу / укл. А. А. Колупаєва. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 31 с.
2. Таранченко О. М. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. М. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 18–24.

Островська К. О.

Львівський національний університет імені Івана Франка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА РОБОТУ З БАТЬКАМИ

Останнім часом часто порушують проблему взаємостосунків між спеціалістами та батьками, які опікуються дітьми з інвалідністю. Батьків аутистичних дітей за соціокультурною концепцією етіології аутизму називають винуватцями хвороби своїх дітей.

Традиційно спеціалістів вважали авторитетними та непомильними експертами, що було зумовлене передусім такими чинниками:

- особливостями програми навчання спеціалістів;
- суспільним розумінням взаємозв'язку «батьки-спеціалісти».

Характерним є те, що програми навчання спеціалістів передусім розраховані на вивчення методів та технік, придатних лише безпосередньо на роботу з дітьми-інвалідами. Мало уваги присвячено розвитку комунікації та практичних вмінь, потрібних для ефективної роботи з іншими спеціалістами та батьками як членами терапевтичної команди. Спеціалісти, як і батьки дітей-інвалідів перебувають під великим впливом суспільних очікувань. Спеціалістів заохочують до чіткого встановлення діагнозу і пошуку ефективних способів лікування, а батьки є їх як тих, хто «повинен знати найкраще». «Ідеальними», згідно суспільної думки та думки більшості спеціалістів є ті батьки, які

беззастережно виконують усі вказівки спеціалістів щодо лікування та виховання своїх неповносправних дітей. Такий погляд часто стає причиною осуду та неприйняття спеціалістами поведінки батьків, які не відповідають параметрам «ідеальності».

Наш досвід роботи з родинами аутистичних дітей у консультативних центрах та громадських організаціях м. Львова, зокрема у Львівському центрі підтримки осіб із загальними розладами розвитку «Відкрите серце», зумовив пошуки шляхів налагодження партнерства між батьками аутистичних дітей та спеціалістами, які залучені до процесу їх терапії.

Спеціалісти, які діагностують аутистичних дітей часто абсолютно неготові до реакції батьків на діагноз. У випадках, коли підтверджується хвороба дитини, батьки починають пошуки інших спеціалістів з надією, що хтось із них цей діагноз спростує. Таку поведінку батьків спеціалісти трактують як недовіру до їх компетентності. На думку Е.Шоплера, Р. Райхлера та М. Лансінга самі спеціалісти можуть несвідомо провокувати поведінку «пошуку» такими діями:

- початкове заперечення проблеми та запевнення, що треба «заспокоїтись, бо дитина це переросте»;
- початкове приховування перед батьками інформації про те, що таке аутизм. Це стосується як самого діагнозу, так і наслідків, які з нього витікають;
- неузгодженість думок спеціалістів щодо діагнозу та методів допомоги.

Зрозуміло, що батькам, яким надають суперечливу інформацію, складно спокійно та раціонально сприйняти діагноз, поставлений їхній дитині.

Проведені нами бесіди з батьками аутистичних дітей стосовно реакцій, які викликала у них початкова інформація про наявність у дитини аутизму виявили, що батьки вражені тим:

- як їх трактують;
- самою інформацією про встановлений діагноз;
- способом, яким їм цю інформацію подали.

Унаслідок цього у батьків виникає почуття провини за те, що вони належно не опікувались своєю дитиною і що може саме вони є причиною захворювання дитини.

У цьому випадку дуже важливо, щоб спеціалісти у відносинах з батьками приймали їх почуття гніву, провини, розгубленості як справжні, здорові і продуктивні реакції, а не як прояви патології.

Коли діагноз вже поставили, батьки опиняються перед складним завданням пошуку програми терапії. Багато сімей починають самостійно здобувати знання з проблеми аутизму. Дуже часто опрацьовують популярну літературу, яка може формувати переконання, що аутизм – це захворювання тимчасове, або ж дізнаються, що саме батьки спричинили хворобу своєї дитини. На жаль, в Україні, навіть деякі фахівці вважають, що аутизм є розладом виключно емоційним. Такий погляд підтверджує думку, що аутизм є наслідком чинників швидше середовища, ніж органічних.

Спеціалістам, які працюють із батьками аутичних дітей відомо, що це особи, які зазвичай мають високий соціальний та освітній рівень. Такі батьки часто формують свій погляд на аутизм і методи допомоги. Фахівці повинні враховувати думку батьків, особливо стосовно їх дитини. Батьків корисно залучати до ролі експертів щодо потреб та вмінь власної дитини, враховувати їхні пропозиції щодо плану терапії, якщо це можливо.

Лише розробкою програми допомога сім'ям з аутистичними дітьми не завершуються. На відміну від інших типів розладів, аутистичні діти вирізняються неадекватними, часто неприйнятними для соціуму формами поведінки. Це зумовлює обмеження суспільного функціонування цілої сім'ї.

Для вирішення проблем соціального розвитку своєї дитини, батьки змушені шукати різноманітні заклади, які б опікувалися дитиною, зазвичай приватні, що потребує великих фінансових затрат.

Отже, фахівці, які працюють з родинами аутистичних дітей змушені виробляти новий, позитивний погляд на взаємини у системі «батьки-спеціалісти». Цей погляд повинен ґрунтуватися на емпатійному розумінні реальних труднощів як практичних, так і емоційних, з якими зіштовхується сім'я аутистичної дитини. Сформулюємо положення позитивного підходу до родини аутистичної дитини, спираючись на праці М. Доннелан:

- емоційні реакції батьків аутистичних дітей є нормальними, потрібними, та продуктивними;
- хоч батьки і потребують допомоги спеціалістів у вихованні, навчанні та терапії аутистичної дитини, вони спроможні розв'язувати свої проблеми без втручання спеціалістів;
- спеціалісти повинні навчитись працювати із сім'єю як системою. Ця система не повинна змінюватись, щоб пристосуватись до спеціаліста;
- аутична дитина може бути іноді не найважливішою проблемою, яку має сім'я на даний момент. Інші справи можуть стати домінуючими, якщо цього вимагають потреби сім'ї;
- сім'я аутичної дитини може бути найкращим, найбільш зацікавленим адвокатом своєї дитини;
- як батьки, так і спеціалісти зацікавлені у майбутньому розвитку та соціалізації аутичної дитини;
- батьків аутичної дитини треба активно і творчо залучати до процесу терапії, виховання та навчання.

Отже, можна запропонувати такі засади роботи з батьками аутистичних дітей:

- будь-яка діяльність стосовно батьків аутичних дітей, як діагностична так і терапевтична, повинна ґрунтуватися на емпіричних та клінічних даних про те, що аутизм не є наслідком патології сімейних стосунків;
- спеціалісти повинні усвідомлювати свої сильні і слабкі сторони у міжособистісних контактах і намагатись уникати цих слабких сторін чи суб'єктивних оцінок щодо сімейної ситуації родини аутичної дитини;
- якщо програма терапії, розроблена спеціалістом, не дає ефекту, отже, саме програма є невідповідною, а не те, що сім'я неправильно її виконує;
- діагностуючи і оцінюючи стан дитини, спеціалісти повинні надати батькам реальну інформацію щодо дефіцитів розвитку аутичної дитини та наслідків цих дефіцитів для її майбутнього;
- для сімей повинні бути легко доступними такі форми емоційної підтримки, як групи взаємодопомоги, соціально-психологічні тренінги для батьків, треба пам'ятати однак, що не всі батьки цього потребують;
- не можна говорити батькам, що ситуація з їх дитиною є безнадійною, а навпаки, треба переконувати батьків у необхідності проведення терапевтичної роботи з аутичними особами, незалежно від віку, з метою приготування їх до життя в суспільстві;
- всі програми допомоги аутичним дітям повинні максимально залучати батьків, але одночасно враховувати їх право до мінімальної участі у цій програмі;
- співпрацю з батьками треба так врегульовувати, щоб враховувати не лише потреби дитини, але й родини в цілому;
- батьки повинні мати доступ до всієї інформації, пов'язаної з діагнозом та терапією аутичної дитини. Програму допомоги треба обговорити з батьками, це впливатиме на її ефективність.

Використання наведених вище засад на практиці дає змогу спеціалістам, які працюють з батьками аутичних дітей, краще зрозуміти і прийняти право цих батьків на власні потреби і власні способи поведінки, які часто розглядаються як неефективні. Ці пропозиції можуть бути вказівками для заохочення спеціалістів до створення з індивідуалізованого, гнучкого і відкритого партнерства в системі «батьки-спеціалісти», яке б спиралось на потреби як дитини, так і сім'ї в цілому.

Позднякова О.Л.

Хортицька навчально-реабілітаційна академія

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦЯ ЯК КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

На сьогодні актуальною є розробка цілісної моделі професійної компетентності корекційного педагога, в якій було б відображено системний підхід до визначення його особистісних якостей, загальних та спеціальних

професійних компетенцій, професійних ролей, об'єктів та суб'єктів професійної діяльності.

Унікальність розробленої моделі полягає у визначенні професійних компетенцій корекційного педагога щодо здійснення ефективної роботи в напрямку формування життєвої компетентності вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу (спеціального та інклюзивного). Модель компетентного корекційного педагога складається з наступних компонентів: особистісні якості, загальні професійні компетенції, спеціальні професійні компетенції, професійні ролі, об'єкти та суб'єкти корекційно-педагогічної діяльності.

Особливість виокремлення особистісних якостей корекційного педагога полягає у специфіці його діяльності. Так, в моделі були виділені такі інтегративні якості особистості корекційного педагога, як гуманістичні, альтруїстичні, толерантні (терпимості до іншого роду поглядів, вдач, звичкам), креативні (здатності здійснювати щось нове), організаторські, комунікативні, емоційно-вольові тощо.

Узагальнюючи і систематизуючи особистісні якості, значущі для професії корекційного педагога, їх можна поділити на чотири групи:

- гуманістичні якості (доброта, альтруїзм, почуття власної гідності);
- психологічні характеристики (високий рівень протікання психічних процесів, стійкість психічних станів, високий рівень емоційних і вольових характеристик);
- характеристики самосвідомості (самоконтроль, самокритичність, самооцінка, здатність до самоаналізу, прагнення до самовдосконалення, саморегуляція та самодисципліна);
- психолого-педагогічні якості (комунікабельність, толерантність, емпатійність, візуальність, красномовність та ін.)

Важливою складовою моделі компетентного корекційного педагога виступають спеціальні професійні компетенції, які в свою чергу складаються зі спеціальних здатностей, теоретичних знань, практичних вмінь та корекційно-виховних функцій. До спеціальних здатностей відносяться здатності швидко орієнтуватися у ситуації, здатності до інноваційної та творчої діяльності, здатності безпосереднього емоційно-вольового впливу на вихованців і вміння набувати авторитет, здатності розподіляти увагу одночасно між різними об'єктами та видами діяльності та здатності працювати з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками.

Компетентний корекційний педагог обов'язково має володіти відповідними теоретичними знаннями, до яких відносяться знання з нормативно-правової бази діяльності, теорії та історії спеціальної педагогіки та психології, психокорекції, спеціальних методик і технологій корекційно-педагогічної діяльності, вікової психології та педагогіки і психології життєтворчості.

Сформованість у педагога описаної системи знань виступає фундаментом його успішної педагогічної діяльності, у процесі якої він застосовує відповідні вміння (прогностичні, рефлексивні, аналітичні, проєктивні, комунікативні,

мобілізаційні, інформаційні, корекційно-розвивальні та реабілітаційні) та виконує професійні функції, які взаємопов'язані і інтегровані між собою та у реальній діяльності становлять єдине ціле (організаційно-комунікативна, діагностична, прогностична, профілактична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна та виховна).

Центральним компонентом моделі корекційного педагога виступають загальні професійні компетенції: комунікативні, організаторські, інформаційні, дослідницькі, корекційно-реабілітаційні та соціально-правові, які в найбільшій мірі визначають здатність і готовність вихователя до виконання своїх функціональних обов'язків.

Наступним компонентом моделі були визначені професійні ролі корекційного педагога, які він активно використовує у процесі своєї діяльності: корекційний педагог, психотерапевт, менеджер, консультант, адвокат, помічник, посередник, керівник, товариш, дослідник, інформатор, доглядач та експерт.

Модель професійної компетентності також відображає об'єктів і суб'єктів соціально-педагогічної діяльності. Об'єктами визначені діти «вікової норми», діти «групи ризику», діти з особливими освітніми потребами, а суб'єктами – загальноосвітні навчальні заклади I-III ступенів, спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, школи нового типу (ліцеї, гімназії), заклади із інклюзивною формою освіти.

Представлена модель компетентного корекційного педагога висуває на перший план важливість його здатності до розбудови освітнього простору, застосування в своїй роботі технологій педагогічної, психологічної та соціальної реабілітації і роботи в режимі експерименту (розвитку власного інноваційного мислення, оволодіння методами пошуково-дослідницької діяльності, розробки та впровадження новаторських підходів до оптимізації освітньо-корекційно-інклюзивного процесу). Впровадження моделі сприятиме підготовці висококваліфікованого спеціаліста, здатного до активної інноваційної, творчої, дослідницької професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних та інклюзивних закладах. Завдяки впровадженню перспективної моделі, педагог зможе стати прискорювачем інноваційного розвитку свого навчального закладу, він перейде від необхідності постійно наздоганяти останні освітні досягнення до здатності творчо здійснювати самобутню інноваційну діяльність.

Алексеев Ю.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО
ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У процесі модернізації національної освітньої системи актуалізуються проблеми, пов'язані з формуванням в мобільної, творчої особистості, здатної до освоєння навколишнього простору, швидкої адаптації в абсолютно нових

ситуаціях. Для того, щоб допомогти дитині стати успішним і благополучним членом суспільства, необхідно створити відповідне середовище, яке розвиває і збагачує необхідним досвідом.

Тому завдання сучасної школи полягає не лише в залученні учнів до цінностей суспільства, але і адаптації до навколишньої дійсності. Актуальним стає пошук нових ефективних форм і методів, сприяючих соціокультурному становленню молодших школярів, їх творчому самовираженню в різних видах діяльності. Одночасно в сучасній системі освіти і суспільстві усе більш виразно виявляється ряд проблем соціально-педагогічного характеру.

У зв'язку з підвищенням соціального престижу інтелекту і наукового знання педагогічна установка в першу чергу на розвиток мислення перетворює емоційно-духовну суть дитини на вторинну цінність. Низький соціокультурний рівень найближчого оточення, відсутність належного виховання, уваги і контролю з боку батьків і учителів приводять до труднощів в навчанні і адаптації в дитячих колективах, до зниження продуктивності інтелектуальної діяльності дітей, до поведінкових і емоційно-вольових відхилень. Споживче ставлення до життя, зниження інтересу до культурних цінностей часто є причиною входження дітей в асоціальні компанії, а бездуховність і розчарування в житті в такому ранньому віці - до відступу від реальності в нереальний світ комп'ютерних ігор, алкоголізм, наркоманію.

Аналіз наукової літератури і узагальнення практичного досвіду свідчать про зростаючий інтерес педагогів до процесу збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів; прагнення до використання мистецтва з метою максимального виховного ефекту в щоденній практиці. В той же час потрібне переосмислення підходів до використання можливостей мистецтва в початковій школі, його виховному, розвиваючому, корекційному значенню; пошуку нових форм і методів, сприяючих збагаченню соціокультурного досвіду в умовах тимчасового дитячого колективу.

На думку А. Копитіна, арт-терапія здатна простими засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості, формувати її творчу позицію. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби [1, с. 125].

Арт-терапія володіє очевидними перевагами перед іншими формами психотерапевтичної роботи:

1. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань.

2. Арт-терапія є засобом вільного самовираження і самопізнання. Вона має «інсайт-орієнтований» характер, надає атмосферу довір'я, високої терпимості і уваги до внутрішнього світу дитини.

3. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу дитини, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення [1, с. 257].

Групові форми та методи арт-терапевтичної роботи в даний час

використовуються дуже широко, особливо в освіті та соціальній сфері. У розвитку дитини і в корекційному процесі особлива роль належить образотворчій діяльності (малюванню). Поясненням цього факту є та обставина, що образотворча діяльність має великий біологічний сенс – малювання відіграє роль одного з механізмів виконання програми вдосконалення організму, його психіки (Н. Аніщенко, Г. Батищева, Е. Белкіна, Л. Виготський, Н. Горяєва). У перші роки життя дитини воно сприяє розвитку сенсорно-моторної координації, формує зорові образи, допомагає оволодінню формами, сприяє розвитку міжпівкульної взаємодії, так як у процесі малювання координується конкретно-образне мислення, яке пов'язане з роботою правої півкулі, та абстрактно-логічне, за яке відповідальна ліва півкуля головного мозку (В. Мухіна, Д. Узнадзе).

Займаючись художньою діяльністю, діти з особливими потребами знаходять сенс у власному існуванні, самореалізуються, прагнуть збагатити багаж знань із певного виду мистецтва. Презентуючи власні роботи на різноманітних виставках, вони самовиражаються, у них зміцнюється впевненість у своїй значимості, силах, вони усвідомлюють себе як повноцінних членів соціуму.

Отже, організація художньої діяльності засобами педагогічної арт-терапії виступає як найбільш природна і оптимальна умова збагачення соціокультурного досвіду молодших школярів, що дозволяє створити художнє середовище, духовне поле, що обумовлює емоційні, міжсуб'єктні зв'язки, ціннісні орієнтації, формування активної соціальної позиції.

Список використаних джерел:

1. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков / А.И. Копытин, Е.Е. Свистовская. – М.: Когито-центр, 2007. – 197 с.

Воєдило О. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Провідною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами є визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма навчання. Ключовий принцип, який лежить в основі системи інклюзивної освіти, полягає в тому, що всі навчальні заклади, зокрема, заклади дошкільної освіти, повинні бути відкриті для всіх дітей незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних або інших особливостей. Мета інклюзивної освіти в умовах ЗДО – дати всім вихованцям можливість найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів колективу. Завданням інклюзивної освіти є створення умов для розвитку аномальних дітей серед здорового середовища ровесників і формування толерантного ставлення батьків, вихователів та колективу до дітей з обмеженими можливостями [3].

У цьому контексті у зв'язку з розвитком інклюзивної освіти формування толерантності набуває особливого значення. Зазначимо, що вся система навчально-виховної роботи, всі педагогічні засоби тією чи іншою мірою впливають на формування толерантності в дітей. Методика виховання толерантності базується на знанні педагогом індивідуальних особливостей дітей, взаємин між дітьми та їх проявами в поведінці. Після вивчення й аналізу ситуації вихователь здійснює пошук ефективних форм виховання в дітей толерантності, визначаючи конкретний зміст цієї роботи [4,75].

Виховання толерантності починається з формування в молодших дошкільників стійкого прояву дружелюбності до однокласників та однолітків у найближчому оточенні, ввічливості у відносинах з людьми, стриманості в прояві негативних почуттів, нетерпимого ставлення до насильства, зла, брехливості, ліні тощо. У середніх групах особлива увага має звертатися на товариську взаємодопомогу у важку хвилину, чуйність до горя чужих людей, прояви милосердя до хворих, літніх – усіх, хто потребує допомоги. У старших дошкільників важливо виховувати такі якості, як здатність іти на компроміс при суперечках, справедливість у взаєминах із людьми, здатність стати на захист слабкого [4,65].

Особиста роль у формуванні толерантності належить педагогу; від його особистісного потенціалу, професійних знань та навичок, від переконань, поглядів залежить ефективність, продуктивність спілкування та спільної діяльності. Вихованці дошкільного закладу переймають від вихователя не тільки манеру поведінки, але й уявлення про цінності, переконання, філософію життя. Сучасний вихователь повинен володіти технологією толерантного спілкування, яка полягає у спроможності на підставі зовнішніх проявів зрозуміти психічний стан іншої людини, повідомити про ефективні шляхи спілкування з цією людиною, і на цій підставі організувати процес ділової взаємодії. Особистий приклад і сприятливе оточення допомагають утвердженню і практичному втіленню цінності толерантності. Творче використання принципу толерантності у процесі виховання стає запорукою ефективності освіти, з одного боку, а також створює сприятливі умови для подальшої експансії толерантності в інші сфери відносин [1, 109].

Аналіз наукових джерел з проблем формування толерантності дітей (Л. Бернадська, А. Біджиєв, О. Грива, Е. Койкова, П. Комогоров, Н. Кудзієва, Т. Ліхачова, О. Волошина, О. Рибак, Т. Углова та ін.) дозволив виділити два шляхи побудови толерантного освітнього середовища. Перший (умовно назвемо директивним) полягає в припиненні негативних реакцій одних дітей відносно інших. Хоча такі припинення забезпечують лише мінімальний рівень поваги до інших. Другий шлях (умовно назвемо його демократичним або особистісно-орієнтованим) полягає у створенні умов, необхідних для досягнення всіма дітьми високого соціального статусу й усвідомлення соціальної значимості кожного з них. Це означає визнання рівної цінності для суспільства всіх дошкільників в умовах інклюзивної освіти; підвищення ступеня їх участі у культурному житті ЗДО; модифікація методики роботи в закладі дошкільної освіти таким чином,

щоб можна було повністю задовольнити різноманітні потреби всіх учасників навчально-виховного процесу; усунення бар'єрів на шляху одержання ними знань і повноцінної участі в дошкільному житті. Зауважимо, що максимальну результативність дає поєднання цих двох шляхів [2,48].

З огляду на вищевикладене можна стверджувати, що найбільш сприятливою для формування толерантних міжособистісних стосунків у дитячому колективі інклюзивної освіти є спільна діяльність дітей, яка має соціально та особистісно значущий зміст. Також толерантність, як і будь-яку іншу якість, у дитини набагато легше сформуванати, якщо союзниками педагогів у даному питанні є її батьки. При цьому сам вихователь має бути прикладом толерантного й поважного ставлення до інших, показувати позитивний зразок гуманної взаємодії з родиною. Якщо чуйність, тактовність, терпіння, увагу та повагу до всіх без винятку дітей і батьків педагоги проявлятимуть із перших днів перебування дитини в ЗДО, це стимулюватиме прояв даних якостей в дошкільників і їхніх батьків.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А.А. Здійснення процесу оцінки та розробки індивідуального навчального плану. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій [та ін]; за заг. ред. Л.І. Даниленко. – К.:2007. – 128 с.

2. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме/ В А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.

3. Мижа В. Виховання толерантності [Електронний ресурс] / В. Мижа. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/1117>. – Назва з екрану.

4. Найда Ю.М., Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник / Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., - К.:2007. – с. 128

Кабельнікова Н.В.

Херсонський державний університет

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФАСИЛІТАЦІЇ У РОБОТІ З БАТЬКАМИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Одним із напрямів модернізації закладу загальної середньої освіти є орієнтація педагогів на надання допомоги сім'ї, широке залучення батьків до роботи з учнями та підвищення відповідальності батьків за виховання та навчання своїх дітей. У контексті освіти учнів з особливими потребами зазначені освітні пріоритети – особливо виправдані та набувають ще більшої значущості (О.Акімова, В.Андрущенко, Е.Андреева, В.Бондарь, Т.Ілляшенко, А.Колупаєвої, Н.Сабат, Є.Ярська-Смирнова та ін...

Педагоги закладів загальної освіти з інклюзивною формою навчання застосовують різноманітні форми взаємодії з батьками учнів, одна з яких є батьківські збори [2].

Традиційно батьківські збори проводить вчитель класу, який в залежності від мети зборів виділяє головні питання для обговорення, при цьому активну участь у цьому процесі беруть лише окремі батьки, інші – пасивні слухачі, які або погоджуються зі всіма пропозиціями вчителя чи інших батьків, або не погоджуються за різних причин. Упродовж навчального року більшість батьків не виявляють жвавого інтересу до розробки шляхів покращення освітнього середовища учнів свого класу, заходів, спрямованих на формування та укріплення дружніх стосунків між дітьми, а також на розширення уявлень про різноманіття оточуючого світу тощо. Це стосується навіть тих заходів, рішення щодо яких було прийнято на батьківських зборах.

Фасилітація як метод інтерактивної роботи в групі, на нашу думку, може сприяти вирішення проблеми пасивної участі батьків в освітньому процесі та допомогти стати його повноправними учасниками.

Завдяки фасилітації батьки поєднують свої сили та здібності таким чином, що група стає максимально ефективною у прийнятті рішень, здатна генерувати нові корисні ідеї, випрацює спільні правила, розвиває та підтримує мотивацію на основі спільних цінностей, а також здатна знаходити вихід у складних ситуаціях, розв'язувати суперечності в команді та в групі

Фасилітація – це професійна організація процесу групової роботи, спрямована на прояснення і досягнення групою поставлених цілей [1].

Підхід та технології фасилітації дозволяють реалізувати можливості, збільшити продуктивність та розкрити потенціал батьків, підтримуючи і розвиваючи цінність кожної особистості в групі. Фасилітуючи групові процеси, вдається скоротити час та підвищити якість прийняття рішень, знизити конфлікти та непорозуміння, покращити процеси взаємодії між батьками.

Проведення батьківських зборів із застосуванням технології фасилітації є доцільним у тих випадках, коли піднімаються гострі теми, наприклад, визначити план заходів для учнів класу на навчальний рік або як покращити освітнє середовище у класі тощо та розробити реальні шляхи вирішення поставлених завдань, і при цьому потрібно організувати ефективне групове обговорення, де кожен учасник у письмовій або усній формі вносить свою реальну ідею та пропозицію.

Фактично, метою проведення батьківських зборів з використанням технології фасилітації є допомогти батькам опанувати різні навички інтерактивного спілкування та різні моделі поведінки у під час цього спілкування, вплинути на негативні установки деяких батьків щодо тих чи інших питань, пов'язаних з навчанням дитини в освітньому закладі.

Під час такої форми батьківських зборів класний керівник виступає у ролі фасифікатора.

Фасилітатор – нейтральний лідер, який робить процес групової роботи ефективним. Він не пропонує готових рішень, не нав'язує своєї думки, а лише

надає певні засоби, за допомогою яких група батьків сама знаходить рішення. Відповідно класний керівник має лише обрати тему та питання для обговорення та створити позитивну емоційну творчу атмосферу .

Існують різноманітні методи фасилітації, ми представимо, ті, що на нашу думку, можна ефективно застосовувати на батьківських зборах, у тому числі і у класі з інклюзивною формою навчання:

➤ *«світове кафе» (World-cafe)*, що дозволяє зібрати інформацію, організувати обмін думками великої кількості людей щодо важливого питання або проблеми; вивчити можливості для подальших дій і прийняття рішень;

➤ *«пошук майбутнього» (Future search)* пов'язаний з формуванням загальної основи для майбутнього співробітництва, виробленням загальної картини майбутнього;

➤ *конференція «Пошук» (Search conference)* обумовлена необхідністю активної адаптації системи (шкільної освіти в конкретному освітньому закладі) на основі пошуку варіантів розвитку її учасників (педагогів і батьків) через досягнення спільного бачення вирішення конкретної проблеми;

➤ *технологія відкритого простору (Open space technology)* дозволяє вирішити реальну проблему в ситуації «тут і зараз» на основі злагодженого дії групи в умовах обмежених ресурсів і складності питання;

➤ *динамічна фасилітація (Dynamic facilitation)* використовується для вирішення проблем в умовах, коли група зустрічається зі складною ситуацією й немає однозначного рішення, і необхідно зняти напруженість або вирішити конфлікт;

➤ *саміт позитивних змін (Appreciative inquiry summit)* використовується для проведення широкого спектра позитивних змін в групі, що включають розвиток лідерства, стратегічне планування, зміна корпоративної культури, прояснення бачення картини майбутнього й загальних цінностей спільної роботи;

➤ *вихід за межі (Work out)* дозволяє розширити міжфункціональні або міжрівневі групи керівників, співробітників, фахівців, батьків, коли вони торкаються важливих для функціонування установи проблем, розробляють рекомендації й пред'являють їх головному керівникові на «колективних зборах» (загальні батьківські збори) [3].

Технологія фасилітації передбачає ряд етапів.

1. *Визначення актуальності проблеми.* Наприклад, на батьківських зборах на початку навчального року класний керівник ставить перед батьками завдання: яким чином організувати дозвілля дітей у позаурочний час.

2. *Генерування альтернативних рішень.* Батьки об'єднуються у команди. Кожна команда має запропонувати, наприклад по 5 ідей. Всі без винятку ідеї вчитель фіксує на дошці.

3. *Оцінка рішень.* Відбувається систематизація пропозицій (їх групування): наприклад, ті, що стосуються позаурочних шкільних заходів, ті, що передбачають виїзд дітей поза межі школи або міста, ті, що стосуються

організації дозвілля на перервах або у групі подовженого дня (настільні ігри, створення зони відпочинку) тощо.

4. *Вибір найкращих пропозицій, рішень.* Шляхом голосування обираються заходи з кожної групи, які, на думку батьків будуть корисними і цікавими для їх дітей. Після визначення конкретних пропозицій, команди батьків розподіляють їх між собою, вчитель фіксує прізвища батьків (або номер команди) напроти заходу.

5. *Вироблення плану дій.* Батьки вирішують, як реалізувати завдання, можна запропонувати їм наступний алгоритм: пункт плану, його мета, початок і завершення роботи щодо його виконання, ресурси, відповідальні за кожен етап, відповідальний за виконання завдання в цілому. Останнього члени обирають всередині команди, а не призначають. На цьому етапі всі батьки, які входять до складу команди, усвідомлюють свою роль у вирішенні спільного завдання.

6. *Визначення термінів виконання завдання.* Команда визначає, які завдання є першочерговими, а які можуть бути виконані упродовж року; встановлює терміни виконання завдання (заходу), з якими мають погодитися усі батьки класу.

7. *Оцінка виконання завдання.* Цей етап проводиться наприкінці навчального року. Класний керівник підводить підсумки, демонструє досягнуті результати (можна підготувати фото або відео звіт), зазначає, до яких позитивних змін призвела спільна діяльність батьків, дякує усім батькам за проведену роботу.

Отже, застосування технології фасилітації у роботі з батьками спрямоване на активне залучення абсолютно усіх батьків дітей до життя класу, дає змогу проявити їх особистісні якості, розвиває комунікативні навички, здатність до конструктивної взаємодії, сприяє налагодженню партнерських стосунків між освітнім закладом та батьками учнів і, найголовніше, дозволяє батькам учнів з особливими освітніми потребами відчувати себе рівноцінними та рівноправними учасниками команди батьків класу.

Список використаних джерел:

1. Майстерність фасилітації. Сучасні підходи до роботи з групою. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: humantime.com.ua/service/maysternist-fasilitatsi-suchasni-pidhodi-do-roboti-z-grupoju-navchalniy-kurs-1).

2. Методичні рекомендації педагогічним працівникам щодо роботи з батьками дітей – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/metodicni-rekomendacii-pedagogicnim-pracivnikom-sodo-roboti-z-batkami-ditej-8756.html>

3. Современные методы фасилитации групповой работы – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.personalimage.ru/articles/facilitation/sovremennye-metody-fasilitatsii-grupповoy-raboty/>

**Коваль С.
Бегас Л. Д.**

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

Серед аномальних дітей найбільший відсоток спостерігається тих, у яких виявляються порушення інтелекту. Таких дітей називають *розумово відсталими*. Порушення інтелекту – це стійке порушення, переважно пізнавальної діяльності, а також емоційно-вольової і поведінкової сфер, обумовлене органічним ураженням кори головного мозку, що має дифузний характер мислення, яке істотно ускладнює пізнавальну діяльність.

На сьогоднішній день проблема формування знань математичних уявлень у дітей з порушеним інтелектом набуває істотного значення, створюються інклюзивні класи для таких дітей. Багато видатних психологів і педагогів вважають, що розвиток математичних уявлень у таких дітей має опиратися на предметно-чуттєву діяльність, у процесі якої краще засвоюються знання, уміння і навички рахунку, вимірювань, елементарне орієнтування у загальних математичних поняттях.

Порушення особливостей математичних уявлень дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями були розглянуті у роботах багатьох науковців, таких як Н. Морозової, А. Катаєвої, Є. Стребельової та інших. Чинником даної проблеми вважалася інтелектуальна порушеність певної категорії дітей з різним ступенем важкості дефекту. В той же час експериментальні дослідження показують, що кожна з представлених категорій дітей з вадами інтелекту недеференційована щодо особливостей математичних уявлень.

Система сенсорного виховання (М. Монтессорі, Ф. Фребель) показала, що створення розвивального середовища для дітей є важливою умовою для повноцінного розвитку, у тому числі, математичного. У дослідженнях Л. Венгера, А. Столяра та інших була показана доцільність використання різних ігор для розвитку інтересу дитини. Так, як у процесі гри створюються сприятливі умови для застосування математичних знань, їх самостійне використання у навколишньому середовищі, так і розвивається інтерес до математичного змісту з цим поєднанням. Адже вивчення математики дає широкі можливості для розвитку інтелектуальних здібностей у дітей.

Для оволодіння математичними уявленнями необхідний достатній рівень розвитку практичних дій з предметами. У дітей з інтелектуальною недостатністю перша дія зустрічається така як хватання. Вона з'являється зі значним запізненням, носить стереотипний монотонний характер, не спрямована на виявлення властивостей предметів (О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, Н. Соколова). Надалі стає помітною недостатня координація рухів та концентрація уваги. Це перешкоджає знаходженню способів дій з групами однорідних предметів, а також розвитку ручної дії, яке має вирішальне значення на початкових етапах формування лічильної діяльності. Діти не можуть здійснювати такі предметні дії як перекладання предметів, розкладання на столі, виділення з безлічі окремих

елементів, об'єднання об'єктів в групу і розташування їх в ряд. Надалі, без цілеспрямованої допомоги дорослого, дії не мають позитивної динаміки, відзначається їх непродуктивність, відсутність орієнтування на властивості предметів у вирішенні практичних завдань. Відзначається недостатність функціонування та злагодженої роботи зорового, слухового, тактильно-рухового аналізаторів.

Досягти успіху у сфері математики дітям з порушеним інтелектом допомагають батьки і педагоги інклюзивних класів, які широко застосовують на своїх уроках різні методи, прийоми і засоби навчання. Вибір методів залежить від індивідуальних можливостей кожної дитини, від психологічного аспекту, поставлених цілей, завдань, змісту досліджуваного матеріалу і послідовних етапів на заняттях. Завданнями, які виступають під час математичної підготовки є не тільки формування уявлень про числа, величини, форми, простір, час, але й розвиток пізнавальних процесів і здібностей, словесно-логічного мислення, загальний інтелектуальний розвиток дитини. Якщо її достатньо зацікавити, вона сприйматиме матеріал на належному рівні та поступово його засвоїть.

На сьогоднішній день вихователям представляють широкі можливості у виборі програм математичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, пропонуються багато технологій навчання дошкільнят. Якщо вони зможуть забезпечити достатній рівень розвитку дітей, поєднавши теорію з практичною діяльністю та, використавши наочність з технологічною сферою, то процес навчання зможе покращити діяльність математичного аспекту дітей з порушенням інтелекту. Але головною проблемою залишається реалізація цих програм на рівні освітніх технологій.

Дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку у дітей математичних уявлень, так як у них бажання вчитися пов'язане з прагненням пізнати нове. До особливостей математичних уявлень дошкільників відносять: зв'язок з грою, опору на допомогу дорослого, розширення самостійності дітей у виконанні завдань, накопичення певного запасу предметних знань і вмінь, розвиток у них необхідних пізнавальних та розумових навичок, які є базовими для успішного засвоєння багатьох узагальнень, у тому числі, математичних.

Отже, методика формування математичних уявлень продовжує пошук оптимальних умов навчання дошкільників. Розробляються підходи до розвитку пізнавальних інтересів до математики.

Список використаних джерел:

1. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів / І.В. Дмитрієва // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С. 35– 39. 3. Наталі
2. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За редакцією академіка В.І. Бондаря. - Луганськ: Альма-матер,. 2003. – 436с.
3. Програма з математики для спеціальних навчальних закладів для розумово відсталих дітей (помірна, тяжка, глибока розумова відсталість) / Укладачі: Волнянська Н.В., Юр'єва Ю.М., Засуха Г.П. рекомендовано листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-10293 від 25.06.12).

Ленів З. П.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова **КОМАНДНО-ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Одним із головних завдань у руслі освітніх реформ, які стоять перед закладами вищої освіти (ЗВО) є здійснення якісної підготовки фахівців для роботи в закладах загальної освіти (ЗЗО) з інклюзивною формою навчання (В. Андрущенко, Віт.Бондар, Вол. Бондар, В. Засенко, В. Кремень, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, А. Шевцов, М. Шеремет і ін).

На сьогоднішній день вітчизняними науковцями вже розроблені теоретико-методологічні підходи до підготовки педагогів для роботи в інклюзивних умовах, а саме: вчителів початкових класів – І. Демченко, фахівців зі спеціальної освіти – О. Мартинчук, фахівців психолого-педагогічного профілю – І. Малишевська, учителів середньої школи – О. Казачінер і багато інших [2, 3, 5, 6]. Однак, залишаються відкритими ще питання, щодо підготовки асистентів учителів закладів загальної освіти з інтегрованим та інклюзивним навчанням.

Згідно з наказом МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» № 665 від 01.06.2013, посаду асистента вчителя може обіймати особа, яка має базову вищу педагогічну освіту відповідного напрямку підготовки (бакалавр) та спеціальну підготовку за відповідними програмами [8]. Відповідно процес підготовки такого фахівця повинен здійснюватися у закладах вищої педагогічної освіти, а також у класичних університетах на факультетах з педагогічними спеціалізаціями.

В Україні посаду асистента вчителя передбачено Постановою Кабінету Міністрів України від 18 липня 2012 року № 635 "Про внесення змін до Постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 року № 346 і від 14 червня 2000 року № 963 [9]. Відповідно до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9-675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя», асистент вчителя здійснює організаційну, навчально-розвивальну, діагностичну, прогностичну та консультативну функції, забезпечує соціально-педагогічний супровід дітей із ООП [7].

Сучасні дослідники наголошують на важливості командної взаємодії при забезпеченні супроводу дітей із особливими освітніми потребами в ЗЗО. Чинні законодавчі документи декларують саме комплексний психолого-педагогічний супровід, який має забезпечуватися в умовах інклюзивного навчання. Тому, майбутніх фахівців необхідно навчати, насамперед, умінню взаємодіяти в команді.

Окрім особистісно зорієнтованого підходу, що є теоретично обґрунтованим, практично апробованим і задекларованим у чинному законодавстві, фахівці, як відомо, здійснюють ще й індивідуальний підхід до дитини з ООП в процесі інклюзивного навчання, який базується на вивченні індивідуальних потреб кожної дитини при комплексному оцінюванні, її

індивідуально-типологічних особливостей і підборі адекватних методів та прийомів до індивідуальної роботи з кожною окремою дитиною.

Таким чином, асистент учителя у своїй роботі згідно функціональних обов'язків реалізує командний підхід, через взаємодію з командою фахівців психолого-педагогічного супроводу та спеціалістів ІРЦ, а також індивідуальний підхід, при роботі з кожною дитиною, та з її батьками, або особами які їх замінюють. Відповідно, його діяльність можна сміливо розглядати в площині командно-індивідуального підходу.

З огляду на це, нами було виділено основні характерні риси командно-індивідуального підходу в інклюзивному навчанні дітей з ООП:

- колегіальність (рішення стосовно освітнього маршруту та методів роботи з дитиною приймаються колективно);
- відповідальність (члени команди несуть колективну відповідальність за результати);
- паритетність (батьки є рівноправними членами команди);
- рівність (всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими);
- міждисциплінарність (знання та вміння різних фахівців інтегруються під час розробки і реалізації індивідуальної програми розвитку та/або індивідуального навчального плану);
- позитивізм (задоволення індивідуальних потреб дітей з опорою на їх можливості та позитивні сторони);
- взаємодія (співпраця фахівців під час спільного викладання та здійснення необхідних адаптацій і модифікацій відповідно до освітніх потреб дитини);
- взаємодоповнення (кожен член команди на певних етапах працює з дитиною індивідуально, а також залучається до корекційно-розвиткових занять інших фахівців, тощо);
- лідерство (організація внутрішньошкільного навчання та обміну досвідом групами освітніх лідерів).

Процес підготовки асистентів учителів до реалізації командно-індивідуального підходу в інклюзивному навчанні дітей із ООП повинен здійснюватися на основі вимог законодавства та сучасних освітніх тенденцій щодо його компетенцій. Тому центральними поняттями досліджень останніх років стали: «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід».

Поняття професійної компетентності, на думку більшості науковців, є ширшим і вміщує зміст професійних компетенцій. Наразі, «компетенція» трактується як задана норма, а «компетентність» як – сформована якість, результат діяльності, «надбання» студента. Тому й професійна компетентність розуміється, як базова характеристика діяльності фахівця, що містить і змістовний (знання), і процесуальний (уміння) компоненти, та має головні суттєві ознаки: вміння взаємодіяти в команді, інтеграція знань, гнучкість інноваційних методів професійної діяльності, критичність мислення та ін [1].

Зміст експериментальної системи професійної підготовки асистентів учителів до реалізації командно-індивідуального підходу в інклюзивному навчанні дітей з ООП формувався на підґрунті структурно-функціональної моделі, що інтегрує пропедевтично-мотиваційний, змістовно-діяльнісний і операційно-практичний етапи [4].

У наступних публікаціях розвиватимуться теоретико-методичні аспекти формування компонентів професійної готовності асистентів учителів згідно означеної системи.

Список використаних джерел:

1. Головань М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. http://uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_03.pdf.

2. Демченко І. І. (2014). Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти : структура та діагностика : навч.-метод. посібник. Умань : Видавець "Сочинський М. М.". 160 с. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://dspace.udpu.org.ua>.

3. Казачінер О. С. (2017). Розвиток інклюзивної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти: Монографія. Харків: видавництво ФОП Панов А. М., 390 с.

4. Ленів З. П. (2018). Формування професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. *Обрії: науково-педагогічний журнал*, 2 (47), 57-61.

5. Малишевська І. А. (2019). Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.03*. Київ.

6. Мартинчук О. В. (2018). Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: Монографія. – К. : Центр учбової літератури, 430 с.

7. МОНмолодьспорт України. (2012, вер. 25). Лист № 1/9-675, Щодо посадових обов'язків асистента вчителя. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/.

8. МОН України. (2013, черв. 1). Наказ № 665, Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>.

9. Каб. Мін. України (2012, лип. 18) Постанова № 635, Про внесення змін до постанов Каб. Мін. України від 14 квіт. 1997 р. № 346 і від 14 черв. 2000 р. № 963. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2012-%D0%BF>.

10. Z. Leniv (2018). "Current approaches to teacher assistants training for working in inclusive educational space", *Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie*. Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności, № 1(9), с. 55-61. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.edukacjanowoczesna.com/images/edukacja_nr9.pdf. Дата звернення: Лют. 22, 2019.

Медведчук В. О.

Бойко І. Г.

Любченко І.І.

КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т. Г. Шевченка»

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС

В КЛАСАХ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

У процесі демократизації нашого суспільства неабиякого поширення набули ідеї гуманізації освіти. На зміну державоцентриській освітній системі, в якій головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами та підпорядкування власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу, приходить, так звана, дитиноцентриська система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, задоволення її потреб.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі.

Основними завданнями інклюзивного навчання є:

- здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;
- забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей;
- створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку;
- створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями;
- забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами;
- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання.

Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах необхідно створити відповідні умови:

- безперешкодний доступ до території та приміщень навчального закладу, зокрема, для дітей з вадами опорно-рухового апарату, в тому числі для дітей, які пересуваються на візку, та дітей з вадами зору;

- забезпечення навчального закладу необхідними навчально-методичними посібниками, наочно-дидактичними та індивідуальними технічними засобами навчання;

- наявність кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного з відповідним корекційно-розвитковим обладнанням;

- забезпечення педагогічними кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (зокрема, учителями-дефектологами, учителями інклюзивного навчання (асистентами учителя).

Інклюзивне навчання організовується у загальноосвітніх навчальних закладах, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, шляхом комплектування класів учнями з типовим розвитком та учнями з особливими освітніми потребами. Рішення про створення класів з інклюзивним навчанням приймається засновником (власником) загальноосвітнього навчального закладу за погодженням з відповідним органом управління освітою та органом державної санітарно-епідеміологічної служби. Органи управління освітою визначають базові загальноосвітні навчальні заклади для організації інклюзивного навчання; прогнозують витрати для створення безперешкодного доступу, відповідної навчально-матеріальної бази, придбання транспортних засобів для підвезення учнів до місця навчання та додому, забезпечують підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників для роботи з дітьми в умовах інклюзивного навчання, сприяють провадженню інноваційної діяльності.

Зарахування учнів з особливими освітніми потребами до класів з інклюзивним навчанням здійснюється за бажанням батьків або осіб, які їх замінюють, на підставі письмової заяви батьків, відповідно до порядку, встановленого для загальноосвітніх навчальних закладів, та висновку психолого-медико-педагогічної консультації.

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класу з інклюзивним навчанням повинна становити не більше як 20 учнів, із них:

- 1-3 учнів з однорідними вадами розвитку: розумовою відсталістю, порушеннями опорно-рухового апарату, зі зниженим зором, слухом, затримкою психічного розвитку та інші;

- не більше 2 дітей: сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення; дітей із складними вадами розвитку (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку); діти, які пересуваються на інвалідних візках.

Інклюзивне навчання базується на основі психолого-педагогічного вивчення потенціалу та особливостей розвитку дитини з особливими освітніми потребами, прогнозування можливих труднощів у процесі навчання та шляхів їх подолання, соціально-педагогічної взаємодії колективу навчального закладу.

Список використаних джерел:

1. Дятленко Н., Софій Н., Кавун Ю. Оцінка впливу інклюзивної моделі освіти на учасників проекту, звіт за результатами оцінки ВФ "Крок за кроком". – К.: 2004. – 78 с.
2. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. – Львів: Т-во "Надія", 2000. – С.37–51.
3. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Створення інклюзивних класів (програми особистісно зорієнтованої освіти дітей від 0 до 10 років "Крок за кроком") // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред.кол. Н.Софій, І.Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – С.308-318.

Негоденко Л.М.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

КОРЕКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАНЯТЬ З ПАПЕРОПЛАСТИКИ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Загальноосвітня тенденція в галузі соціальної політики кінця ХХ, початку ХХІ століть полягає в боротьбі з різними виявами сегрегації. У зв'язку із цим у сучасній системі неперервної освіти України гостро постає проблема впровадження інклюзивного навчання. Її розв'язання зорієнтоване на створення педагогічних умов для задоволення особливих освітніх потреб учнів із відхиленнями в розвитку.

Аналіз педагогічного досвіду дошкільних навчальних закладів на тлі впровадження інклюзивного навчання дали змогу виявити протиріччя між необхідністю забезпечити широкий спектр навчально-виховних засобів для сприяння творчому розвитку дітей із психофізичними особливостями та відсутністю стрункої системи змісту, форм і методів організації їхньої образотворчої діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі образотворча діяльність дітей розуміється як складний процес, у якому динамічно формується особистість дитини, у тому числі із різними відхиленнями в розвитку. Дослідження впливу образотворчої діяльності на розвиток дітей з розумовою відсталістю (О. Гаврилушкіна), із затримкою психічного розвитку (Л. Будяк), із церебральним паралічем (Г. Кузнецова) доводять, що заняття малюванням сприяють гармонійному розвитку дитини. Продукти образотворчої діяльності дитини (малюнки, вироби тощо) – це зображення дійсності, що позитивно позначається на внутрішньому світі дитини, її душевних переживаннях, взаєминах з довкіллям і з конкретними людьми, інтелекті, працездатності, рівні розвитку психічних процесів і настрою [1; 2].

Техніка «паперової пластики» завжди привертала увагу науковців, спеціалістів-дизайнерів. Але вивчення, розробка різних композицій з паперу визначались дуже спрощеною методикою і технологією створення об'ємного макету, скажімо, іграшки або конструювання квітів, птахів, тварин, людини і т.ін.

Окремі питання з паперової пластики висвітлювались в публікаціях Е. Богатєєвої, В. Даниленко, В. Кузнецова, М. Пригодін та ін. Виявлено кілька технік художньої обробки паперу [3]:

- силуетно-рельєфна (на аркуші паперу робиться малюнок із подальшим вирізуванням силуету, а далі по лініях внутрішнього перелому форми та площини робляться поверхневі надрізи);

- рельєфно-скульптурна (форми конструюються за малюнком, а детал іскладаються з одного або декількох аркушів паперу, підігнаних і пластично з'єднаних між собою, чим нагадують техніку скульптурного ліплення);

- «орігамі» (характерною властивістю є аркуш паперу квадратної форми з різними технологічними прийомами: складання, перегинами, вивертання площин тощо без склеювання, надрізів і прорізів);

- «пап'є-маше» (методика поетапного виготовлення виробів починається з ліплення глиняної або пластилінової форми з подальшим обкладенням першого шару шматками паперу одного кольору, змочених у клеєві);

- об'ємно-просторова (предмети побудовані на основі п'єдесталу з жорстким каркасом і складається з окремих об'ємів та елементів з різних аркушів паперу або розгорток з нього, з'єднаних між собою композиційно, як кругла скульптура). Розглянуті вище різновиди художніх технік та їх використання в паперовій пластиці дають вихід на творчу роботу.

Корекційні можливості паперопластики в роботі з дітьми з порушеннями в розвитку пов'язані насамперед із тим, що вона є джерелом нових позитивних переживань, що зумовлює виникнення нових креативних потреб і знаходження способів їх задоволення. Вона надає широкі можливості для розумового, емоційно-естетичного й вольового розвитку дитини, для вдосконалення психічних функцій: зорового сприйняття, уяви, пам'яті, розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування), моторики, мови. Вона сприяє: вихованню естетичних почуттів та емоційної чутливості в сприйнятті творів мистецтва; розвитку здатності розуміти зміст творів, адекватно використовувати виражальні засоби в малюванні, ліпленні, аплікації; формуванню оцінного ставлення до результатів образотворчої діяльності; набуттю образотворчих навичок і вмінь; оволодінню моторним алгоритмом образотворчих дій, технікою зображення, просторовою орієнтацією, знаннями мови образотворчого мистецтва; розвитку й корекції пізнавальних процесів (сприйняття, уяви, фантазії, уваги, мислення, й пам'яті).

З огляду на це, структуру процесу творчого розвитку дошкільників із психофізичними особливостями на заняттях з паперопластики складають такі компоненти: емоційний (відчуття, почуття, ставлення до довкілля); пізнавальний (сприйняття, розуміння, уява, фантазія, інтуїція, знання, мислення); діяльнісний (уміння, навички, самостійність, ініціативність, новизна та оригінальність результатів творчості).

Отже, заняття з паперопластики сприяють творчому розвитку дітей з психофізичними особливостями, зокрема формуванню емоційної, пізнавальної та діяльнісної сфер особистості.

Список використаних джерел:

1. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. В. Будяк ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – Київ, 2010. – 23 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ : Саміт-Книга, 2009. – 272 с
3. Пригодін М. Д. Курс "Паперова пластика" в навчальних закладах освіти дизайнерського спрямування / М. Д. Пригодін // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв . Мистецтвознавство. Архитектура. - 2007. - № 1. - С. 60-65.

Понько Г.І.

Дерев'янський навчально-виховний комплекс

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Проблема навчання дітей з особливими потребами набуває широкої актуальності сьогодні. Освітній інклюзивний простір стає доступним для таких дітей, адже право на рівний доступ до якісної освіти та навчання за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу – це право всіх дітей. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства [2].

Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в масові навчальні заклади - це процес, який набуває усе більшого розповсюдження в освіті. Такий підхід до їхнього навчання зумовлений багатьма причинами різного характеру. Однією з них є й те, що надання освітніх послуг дітям з особливостями психофізичного розвитку в закладах інтернатного типу певною мірою призводить до зниження у частини з них соціальної компетенції та дезадаптації в цілому.

Відтак, можна стверджувати, що інтеграція - це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, який пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою ставлення до осіб з особливими потребами, з визнанням їхнього права на одержання рівних з іншими можливостей в різних галузях життя, в тому числі й освіти.

Якомога раннє залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до діяльності в колективі здорових однолітків сприяє розвитку у них самостійності, впевненості, сміливості, інших особистісних якостей. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Водночас наше сьогоднішнє – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення розмаїття кожної дитини, обумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну – «освіта для всіх, школа для всіх» [1].

Головна мета інклюзивної школи - дати всім учням можливість повноцінного соціального життя, активної участі в житті колективу, забезпечуючи взаємодію учасників групи, турботу одне про одного як членів співтовариства.

Завдання інклюзивної освіти полягає в організації навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей; розробці системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами; створенні позитивного клімату в шкільному середовищі.

Для створення *сприятливого середовища* в закладах здійснюються спеціальні профілактичні заходи:

- дотримання норм освітлення (достатнє освітлення, поєднання штучного освітлення з природним);
- правильний добір та розміщення меблів;
- розсаджування дітей на заняттях за характером зорової патології (згідно з рекомендаціями лікаря-офтальмолога);
- застосування адекватного зоровим функціям індивідуального підходу під час проведення режимних моментів;
- дотримання норм тривалості занять;
- дотримання режиму зорових навантажень;
- періодична зміна видів діяльності дитини, проведення фізхвилинок, гімнастики;
- спеціальний підбір наочності з урахуванням характеру;
- дотримання рухових обмежень на заняттях з фізичної культури;
- виконання заходів з профілактики загального стомлювання;

Особливі вимоги ставляться і до вчителів. Вони розуміють, що тактовність – найважливіша умова в роботі. Педагоги розвивають у дітей критичне мислення, підштовхують до прийняття самостійних рішень і активного навчання, сприяють дружбі та співпраці між дітьми, використовують творчі й оригінальні методи заохочення до мислення та навчання, сприяють широкому використанню набутих умінь. Діти повинні мати змогу використовувати свої знання та вміння у різних обставинах (ігрові форми роботи, проблемні ситуації, ситуації вибору) [3].

Список використаних джерел:

1. Єжова Т. Є. Право дітей з особливостями психофізичного розвитку на освіту в міжнародних нормативно-правових документах [Електронний ресурс] / Т. Є. Єжова // Публічне право. – 2015. – № 1. – С. 105–112. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pp_2015_1_16

2. Ковальський В. Наші діти – не ізгої! Новий Закон про інклюзивну освіту зобов'язує вчити осіб із особливими потребами / В. Ковальський // Вечір. Київ. – 2017. – 20 лип. (№ 28). – С. 6.

3. Луценко І. Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні / Інна Луценко // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 4. – С. 8–17.

Самусенко О.М.

КВНЗ Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка

ПСИХОЛОГІЧНА КРИЗА В ЖИТТІ ЛЮДИНИ

Нині кожна розвинута держава потребує соціальних працівників, які пройшли підготовку в університетах та спеціальних навчальних закладах. Вони мають професійно допомагати всім потребуючим вирішувати проблеми, що виникають в житті. Основним об'єктом роботи повинні бути люди, які з певних причин опинились в кризовій ситуації, зокрема люди похилого віку, інваліди, діти, позбавлені нормального сімейного піклування, особи із психічними розладами, алкоголіки, наркомани, хворі на СНІД та ін.

Загострення соціально – психологічної напруженості в умовах розвитку нашого суспільства, робить особливо актуальним питання про практичну діяльність соціальних працівників, методологію та технологію її здійснення. Саме тому робота з кризовою особистістю повинна бути загальноприйнятим предметом у практиці соціальної роботи.

Як відомо, криза трапляється, коли людина зустрічається з перепонами на шляху до життєво важливої мети, яка на даний час є недосяжною, використовуючи звичайні методи вирішення проблеми. У таких ситуаціях, коли людина не може справитись з повсякденними турботами життя, баланс, або рівновага особистості порушується. Вона відчуває внутрішню напругу, стурбованість, які в результаті призводять до емоційного розладу. Водночас результат кризи значною мірою визначається типом взаємодії, що відбувається між індивідом та ключовими фігурами в його емоційному оточенні, серед яких і люди допоміжних професій – професій, які пов'язані з наданням допомоги.[2, с.5]

Мета соціальної роботи – зберегти комфортне, гідне, правове існування людини як суб'єкта суспільства, а також адаптувати особистість у соціумі. Саме тому надзвичайно важлива своєчасна допомога клієнтам соціальної роботи. Адже далеко не кожна людина здатна самотійно справитись з кризовою ситуацією, і в цьому випадку необхідна допомога фахівця.[2, с.6]

Люди відчувають кризові стани, які можуть негативно позначитися на їх можливостях, погіршувати працездатність та слугувати причиною виникнення психосоматичних розладів і порушень. Проте при правильному оцінюванні своїх переживань і знаходженні вивіреного рішення, людина здатна перенестися на інший ступінь свого розвитку, сприяючи своєму вдосконаленню. Саме для цього необхідно мати певну психологічну грамотність щодо розуміння кризових ситуацій і причин їх виникнення.[2,с.8]

Критичний період у житті людини завжди характеризується необхідністю зміни усталеної системи цінностей та переконань, їх перегляду. Як уважає М. Уайт, емоційний дистрес у відповідь на травму є данню людей «відмові відпустити або бути відірваними від того, що було так зганьблено, висміяно, умалено в контексті травми... але, все ж, люди продовжують це шанувати та захищати»[1, с.8].

У кризі поєднані афект та інтелект: емоційна реакція, часто негативна, на ситуацію розвитку та прагнення зрозуміти її якомога повніше і, якщо можливо, переструктурувати, змінити.[1, с.8]

Тяжкі переживання, пов'язані з насильством, екстремальними ситуаціями, – тобто кризи, викликані зовнішніми чинниками, – мають більш ускладнену зовнішню симптоматику, проте психологічна природа криз абсолютно ідентична. Навіть неглибокий аналіз доводить, що кризи, які мають суто зовнішнє походження, ніколи не обмежуються змінами соціальної ситуації, але завжди призводять до переструктурування внутрішнього смислу цієї ситуації, ставлення людини до себе самої та інших. Скажімо, образ «Я» змінюється як при втраті сенсу життя, так і при серйозній фізичній травмі, а емпіричні дані доводять, що після досвіду катастрофи, екстремальної ситуації може початись розпад основних форм ідентичності (соматичної, статевої).[1, с.9]

Іншою класифікацією криз, уживаною в психологічній науці, є поділ їх на нормальні та аномальні. Так, говорячи про вікові кризи, ми усвідомлюємо, що це, так би мовити, природні кризи існування людини, яких не можна уникнути, вони пов'язані із завершенням певного етапу психічного розвитку індивіда. Але людина може переживати події, які докорінно змінюють її та її долю, та інші періоди життя, такі, що з погляду на динаміку психічного розвитку вважаються стабільними, – тоді говорять про аномальну кризу. Звичайно, ситуація одного виду може накладатись на іншу: наприклад, глибоке негативне переживання кризи середини життя, підкріплене наявністю великої кількості буденних стресових подій та відсутністю щирих стосунків, може призвести до спроби самогубства як одного із засобів розв'язання внутрішнього конфлікту.[1, с.10]

Список використаних джерел:

1. Байєр О.О. Життєві кризи особистості: навчальний посібник / О.О. Байєр. – Д.: Вид-во Дніпропетр. Нац. ун.-ту. 2010. – 244с.
2. Психосоціальна допомога у роботі з кризовою особистістю: навчальний посібник / наук. ред. та керівник проблем. групи - Л.М. Вольнова. – К., 2012. – 275с.

Черніченко Л.А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЕМОЦІЙНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий відповідний психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями. Без нього перебування дитини у масовому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється. Результати досліджень засвідчують, що розумовий, емоційний і соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами прямо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття педагогами, батьками і здоровими дітьми. [3]

Сприятливе соціальне середовище є однією із вихідних умов розв'язання проблем інклюзивної освіти. Однією з причин неадекватного ставлення до інтегрованих груп в дошкільних закладах освіти є психологічна та емоційна неготовність деяких педагогів працювати з дітьми, які мають порушення в психофізичному розвитку, що призводить до виникнення у них негативних психоемоційних станів, які трансформуються з окремих неприємних емоцій і переростають у стійкі емоційні настрої, емоційне вигорання та депресії. При цьому сучасна культура не пропонує людині інших способів роботи з власними емоційними станами, крім стримування поведінкових проявів і придушення суб'єктивних переживань, якщо вони небажані для людини або соціуму. [3]

Все це призводить до наростання негативних чинників, що позначаються як на тілесному та на психологічному здоров'ї педагога, так і на психоемоційному стані дітей. Тому, на нашу думку, емоційна складова професійної культури педагога здатна стати основою готовності педагога до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта є однією з тих концепцій, яка вимагає зміни усталених уявлень, що формувалися протягом багатьох десятиліть, в усіх учасників системи освіти. Цілі інклюзивної освіти кардинально відрізняються від усталених цілей системи загальної і спеціальної освіти. І, зокрема, передбачають формування професійно-особистісної готовності усіх учасників педагогічного процесу, в тому числі і логопедів, до роботи в інклюзивних умовах.

Науковці виділяють необхідні професійно-особистісні якості педагога, який працює з дітьми з особливостями психофізичного розвитку: милосердя, емпатія, толерантність, педагогічний оптимізм, високий рівень самоконтролю і саморегуляції. Ці якості визначають рівень сформованості у логопедів емоційної культури. Адже саме емоційна культура передбачає включення емоцій у процес діяльності; пошук і використання зворотного зв'язку; впевненість у собі; самоконтроль; адаптивність: відсутність відчуття безпорадності; здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності. [2]

Емоційна культура логопеда – складне структурне утворення, становлення компонентів якого визначається результатами оволодіння функціями педагогічної діяльності й умовами реалізації творчих можливостей. Емоційна культура являє собою інтегральне, системне, динамічне утворення особистості логопеда, що визначає емоційну спрямованість типу, стилю й способів його професійного поведіння й діяльності. [1]

У ході дослідження нами був зроблений висновок, що емоційна культура логопеда, містить такі компоненти: емоційне багатство, загальна емоційна спрямованість особистості, емпатія, креативність і рефлексія, стійкість й емоційно-вольова регуляція поведінки й діяльності.

У процесі дослідження теоретико-методичних аспектів встановлено схожість у поглядах науковців на необхідність цілеспрямованого і систематичного виховання емоційної культури у дітей дошкільного віку.

Підкреслено, що на процес її формування чинять вплив умови життя, характер стосунків із батьками і педагогами. Так, емоційний стан логопеда, його

особиста поведінка впливають на формування стереотипів поведінки дітей дошкільного віку: якщо педагог спокійний, врівноважений, стриманий – емоційний настрій у дитини такий самий. І, навпаки, дитина збуджена, галаслива, якщо логопед виявляє неврівноваженість, непослідовність, метушливість. Це пояснюється тим, що логопед – дуже авторитетна людина, тому дитина легко піддається його емоційному впливу.

Висновки. Професійна діяльність логопеда характеризується насиченістю різного роду напруженими факторами, які обумовлені різними причинами. До таких факторів відносяться особистісні характеристики, що провокують надмірну чутливість педагога до емоціогенних впливів (психофізіологічні, емоційні, морально-вольові, мотиваційні, інтелектуальні особливості). Це може призводити до розвитку стану емоційної напруженості в деякій частині педагогів, що негативно впливає на якість виконання професійних обов'язків і здоров'я.

Оскільки логопед своєю поведінкою впливає на емоційний стан дитини, комунікативні зв'язки між педагогом і дитиною повинні бути достатньо емоційними, щоб впливати на настрій дитини. Таким чином, емоційна культура логопеда як складова його духовної і професійної культури у поєднанні з гуманістичною спрямованістю, високим моральним рівнем є важливою умовою ефективності педагогічної діяльності, пов'язаної з проблемами інтегрованого навчання.

Список використаних джерел:

1. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальные аспекты инклюзивного образования /Инклюзивное школа: особенности организации и управления: Учебно - методическое пособие/ Кол.: Авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. и др.. По заг.ред.Даниленко Л.И., - М.: 2007. – 128с .

2. Засенко В. В., Колупаєва А. А., Інтегроване навчання: вибір за батьками // дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. – Випуск 5. – К.: Науковий світ, 2009. – С. 153–156.

3. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. /А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Наук. світ, 2010. – С. 44–63.

Шпильова М.О.

***КВНЗ «Уманський гуманітарно педагогічний коледж ім.Т.Г.Шевченка»* ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ЗВ'ЯЗКУ СТАНУ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ З РІВНЕМ РОЗВИТКУ РУХОВОГО АНАЛІЗАТОРА**

Мовлення – це діяльність, яка здійснюється при погодженому функціонуванні головного мозку і інших відділів нервової системи. У здійсненні мовленнєвої функції беруть участь слуховий, зоровий, руховий і кінестетичний аналізатори.

Для правильного вимовлення звуку дитині потрібно відтворити артикуляторний устрій, що складається із складного комплексу рухів, при цьому артикуляція, фонація і дихання мають бути досить скоординовані у своїй роботі, а мовленнєво-рухові співвіднесені з відповідними слуховими відчуттями. Для того, щоб дитина зрозуміла значення слова, потрібне злиття між собою слухових, зорових відчуттів в єдиний образ предмета. І. М. Сеченов відмічав: «...всьяке відчуття за природою змішане... до нього обов'язково додається мімічне відчуття, яке є сильнішим в порівнянні з іншими» [3]. Отже, м'язові відчуття, що виникають при діях з предметом, посилюють усі інші відчуття і допомагають зв'язати їх в єдине ціле.

Фізіологи надавали велике значення м'язовим відчуттям, що виникає при артикуляції. Так, І. М. Сеченов писав: «Мені навіть здається, що я ніколи не думаю прямо словом, а завжди м'язовими відчуттями» [3]. І. П. Павлов відмічав: «Мова – це передусім м'язові відчуття, які йдуть від мовних органів в кору головного мозку» [2]. Розвиток звуковимови значною мірою пов'язаний з вдосконаленням роботи периферичного мовленевого апарату. Розвиток органів артикуляції у філогенезі нерозривно пов'язаний з прямохожденням, вивільненням рук і формуванням їх диференційованої моторики. У здорової дитини оволодіння звуковою системою мовлення відбувається одночасно з розвитком загальної моторики і диференційованих рухів рук. М. М. Кольцова експериментально довела, що при тренуванні тонких рухів пальців рук мова не лише розвивається інтенсивніше, але і виявляється досконалішою [1]. Взаємозв'язок між розвитком мовлення і формуванням загальної, дрібної і артикуляційної моторики підкреслюється багатьма дослідниками. Таким чином, розвиток рухового апарату є чинником, стимулюючим розвиток мовлення і йому належить провідна роль у формуванні нервово-психічних процесів у дітей.

Морфологічна структура рухового аналізатора людини дуже складна. М'язи пов'язані з центральною нервовою системою за допомогою пропріорецептивних моторних безумовно-рефлекторних дуг. Збудження, що виникає при розтягуванні і скороченні м'язів, передається по аферентних волокнах в спинний мозок, в нім по задніх стовпах (пучки Голля і Бурдаха) досягає великих півкуль і передається в задню центральну і тім'яну області – поля 1 і 3 і частково 5 і 7. Це шлях проекції м'язової чутливості. Основна маса кінестетичної інформації поступає сюди і далі по асоціативних волокнах передається в передню центральну область – поля 4 і 6. Верхні поверхи поля 4 і поля 6 є аферентними, а нижні їх поверхи – еферентними.

Передня центральна звивина – область рухових проекцій. Залежно від того, наскільки тонкі і диференційовані рухи здійснює той або інший м'яз, її проекція займатиме більше або менше місця. Наприклад, дрібні м'язи кожної фаланги усіх пальців руки мають окреме представництво в передній центральній звивині, тоді як великі м'язові групи ніг і тулуба представлені сумарно.

До складу рухового аналізатора входять також поля 44 і 45 лобовій області (зона Брока), в них розташовується голосовий і артикуляційний апарат. До рухового аналізатора відноситься і так звана додаткова моторна область (підполе

ба і поле 8), а також поля лобової області, розташовані ближче до лобового полюса.

Поля 1, 3, 4, 6, частково 5 і 7 складають «моторну кору», рухового аналізатора, яка виконує функцію вищого аналізу і синтезу рухових подразнень. Тут відбувається розчленування, диференціювання імпульсів, що виникають при рухах, тобто здійснюється аналітична діяльність. Але в той же час тут же відбувається синтез цих імпульсів, їх композиція в складні системи збуджень, а також комбінування окремих відносно простих рухових актів в складні. Крім того, в корі широко поширені «розсіяні елементи», укріплені серед елементів інших аналізаторів. Зонами перекриття «розсіяних елементів» різних аналізаторів є скроневі, тім'яно-потиличні, нижньотім'яні і лобові області, в них здійснюється синтез міжаналізатора.

Основними ефекторними шляхами як від ядра, так і від «розсіяних елементів» рухового аналізатора являються одневрононний пірамідний шлях і багатоневронний екстрапірамідний.

Пірамідна система – це система ефекторних волокон рухового аналізатора, що беруть початок від велетенських пірамідних клітин Беца в шарах V і III полів 4 і 6 і частково в інших полях кори. Закінчуються волокна або на рухових клітинах передніх рогів спинного мозку (кортико-спинальні шляхи), або на клітинах ядер рухових черепномозкових нервів (кортико-нуклеарні шляхи), за допомогою яких здійснюються, головним чином довільні рухи. Пірамідна система є основним шляхом кіркових ефекторних імпульсів. З філогенетичної точки зору пірамідна система – створює порівняно нове.

Екстрапірамідна система – філогенетично старіше новоутворення. Вона складається з багатоланцюжкової системи коротких нейронів, яка багато разів уривається в різних вузлах і ядрах мозкового ствола. Цей шлях відводить ефекторні імпульси в основному від підкіркових структур.

Таким чином, ефекторні імпульси з кори великих півкуль спрямовуються одночасно по пірамідному і частково по екстрапірамідному шляху, причому ролі цих шляхів різні. Кожна довільна дія, усі вторинні автоматизми здійснюються через пірамідний шлях, але включають і екстрапірамідний компонент (наприклад, регуляцію м'язового тонусу).

Список використаних джерел:

1. Кольцова М. М. Рухова активність і розвиток функцій мозку дитини. – М.: Педагогіка, 1973. – 143 с.
2. Павлов І. П. Повне зібрання творів. – М.: Вид-во АПН СРСР, 1952. – Т. 6.-463 с.
3. Сеченов І. М. Обрані твори: В 2 т. – Л.: Вид-во АПН СРСР, 1952. – Т. 1. Фізіологія і психологія. – 772 с.

Розділ IV

ПЕРЕДОВИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ПРАКТИКИ

Миронова С.П.

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

РОЛЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СТВОРЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В СУСПІЛЬСТВІ

Заклади вищої освіти (далі – ЗВО) завжди були в суспільстві осередками культури і прогресу. Провідну роль вони мають відігравати й у створенні інклюзивного середовища в суспільстві. Таке завдання ЗВО обумовлено державною політикою у сфері реформування як загальної середньої, так і вищої освіти. Сучасні освітні тенденції передбачають доступ до рівної освіти осіб з особливими освітніми потребами (далі – з ООП) на всіх рівнях. Зокрема, на рівні загальної середньої освіти соціальна рівність визначена у багатьох законодавчих документах щодо інклюзивної освіти, у Концепції НУШ; інклюзивне навчання у вищій освіті передбачене проектом Постанови Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти». З огляду на це, роль науково-педагогічних працівників у формуванні позитивної налаштованості суспільства є досить вагомою.

Проблема інклюзії та інклюзивної освіти досить активно досліджується в різних наукових напрямках у сучасній теорії та практиці (В.Бондар, Г.Давиденко, І.Демченко, Т.Докучина, С.Миронова, М.Чайковський, А.Шевцов та ін.). Водночас питанням створення інклюзивного середовища у ЗВО присвячено небагато праць. Метою публікації є висвітлення напрямків діяльності педагогічних закладів вищої освіти в галузі інклюзивного навчання дітей та молоді з ООП (в тексті виділимо їх кольором).

Провідним напрямком діяльності науково-педагогічних працівників є ***підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного суспільства***. Така підготовка має забезпечити всі складові готовності до роботи в інклюзивному закладі (психологічну, когнітивну, операційно-діяльнісну) і бути диференційованою, адже кожен педагог має свої обов'язки в команді психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП [3].

На базі університетів може відбуватись і перепідготовка фахівців як післядипломна освіта, завданням якої також має бути ***формування інклюзивної компетентності вчителів, вихователів, психологів*** закладів середньої та дошкільної освіти.

Наукові дослідження проблем інклюзивної освіти – це ще один напрям діяльності ЗВО. Наукові пошуки можуть здійснювати не лише науково-педагогічні працівники, а й студенти, магістранти, аспіранти. Такі дослідження проводитимуться на базі інклюзивних закладів, що слугуватиме зближенню науки і практики. Результатами наукових досліджень має стати ***розробка навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання*** для закладів дошкільної, загальної середньої та вищої освіти.

Дуже важливо, щоб на базі ЗВО здійснювалась **організація наукових конференцій, семінарів з проблем інклюзії**. Це сприятиме поширенню наукового досвіду, залучатиме практиків до наукових пошуків.

Науково-педагогічні працівники мають займатись і **просвітницькою роботою**, а саме: серед педагогів (на курсах підвищення кваліфікації, педагогічних радах, методоб'єднаннях), батьків (батьківські збори, лекторії), інших верств населення (публікації в пресі, виступи на телебаченні, зустрічі з громадськістю) та ін. Завданнями просвітництва є розвиток позитивного налаштування суспільства до інклюзивної освіти, подолання упередженості і негативних стереотипів щодо осіб з ООП.

Одним із вагомих напрямків є **створення інклюзивного середовища в університетах**. Ця діяльність передбачає: організацію доступності до всіх приміщень ЗВО; розвиток інклюзивної політики закладу; формування інклюзивної компетентності всіх учасників навчального процесу, включно з обслуговуючим персоналом; оптимізацію змісту і методики навчання у ЗВО.

Відповідно до сучасної освітньої політики у ЗВО має бути організований **психолого-педагогічний супровід студентів з інвалідністю**. Оптимальним для цього є створення в закладі науково-практичного центру. Його завданнями можуть бути: вивчення потреб і можливостей студентів з ООП; психологічна та соціальна допомога; створення спеціального методичного забезпечення з урахуванням освітніх потреб; консультування викладачів, які працюють з такими студентами. В такому центрі повинні працювати фахівці різних галузей, для того щоб забезпечити всі складові супроводу, визначені МОН, зокрема: організаційно-педагогічний, соціальний, психолого-педагогічний [2].

Отже, роль науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти у формуванні інклюзивного середовища в суспільстві є дуже ваговою, а у окремих аспектах – провідною. Тому перспективними науковими пошуками можуть бути такі проблеми: формування інклюзивної компетентності викладачів; функціонування центрів психолого-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю; міждисциплінарна взаємодія викладачів в умовах інклюзивного закладу; диференційований підхід у формуванні готовності фахівців до інклюзивної освіти тощо.

Список використаних джерел:

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року // Розпорядження Кабміну України №988-р від 14 грудня 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>

2. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти: проект Постанови Кабінету Міністрів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua>

3. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://mon.gov.ua>

Стрельніков В. Ю.

Полтавський обласний інститут

післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського

ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПЛАНІВ УЧНІВ У ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ

Інклюзивна освіта – не є просто прихід до звичайної школи дитини з особливими освітніми потребами. Йдеться про створення в освітньому просторі особливого підходу до навчання такої дитини, який передбачає додаткові елементи навчального процесу – індивідуальний план розвитку такої дитини, спеціально облаштоване місце і належні умови для неї.

Конкретні аспекти проектування змісту індивідуальних планів учнів з метою забезпечення інклюзивного навчання досліджувалися широким колом авторів, зокрема в руслі проектного підходу як засобу інклюзії.

Ідеї проектного підходу виникли ще на початку ХХ століття і були пов'язані з радикальними підходами до зміни освітньої парадигми. Фактично Д. Дьюї та його послідовники (В. Кіпатрік, Е. Паркхерст, С. Шацький та ін.) запропонували альтернативу класно-урочній системі.

Метод проектів, метод цільового акту, метод проблем, дальтон-план, лабораторно-практичне навчання тощо – досить багато назв відображають одну й ту ж ідею реалізації проектного підходу в навчанні. Основними рисами такого навчання є самостійне набуття учнями знань і вмінь, вирішення проблем і прийняття рішень, творчий підхід до роботи, взаємозв'язок теоретичних знань і практичних умінь і навичок, широкі міжпредметні зв'язки тощо.

Під час реалізації принципів інклюзивного навчання питання визначення обсягу, наповнення, структури змісту освіти набувають першочергового значення. До питання організації змісту освіти ми підходимо з модульних позицій. Реалізувати модульний підхід необхідно структуруючи матеріал таким чином, щоб він повною мірою забезпечував досягнення кожним учнем поставленої перед ним дидактичної мети. Навчальний матеріал має бути поданим настільки завершеним модулем, щоб була можливість конструювання єдиного змісту навчання, який відповідав би комплексній дидактичній меті окремих модулів (П. Юцявичене) [4, с. 56].

Ми погоджуємося з автором, що змістові модулі будуються відповідно до принципів: 1) цільового призначення інформаційного матеріалу; 2) поєднання комплексних, інтегруючих і власних дидактичних цілей; 3) повноти навчального матеріалу в модулі; 4) відносної самостійності елементів модуля; 5) реалізації зворотного зв'язку; 6) оптимальної передачі інформаційних і методичних матеріалів [4, с. 55].

Крім зазначених принципів побудови змісту індивідуальних планів учнів у інклюзивному навчанні виділяємо ще декілька важливих принципів [1–3]. Перший – *принцип стиснення навчальної інформації у змістовому модулі*. Навчальна інформація – модуль тієї галузі знань, яка лягла в основу навчального курсу. У цьому випадку термін «модуль» повною мірою оправдовує свою етимологію, тобто вказує на деяку помірну зменшеність. У рамках навчального

курсу неможливо викласти весь запас знань людства, накопичених у даній галузі. Обов'язково постає завдання компресії, стиснення інформації, лаконічності і достатності, тобто її мінімізації (включення до змісту курсу лише необхідної і достатньої інформації для реалізації конкретної мети навчання). Але одна з умов стиснення інформації залишається дотримання її помірності, необхідного збереження цілісності даної системи знань, поданої в концентрованому вигляді, що також узгоджується з модульним підходом.

У контексті інклюзивного навчання структурування інформації є одним із найважливіших чинників досягнення мети навчання. Стиснення навчальної інформації може здійснюватися двома напрямками: шляхом генералізації (виділення основних понять) і логізації (встановлення внутрішніх логічних зв'язків), що співвідносяться зі структурою знань.

Шлях вирішення протиріччя між постійним збільшенням обсягу наукової інформації і обмеженими можливостями людини щодо її засвоєння – у скороченні її обсягу шляхом зведення до основних понять. Метою навчання має стати засвоєння учнями, передусім, структури того чи іншого предмета, втіленої у загальних принципах і основних поняттях кожного курсу, які слід вивчати в першу чергу, звільнивши їх від конкретного змісту. Виділення зі структури навчального матеріалу провідних знань дає змогу сконструювати «скелет» предмету. Провідні поняття виконують у навчальному курсі роль «організаторів» знання.

Подібний підхід до мінімізації інформації називають принципом *генералізації знань*, який означає, що починати побудову змісту навчального курсу слід з виділення основних структур і понять та організувати навчальний матеріал у систему в логічному порядку конкретизацією основних понять. Попереднє ознайомлення з навчальною інформацією, яке поєднується із заучуванням основних понять, дає змогу сформувати більш адекватну репрезентацію інформації.

Генералізація знань дає змогу забезпечити краще розуміння, оскільки породжує структуру, яка значно краще взаємодіє з новими знаннями, ніж окремі факти. Чим більше зв'язків нових знань з уже існуючими у довгостроковій пам'яті може бути встановлено, тим глибше й ширше розуміння нового матеріалу, тим краще він засвоюється.

До провідних понять необхідно повертатися для того, щоб процес їх формування відбувався по спіралі, проходячи у своєму розвитку декілька етапів, рівнів. Ця поетапність формування основних понять є необхідною умовою для реалізації таких дидактичних принципів, як доступність і системність. Необхідно, щоб сприйняття нового не зводилося до якого-небудь одного акту, а було процесом, у якому студенти розглядали б кожне нове явище або предмет з різних боків, встановлюючи різноманіття зв'язків даного об'єкта з іншими, як схожими з ним, так і не схожими з ним [4, с. 69].

Технологічний принцип *генералізації знань* проявляється у створенні тезаурусу – понятійного ядра, в якому повинні бути подані основні понятійні одиниці. Їх слід систематизувати за елементами наукового знання і подавати за

різними розділами курсу у вигляді списків понять, які відображають віхи його змісту. База дисципліни, подана у такому вигляді, засвоюється учнями як система знань. Такі списки сприяють об'єктивізації методологічного знання, роблять його предметом свідомого засвоєння.

Тезаурус містить набір (список) понять, термінів із заданими смисловими відносинами між ними. Елементами, між якими встановлюються семантичні відповідності, є дескриптори, які мають форму слів чи словосполучень. Перелік дескрипторів у тезаурусах може бути впорядкованим за алфавітним і систематичним принципом. Кожна словникова стаття тезауруса, окрім основного елемента, може містити посилання на інші дескриптори чи поняття, які знаходяться з даним дескриптором у співвідношеннях з родовою, видовою, асоціативною, синонімічною або з іншою залежністю.

З принципу генералізації знань випливає *принцип взаємопов'язаності, логізації знань*, який передбачає розгляд сукупності стійких зв'язків, які забезпечують цілісність об'єкта вивчення. Здоровий глузд підтверджує, що вивчати слід не ізольовані частини інформації, а узгоджені розділи. Те, що взаємопов'язане, легше вивчається і легше утримується.

Цей принцип покладений в основу встановлення міжпредметних зв'язків. За модульної побудови курсів, через встановлення зв'язків між модулями, досягається належна науковість змісту, яка проявляється не стільки у чіткому викладі, скільки в логічно правильній послідовності і систематичності побудови системи його внутрішніх взаємозв'язків.

До основного визначення методики внутрішньопредметного структурування відносять логічну структуру навчального матеріалу як сукупність стійких і впорядкованих логіко-дидактичних зв'язків між його елементами. Наявність логіко-дидактичного зв'язку між будь-якими двома елементами навчального матеріалу означає, що вивчення (засвоєння) одного елемента базується на знанні другого елемента, тобто потребує попереднього його засвоєння.

З технологічної точки зору внутрішньопредметне структурування може втілюватися у структурно-логічних схемах, тобто у зображенні за допомогою графів системи логіко-дидактичних зв'язків між елементами з провідного напрямку взаємозв'язків. Інформація акумулюється не лише в системі, а й під час упорядкування її функціональних частин та елементів. Чим чіткіша ієрархія логічної конструкції, тим вища її інформативність.

Висновок: концепція проектування змісту індивідуальних планів учнів у інклюзивному навчанні є життєво необхідною, має використовуватися у навчальному процесі, доповнюватися і збагачуватися новими ідеями.

Проектування змісту інклюзивного навчання вважаємо ефективним, якщо, по-перше, створені проекти не вимагають додаткових ресурсів; по-друге, їх можна застосувати іншим учителям, не зважаючи на їхній досвід і педагогічну майстерність; по-третє, є потенційні можливості для зниження витрат на його експлуатацію без втрати якості роботи.

Список використаних джерел:

1. Стрельніков В. Ю. Духовний світ індивідуальності студента. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій* : зб. наук. пр. / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, Т. В. Вашеки, О. М. Ічанської. К. : Аграр Медіа Груп, 2018. С. 278–283.
2. Стрельніков В. Ю. Принципи інтенсифікації навчання. *Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності і майбутнього* : зб. матеріалів I Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 30-31 березня 2017 року) / ред. колегія : В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало ; укл. Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 263–265.
3. Стрельніков В. Ю. Принципи побудови змістовних модулів в системі інтенсивного навчання. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 5. С. 125–131.
4. Юцявичене П.А. Создание модульных программ. *Сов. педагогика*. 1990. №1. С. 55–60.

Авраменко О.О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Згідно Національної доктрини розвитку освіти у ХХІ столітті, вдосконалення системи освіти й виховання відповідно принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей і створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини завдяки успішному вихованню та навчанню [4, 24]. У цьому контексті актуальною проблемою української педагогічної теорії і практики є реалізація прав дітей з особливими потребами, зокрема пошук нових шляхів соціалізації дітей з психічними та фізичними проблемами.

Великий вклад у науково-методологічні основи навчання та виховання дітей з особливостями в розвитку внесли такі вчені як Л. Божович, Л. Венгер, Н. Гуткіна, В. Давидов, І. Дубровіна, В. Каган, Р. Овчарова, О. Проскура, Н. Самоукіна, А. Фурман та ін.

В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з порушеннями психологічного та фізичного розвитку і функціональними обмеженнями.

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 [1, с. 9-13].

Процес соціалізації характеризується такими ознаками, як періодичність та динамічність протікання. Найбільш важливим періодом соціалізації є дошкільний та шкільний вік, коли дитина не лише набуває знання, формує власний світогляд, але й отримує навички самоконтролю, взаємодії з колективом, уміння вирішувати складні життєві ситуації. Саме у навчально-виховному процесі відбувається розвиток усіх складових самовдосконалення особистості, у першу чергу потреби у самоствердженні та самореалізації, що є невід'ємною частиною соціального становлення сучасної людини. Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до виконання комплексу ролей, необхідних для суспільного життя: громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша.

Процес соціалізації триває все життя і відповідає неперервному вихованню. Соціалізація охоплює біологічний і психічний рівні людини. Поняття «соціалізація», «соціальна адаптація» в нашій країні почали широко використовуватися з середини 60-х років минулого століття, проте саме ці терміни розуміються різними авторами неоднаково.

Соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) – процес становлення особистості, навчання та засвоєння індивідом цінностей, норм установок, зразків поведінки, властивих певному суспільству, соціальній спільноті, групі [2].

Соціалізація – від лат. *socialis* – суспільний – історично обумовлений, що здійснюється в діяльності і спілкуванні процес та результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду [3].

У якості джерел соціалізації індивіда виступає передача культури через сімейні та інші соціальні інститути, перш за все через систему виховання та освіти, а пізніше – через взаємний вплив людей в процесі спілкування та сумісної діяльності. Важливим є досвід, пов'язаний з періодом раннього дитинства, з формуванням основних психічних функцій та елементарних форм суспільної поведінки.

Соціалізація у дітей з особливими потребами до закладів дошкільної освіти відбувається зі значними ускладненнями, оскільки мовлення (важлива психічна функція) справляє провідний вплив на формування особистості, її мислення, відіграє вирішальну роль у регуляції поведінки та діяльності дітей на етапі адаптації. Різні вади можуть носити в дітей різнобічний характер і проявлятися як :

- неспроможність встановлювати контакт, спілкуватись;
- незрозумілість для інших;
- складнощі з виконанням значних фізичних навантажень, інтелектуальних завдань;
- проблеми, вади зі слухом.

Результативність навчально-виховної, корекційно-реабілітаційної та лікувально-профілактичної роботи в інклюзивній групі закладу дошкільної освіти значною мірою залежить від скоординованості впливів усіх членів

команди, як то : вихователів, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків особливостями психофізичного розвитку, комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів.

Отже, весь процес навчання і виховання дитини з особливостями у розвитку має бути спрямований на те, щоб забезпечити її соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство, зробити інтеграцію максимально успішною і благополучною. Адже, рівень і характер взаємодії особистості і суспільства визначається ступенем її соціальної адаптації та соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Ковальчук С. Профілактика самотності в осіб з обмеженими можливостями/ Світлана Ковальчук // Соціальний педагог. – 2009 – № 7. – С. 9-13.
2. Кон И.С. Социология личности,- М., 1967. – 383 с.
3. Кононко О.Л. Виховуємо соціально компетентного дошкільник. – К.: Світич, 2009. – 201 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

Базило В.

Науковий керівник: Лемещук М.А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ

На сьогоднішній день навчання та виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку турбує все прогресивне людство. Сучасна концепція освіти таких дітей передбачає інтегрований підхід. До цього часу дослідники висловлюють різні погляди щодо сутності заїкання, методів і прийомів лікування.

Заїканням у дітей називають порушення ритму, темпу і плавності мовлення, які пов'язані з судомами мовного м'язового апарату. Клінічною ознакою заїкання є мимовільне переривання мовлення, вимова слів по складах чи звуках, багаторазове повторення слів або частин слів

Первинне заїкання, як правило, виникає у віці від двох до п'яти років, в віці, коли відбувається формування мови. За статистикою, приблизно 2% школярів і 1,5% дорослих людей страждають заїканням.

У переважній більшості випадків до заїкання призводять такі чинники:

- сильне розумове перенапруження;
- психічна травма;
- сильний переляк;
- стрес;
- патології нервової системи, наприклад, які виникають під впливом інфекційних захворювань (енцефаліт, менінгіт та інші).

Фахівці відзначають, що ліворукі діти частіше страждають заїканням. Крім цього до заїкання призводить занадто складна для сприйняття дитини мова

оточуючих.

Слід зазначити, що навіть при наявності декількох факторів, які можуть провокувати заїкання у дитини, далеко не всі діти схильні до цього. До факторів ризику відносяться:

- наявність вегетативних порушень;
- наявність вроджених нервово-психічних захворювань, при наявності ураження ЦНС;
- нервозність, як риса характеру дитини;
- нічні страхи у дитини;
- захоплення відео-іграми;
- якщо в родині були випадки заїкання у родичів;
- порушення режиму дня;
- недолік сну;
- погані умови життя.

Заїкання є досить складним мовним дефектом з різноманітними проявами, в усі часи розглядали вплив та медичне і педагогічне, і різні поєднання лікувального та педагогічного впливу [2].

І. А. Сікорський до заходів лікування заїкання відносив: мовленнєву гімнастику (система вправ для дихання, голосу, артикуляції, різних форм мовлення), психотерапевтичне лікування (створення для хворого відповідних умов, послідовне ускладнення мовленнєвих занять, вплив на настрій хворого); фармацевтичне і динамічне лікування (медикаменти, фізіотерапія) [4, с. 59–60].

Під сучасним комплексним підходом до подолання заїкання розуміють медикопедагогічний вплив на різні аспекти психофізіологічного стану заїки із застосуванням різних засобів і завдяки зусиллям різних фахівців. До комплексу медикопедагогічних заходів входять лікувальні препарати та процедури, лікувальна фізкультура, психотерапія, логопедичні заняття, логопедична ритміка, виховні заходи.

На заняттях у заїк усувають психологічні відхилення в поведінці, виробляють правильне ставлення до вади, розвивають інтелектуальні здібності, формують морально-естетичні уявлення і гармонійно розвинену особистість [5].

В основі корекції заїкання у дошкільників лежить напрям поступового розвитку від простих форм мовлення до більш складних.

Для відпрацювання плавності мовлення в логопедичній практиці широко використовують різні методи і прийоми, що ритмізують мовлення: промовляння слів, фраз під музику, спів, тренування мовлення в процесі логопедичної ритміки, синхронізація мовлення з рухами пальців ведучої руки, розроблена система розслаблюючих, дихальних, голосових вправ в ігровій формі.

У роботі з заїкуватими використовують метод легкого контакту приголосних. Пацієнтів учать вимовляти приголосні звуки, які, як вони чекають, будуть для них важкі, з дуже легким контактом органів артикуляції.

Для поліпшення функціонування голосових зв'язок (М.Шварц, 1976) пацієнти вчаться контролювати пасивний видих до початку вимовляння фрази. В іншому варіанті пацієнти навчаються контролювати початок вимовляння

фрази (використовуючи пристрій зворотного зв'язку) і робити це у м'якій формі (К.Вебстер, 1980). Збільшенню плавності мовлення сприяє підкріплення умовних рефлексів (Б.Скіннер і Р. Мартін, 1993). Прикладом є програма Лідкомбі, що успішно використовувалася для лікування маленьких дітей. Вона була розроблена групою дослідників під керівництвом професора М.Онслоу з Австралії. Корекція мовлення проводиться батьками в повсякденному житті. Коментується як плавне мовлення дитини, так і мовлення у момент заїкання.

Відома оригінальна система використання музикотерапії при усуненні заїкання у дітей, де переконливо показана ефективність використання музики у вирішенні цілого комплексу лікувально-корекційних завдань в галузі логопатології.

Одним із музичних засобів, що засовується у корекційно-розвивальній роботі із заїкуватими дітьми є логопедична ритміка . Підвищення якості корекційно-виховного процесу в групах з заїкуватими дітьми неможливе без удосконалення методик розвитку мовлення.

Останнім часом одним із дієвих підходів до подолання заїкання є нетрадиційна медицина, зокрема акупресура один з її найбільш популярних напрямів. За допомогою акупресури лікується не окрема проблема або захворювання, а весь організм людини. Акупресура (точковий масаж) є методом рефлекторної терапії, що його необхідно поєднувати з логопедичними заняттями. У заїк відзначаються різко виражені вегетативні розлади, і тому масаж слід починати з точок, впливаючи на які зменшити судомні напади артикуляційного, голосового та дихального відділів.

У світлі останніх концепцій дошкільної освіти великого значення набуває формування у дітей навичок позитивної взаємодії з оточуючими , що виявляється можливим за умови повноцінного опанування мовою. Проблема заїкання завжди була й залишається важливою і актуальною. Розуміння механізмів виникнення заїкання та його особливостей визначає необхідність комплексного методу подолання.

Список використаних джерел:

1. Волкова Г. А. Заикание и дизонтогенез // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Г. А. Волковой. – СПб., 1994. – С. 7–12.

3. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи // В защиту живого слова / Н. И. Жинкин. – М., 1966. – С. 5–25.

4. Кравченко А. І. Корекція тяжких мовленнєвих вад за допомогою акупресури: навч.- метод. Посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А. І. Кравченко, Л. В. Мороз, К. О. Зелінська. – Суми, 2013. – 272 с

5. Кравченко А. І. Корекція заїкання засобами комплексної фізичної реабілітації: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А. І. Кравченко, Н. М. Скачедуб. – перероб. і доп. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 178 с

Бегас Л.Д.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ЗА РУБЕЖЕМ

Світова практика інклюзивної освіти за кордоном, починалася із минулого століття, а саме в 1970 роках, та ведеться розробка і впровадження пакету нормативних актів, сприяючих розширенню освітніх можливостей інвалідів. У сучасній освітній політиці США і Європи отримали розвиток декілька підходів, у тому числі: розширення доступу до освіти (*widening participation*), мейнстримінг (*mainstreaming*), інтеграція (*integration*), інклюзія, тобто включення (*inclusion*). Мейнстримінг припускає, що учні-інваліди спілкуються з однолітками на святах, в різних досугових програмах. Інтеграція означає приведення потреб дітей з психічними і фізичними порушеннями з відповідністю до системи освіти, що залишається в цілому незмінною, не пристосованою для них. Розкриваються важливі умови реалізації теоретичних підстав інклюзії в практику загальноосвітніх шкіл.

Офіційною точкою відліку початку громадського руху, спрямованого на просування ідеї інклюзії у світі, є прийняття Саламанської декларації (1994 р.), що заклала ціннісні теоретичні орієнтири для створення, передусім, справедливої системи освіти як фундаменту нового інклюзивного суспільства.

Проте в реальності потужним стимулом до посилення уваги з боку урядів багатьох зарубіжних країн до необхідності цілеспрямованого вдосконалення національної освітньої політики в області реалізації інклюзії послужила ратифікація міжнародної Конвенції «Про права інвалідів» (2006 р.).

Зокрема активні міждисциплінарні дискусії з цього питання тривають до теперішнього часу, виводячи на перший план нові проблеми й протиріччя, де є практичне втілення в життя теоретичних підстав інклюзії.

Аналіз зарубіжних джерел дозволив встановити, що нині у більшості країн світу спостерігається посилення міжнародної співпраці та імплементації міжнародних ініціатив в національну законодавчу базу, обумовлені усвідомленням педагогічної і соціальної значущості інклюзії в суспільстві.

У зв'язку з цим необхідно особливо відмітити позитивний досвід Австралії, Великобританії, Канади, Нової Зеландії, Норвегії, США, Фінляндії, Японії. Саме в цих країнах імплементація міжнародних ініціатив в закони освіти знаходить відображення в конкретних діях, що робляться урядом для зниження ризику інклюзії в боротьбі із дискримінаційними переконаннями в суспільстві.

Шляхи здійснення інклюзивної освіти в Японії відбувається відповідно до прийнятої в країні Конституції і закону «Про освіту» у рамках збалансованої моделі взаємодії систем спеціальної і загальної освіти – «Системи для забезпечення особливих освітніх потреб дітей», яку можна розглядати в якості пропедевтичного етапу на шляху країни до успішної інклюзії.

Абсолютно очевидно, що проведення процедури оцінювання є першим важливим кроком в діагностиці особливих освітніх потреб дитини. Термін «особливі освітні потреби» широко використовується в законодавчих

документах різних країн світу, проте кількість типів класифікації за цією ознакою варіативний.

Так, в Німеччині, Греції, Угорщині, Ісландії, Нідерландах, Іспанії, США до цієї категорії належать, в основному, діти з обмеженими можливостями здоров'я. В Чехії, Естонії, Фінляндії, Латвії, Норвегії, Португалії, Великобританії до цієї групи належать ще і діти з різних соціальних груп, і обдаровані діти. В той же час відсутність чіткої градації дітей по категоріях в Австралії, Новій Зеландії, Швеції не є основою для зближення цих країн у вирішенні проблеми інклюзивної освіти.

Наприклад, в Австралії і Новій Зеландії цей термін використовується по відношенню до усіх дітей, що потребують додаткової підтримки, тоді як в Швеції наявність у дитини особливих освітніх потреб є основою для його навчання дитини в спеціальному класі.

На думку одного з провідних фахівців в області спеціальної освіти за кордоном, S. T. Taylor, результатом вузького розгляду поняття «Особливі освітні потреби» з позиції розміщення дітей цієї категорії у варіативних умовах (домашнє навчання, спеціалізовані установи, спеціальні школи, спеціальні класи в загальноосвітній школі, комбіновані класи), обумовлене суперечливою освітньою політикою, може привести до того, що ці діти у буквальному розумінні виявляться «заручниками такого континууму», потенційно провокуючи ризики інклюзії.

Аналіз проблеми готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти за кордоном дозволив визначити, що це питання тісно переплітається з первинною необхідністю зміцнення позитивного і ціннісного відношення до широкої різноманітності потреб дітей в інклюзивному класі, особливо дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Передусім, йдеться про те, що, акцентуючи увагу на загальноприйнятих правових нормах, інклюзивна освіта покликана створити систему ціннісних орієнтацій суспільства, що демократично розвивається, в якому «різноманітті» є природною канвою.

Проте результати педагогічних досліджень зарубіжних учених показують, що саме негативне відношення до інклюзії й відсутність віри в доцільність її проведення з боку педагогічного колективу, батьків, дітей, у більшості випадків детерміноване розділенням людей, що склалося в суспільстві, через призму понять «норма» і «відхилення від норми», є одним із стійких бар'єрів на шляху впровадження інклюзивної освіти в практиці загальноосвітній школі.

У зв'язку з цим останніми роками педагогами різних країн світу проводяться масштабні порівняльні дослідження, спрямовані на виявлення чинників, сприяючих генеруванню позитивного мікроклімату в інклюзивному освітньому середовищі й досягненню усіма учнями, особливо з обмеженими можливостями здоров'я, стабільного прогресу в емоційній, соціальній і учбовій сферах їх життя.

Слід зазначити, що ще у кінці минулого століття іншими зарубіжними педагогами були отримані подібні результати, що у той час не отримали

належної уваги. Так, наприклад, у Великобританії широке поширення отримує новий підхід, орієнтований на сім'ю дитини з обмеженими можливостями здоров'я (family – centered approach), закріплений в законодавчому документі «Green Paper».

Проте, незважаючи на офіційне закріплення інклюзивної освіти в якості пріоритетного напрямку реформування системи освіти в цілому, в той же час в законах "Про утворення" деяких країн можна зустріти ряд стримуючих чинників, що перешкоджають проведенню інклюзії в загальноосвітній школі визначення єдиних вимог до результатів освоєння освітньої програми і надання адресної допомоги тільки одній категорії діти з обмеженими можливостями здоров'я (Мальта, Словенія). Пропонується введення вікових обмежень в забезпеченні внутрішкільній додатковій підтримці дітям (Ісландія). Запроваджується стійке домінування системи спеціальної освіти в навчанні та вихованні дітей з обмеженими можливостями, ведеться спостереження за їхнім здоров'я (Бельгія, Болгарія, Данія, Німеччина, Люксембург, Нідерланди, Сербія, Швейцарія, Швеція). Тому щорічно традиційно розглядаються самі умови розвитку, як освітніх установ, здатних надати цим дітям висококваліфіковану допомогу.

Одним з прикладів можуть служити дані експериментального дослідження учених в Данії, в ході якого їм вдалося встановити кореляційну залежність між позитивними психологічними, соціальними і академічними змінами у 35 000 дітей з обмеженими можливостями загальноосвітнього класу і активної спільної допомоги і підтримки з боку батьків і педагогів.

Список використаних джерел:

1. Битов А.Л. «Особый ребенок исследования и опыт помощи» проблемы интеграции и социализации, – М.: Правда, 2000. – 254 с.
2. Инклюзивное образование, <http://www.deti.rian.ru/grani>
3. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 175 с.
4. Шварц С. «Пересматривая наше понимание инклюзии и определяя ее значение для детей». Материалы Национальной Недели инклюзивного образования США, 2001.

Голуб В. М.

Пришляк В. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРОПЕДЕВТИЧНА РОЛЬ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ПРИРОДОЗНАВСТВО» В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Характерною тенденцією реформування сучасної освіти в Україні є її спрямованість на підвищення якості освіти, орієнтацію всебічного розвитку особистості та підвищення рівня її освіченості. Інклюзивне навчання є одним із основних напрямів реформування системи освіти України, метою якого є реалізація права на освіту осіб з особливими освітніми потребами [3].

Важливою складовою загальної освіти кожної людини є природнича освіта. На основі Державного стандарту розроблена програма навчального предмета «Природознавство», її зміст структурований за спеціально-концентричним принципом, який передбачає неперервне розширення і поглиблення знань та повторне вивчення певних тем з метою глибшого проникнення в сутність явищ та процесів відповідно до вікових особливостей дітей [2].

Учні молодших класів нової української школи починають вивчення природничих понять на уроках природознавства і продовжують їх засвоєння в процесі вивчення навчального предмета «Біологія». Особливістю біологічного компонента курсу природознавства є те, що з одного боку він забезпечує узагальнення і систематизацію знань про живу природу, з іншого – створює понятійну й діяльну основу вивчення біології.

Пропедевтика у навчанні пов'язана з дидактичними принципами наступності, послідовності, системності. Наступність здійснюється «... при переході від одного уроку до наступного (тобто у системі уроків), від одного року навчання до наступного. Досягнення наступності у шкільній практиці забезпечується методично обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого у навчанні і взагалі усією системою методичних засобів» [1, с. 227].

Послідовність і системність у навчанні дозволяють усунути суперечність між необхідністю формування предметних знань і умінь і необхідністю формування цілісної картини світу. Реалізація послідовності полягає в тому, що в навчальному матеріалі кожний його наступний елемент спирається на попередній. Це забезпечує підготовку суб'єкта навчання до сприймання і засвоєння нового. Реалізація принципів наступності, послідовності та системності передбачає тематичну й хронологічну узгодженість програм і підручників, виділення основних структурних елементів курсу, розділів, тем, які мають наскрізний характер на різних етапах і ланках освіти.

Природознавство – предмет, який завершує природничо-наукову складову предмета «Природознавство» початкової школи і є пропедевтикою для систематичних курсів фізики, хімії, біології, географії, астрономії, екології в основній школі, поєднуючи в собі елементи знань з даних предметів.

Зміст і методика природознавства формують цілісне сприйняття навколишнього світу, екологічну грамотність і відрізняються практичною спрямованістю.

Метою освітньої галузі «Природознавство» є формування природознавчої компетентності учнів через засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, удосконалення способів навчально-пізнавальної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до оточуючого середовища. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом реалізації нового змісту навчання та організації навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного підходів та особистісно-орієнтованого навчання, що особливо актуально в умовах інклюзивної освіти.

На сьогоднішній день вивчення природознавства не обмежується формуванням у дітей уявлень про природу та її компоненти. Зміст цього предмета складає система взаємопов'язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя.

Основні положення Державного стандарту спрямовані не стільки на засвоєння суми природничо-наукових знань, скільки на формування вмінь здобувати ці знання. У зв'язку з цим доцільно забезпечувати практико-орієнтовану діяльність учнів з вивчення визначених питань, соціальну та особистісну значимість цієї діяльності. У рамках практичної діяльності школярів з вивчення і збереження природи рідного краю, спостереження й оцінки екологічного стану навколишнього природного середовища виховуються необхідні ціннісні орієнтації у ставленні до природного середовища. Усе це підвищує виховний потенціал природничої освіти [2].

Оволодіння учнями окремими прийомами дослідницької діяльності є найістотнішою функцією природознавства як пропедевтичного природничого курсу. Формуючи дослідницькі уміння у дітей з особливими освітніми потребами доцільно застосувати систему диференційованих та індивідуальних завдань, здійснювати індивідуальний підхід до змісту досліджень, пропонувати варіативність методів їх проведення.

Обов'язковими способами діяльності учнів молодших класів на уроках природознавства є впізнавання, спостереження, опис, порівняння природних об'єктів, вимірювання, проведення дослідів.

Таким чином, пропедевтика слугує важливою умовою наступності, послідовності й системності у біологічній освіті і передбачає реалізацію зв'язків і в змісті навчального матеріалу, і в організації видів навчально-пізнавальної діяльності учнів в умовах інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/01_ukr.pdf
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – К. : 2018. – 252 с.

Гришук Н. Ю.

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля

Національного університету цивільного захисту України

ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНА РОБОТА ПСИХОЛОГА З КУРСАНТАМИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Для успішної навчальної діяльності та ефективного працевлаштування молодому фахівцеві необхідно мати не тільки високий рівень професійної

підготовки, а й певний набір особистісних якостей. З огляду на це більш актуальним постає питання психопрофілактичної роботи з молодими фахівцями. Варто відзначити, що саме психопрофілактична робота спрямована на попередження негативних емоційних проявів та деструктивних станів курсантів.

Насамперед, слід чітко окреслити, специфіку психологічної профілактики. Психопрофілактична робота психолога – це система заходів, спрямованих на охорону психічного здоров'я; попередження неблагополуччя у розвитку людини, групи, суспільства; створення психологічних умов, сприятливих для цього розвитку [5].

З. Кісарчук зазначає що можна вважати профілактику одним з основних завдань просвітницького напрямку діяльності психологічної служби. При цьому профілактика здійснюється побічно, виступає аспектом у досягненні специфічних цілей психологічної освіти. Водночас у багатьох ситуаціях діяльності практичного психолога виникають потреби у спеціальній профілактичній роботі зі своїми характерними цілями. У цих випадках є всі підстави розглядати профілактичну роботу самостійним видом діяльності практичного психолога [2].

Важливо, що профілактика як психологічна допомога клієнту надається вже тоді, коли ще немає особливих труднощів та ускладнень у поведінці, житті та діяльності людини чи групи людей. Як правило, на основі моніторингу соціально-психологічних змін у житті суспільства, окремих його груп, особливостей та умов індивідуального розвитку людини прогнозують ті чи інші ускладнення і проводять попереджувальну роботу [1].

Найважливішими напрямками психопрофілактичної роботи, є: профілактика стресових і постстресових станів, пов'язаних із природними та технічними катастрофами; попередження виникнення надмірної психологічної напруги в суспільстві, що переживає кризові; профілактика порушень у психічному та особистісному розвитку слухачів закладів вищої освіти ДСНС України, зокрема курсантів; профілактика девіантної поведінки молоді. [4]. Ці напрямки реалізуються всією системою соціально-психологічних та психологічних служб. Профілактична діяльність психологічної служби в окремих галузях має свої особливості в кількох напрямках [2].

Психологічне забезпечення та психопрофілактика – один із видів забезпечення діяльності МНС, як у повсякденних умовах, так і в умовах проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт щодо ліквідації наслідків надзвичайної ситуації природного або техногенного походження [5].

У психопрофілактичній роботі психологи використовують різні методи реалізації її цілей:

- теоретичні методи (метод вивчення документів, метод вивчення літературних джерел, контент-аналіз, метод теоретичного аналізу й синтезу, метод абстрагування та конкретизації, метод моделювання),
- емпіричні методи (бесіда, спостереження, анкетування, інтерв'ювання, метод експертної оцінки, аналіз результатів діяльності, метод тестів, соціометрія, груповий експеримент, педагогічні методи)

- спеціальні методи (метод інформування, метод закріплення і збагачення, метод моделювання групової діяльності, гомеостатичний метод, соціально-психологічний тренінг, метод фотографування звукозапису, біографічний метод, метод сприяння і творчості, метод вироблення згоди, метод аналізу взаємодії, метод соціальних одиниць, групова психокорекція, соціально-психологічна реабілітація, психотерапія) тощо [3].

Слід зазначити, що психологічна підготовка – є важливим напрямом психопрофілактичної роботи психолога з курсантами закладів вищої освіти ДСНС України. Психологічна підготовка – це система заходів щодо формування у курсантів Державної служби України з надзвичайних ситуацій стану психологічної готовності до подолання негативного впливу стрес-чинників надзвичайної ситуації ефективного вирішення професійних завдань у ході проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт з її ліквідації. [4].

Отже, психопрофілактична робота психолога з курсантами закладів вищої освіти ДСНС України спрямована не на розв'язання актуальних психологічних проблем, а на перспективу. В основі психологічної профілактики та підготовки лежить досягнення у кожного курсанта стану психологічної готовності як процесу формування стійких психічних якостей, необхідних для виконання будь-якого поставленого завдання в різних умовах професійної діяльності, а також здатності протистояти психотравмуючим чинникам.

Список використаних джерел:

1. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
2. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
3. Максименко С. Д., Олексієнко Б. М., Мельник П. В. Загальна військова психологія: Підручник. – Хмельницький: Видавництво НАПВУ, 2001. – 508 с.
4. Подоляк Я.В. Практические вопросы военной психологии. – М.: Воениздат, 1987. – 151 с.
5. Стратієнко О. Ф., Ротань М. П. Морально-психологічне забезпечення бойової підготовки та служби військ: навчально-методичний посібник. – К.: КВГІ, 1998. – 166 с.

Журавко Т. В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини **ЕБРУ-ТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ РОЗВИТКУ**

Концепція спеціальної освіти України передбачає створення таких умов, за яких особи з обмеженими можливостями могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченість

і соціальний статус яких задовольнятиме потреби суспільства. Питання навчання, виховання, лікування, соціалізації дітей із особливими освітніми потребами стають дедалі актуальнішими [1].

Один із видатних засновників гуманістичної психології К. Роджерс вважав, що вся психотерапія повинна ґрунтуватися на науці й мистецтві, які здатні проникати у внутрішній світ людини, бути особистісно-орієнтованими. Актуальність порушеної проблеми ми спробуємо висвітлити в нашій статті. Значна кількість робіт присвячена впливу арт-терапії на дітей із особливими потребами (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Т. Ілляшенко, Г. Іващенко, В. Кондрашин, А. Кігічак, Л. Обухова, Л. Одинченко, А. Панов, В. Синьов, О. Хохліна, Т. Шульга, О. Чебикіна, М. Щибрик та ін.).

Малювання на воді – дуже дбайливий і безпечний метод терапії. Цим він особливо гарний для дітей. Арт – терапія допомагає впоратися з багатьма проблемами і активно використовується в розвитку і підготовці дитини до сучасного життя сім'ї, в закладі дошкільної освіти і школи. [1]

Ебру-терапія дозволяє працювати зі страхами, тривожністю, замкнутістю і агресивністю. Допомагає зняти напругу (хронічне напруження формує м'язові затиски в тілі, результатом якої стають соматичні захворювання, відбувається гармонізація емоційної сфери дитини, підвищується здатність до соціальної адаптації, корекція неврозів і неврозоподібних станів.

Ебру відноситься до «правопівкульного» малювання. Це не академічне малювання за заданими зразками, а розкриття творчої індивідуальності людини. Це малювання емоціями і почуттями [2].

Методика правопівкульного малювання дозволяє прибрати всі ті блоки і затиски, які були присутні в людині. «Правопівкульне» творчі види діяльності – це своєрідний ключик до справжніх переживань і до глибинних несвідомим процесам, які спрощують творчий процес, відключають аналіз діяльності, позбавляє від внутрішніх перешкод, допомагають знайти внутрішню гармонію і проявити індивідуальність, розкриває ваші творчі здібності. У дітей заняття правопівкульним малюванням підвищують інтерес до наукової діяльності, вони стають спокійнішими, менше отримують стресів, легше починають реагувати на труднощі і перепони. У Ебру-терапії цілитель сам процес, сама дія. Воно заспокоює, зачаровує, знімає напругу.

Нині використання різноманітних арттерапевтичних технологій набуває все більшого значення у сфері реабілітаційної і корекційної роботи з дітьми, що мають порушення розвитку. Це пов'язано, передусім, з тим, що ці технології надають величезні можливості для самовираження і самореалізації дитини в продуктах творчості – малюнках, аплікаціях, композиціях, іграшках та ін.

Ебру необхідно використати на корекційно-розвиваючому зайнятті з дітьми з особливими потребами. При цьому форми і варіанти ебру-терапії визначаються особливостями конкретної дитини, специфічними завданнями роботи і її тривалістю. У багатьох випадках ебру виступає в якості провідного методу корекційного впливу, як, наприклад, за наявності у дитини емоційних і поведінкових порушень невротичного характеру. У інших випадках – в якості

допоміжного засобу, що дозволяє стимулювати вихованця, розвинути його сенсомоторні навички, понизити емоційну напругу. Можна використати ебру і в якості психопрофілактичного, розвиваючого засобу [3, с. 108].

Це один з методів встановлення контакту з дитиною. Наприклад, якщо дитина погано говорить і не може розповісти дорослому про свої переживання, то в такій техніці малювання все стає можливо. Намалювавши ситуацію, що хвилює, за допомогою ебру, створюючи картину на воді, дитина розкривається, і дорослі мають можливість побачити її внутрішній світ.

Таким чином, вся творча діяльність дитини є важливим елементом її розвитку. Для дитини частіше важливий не результат, а сам процес малювання. Головне, навчити дитину повністю віддаватися малюванню на воді, не планувати заздалегідь результат, адже він завжди буде унікальним і неповторним.

Отже, в процесі малювання на воді кожен проявляє індивідуальність, за допомогою аква-анімації спрощується творчий процес. Останнім часом ебру, поступово, стає робочим інструментом арт-терапії, застосовним навіть для тих, хто не уміє малювати [1, С. 45-50]. Дійсно, ця техніка – це можливість виразити свої почуття і емоції без слів, що розвиває дрібну моторику, покращує пам'ять, пластику рухів, роботу мозку.

Список використаних джерел:

1. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева – СПб: «Речь», 2003. – 265с.
2. Окульская Л. В. Нетрадиційна техніка малювання Ебру. // Інноваційні педагогічні технології: матеріали IV Міжнар. науч. конф. – Казань: Бук, – 2016. – С. 107–110.
3. Поташова И. И. Построения семейно-ориентированной модели инклюзивного образования//Культура и образование: научный журнал вузов культуры и искусств – 2014. – №3 (14). – С. 103–109.

Колісник Л.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ РОЗЛАДИ
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Нові концептуальні засади суспільного облаштування, як зазначено в Декларації ООН про соціальний розвиток, полягають у здатності сучасного суспільства розвиватися на основі телерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей, солідарності та безпеки. Ці підходи зумовлені визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх», що забезпечує захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основу такої інтеграції покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і

можливостей для кожної людини і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. [1, 5]

В Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки, тому необхідно забезпечувати умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя. А для цього необхідно створення рівних можливостей для молоді у здобутті якісної освіти, постійного оновлення змісту освіти; інтеграція освіти і науки, розвиток педагогічної та психологічної науки; створення індустрії навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг; розробка і запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, а також технологій активного та інтерактивного навчання. [2, 5]

Стрімкого розвитку набирають галузь спеціальної освіти. Особлива увага надається навчанню і вихованню дітей з аутистичним спектром.

У дітей з аутизмом особлива душа, особливі взаємини зі світом, особлива любов і щирість. Проте вони такі ж яскраві, зворушливі та захопливі, як і у звичайних дітей. Головне – впіймати ці моменти і дати можливість показати їх усьому світові.

Аутизм – одне з найскладніших порушень психічного розвитку, за якого спостерігаються передусім розлади процесів комунікації, неадекватна поведінка, труднощі формування емоційних контактів із зовнішнім світом, довколишніми, і як результат – порушення соціальної адаптації.

Актуальність цієї проблеми в тому, що рік у рік дітей із розладами аутистичного спектра стає дедалі більшою. Масштаби поширення аутизму в усьому світі змушують уже зараз замислитися, за останніми скринінговими даними в Україні на кожен тисячу дітей шестеро мають симптоми аутизму, тому вже сьогодні потрібно серйозно підійти до вивчення причин таких порушень і шукати шляхи корекційно-педагогічної допомоги.

Незважаючи на те, що причини дитячого аутизму ще не достатньо вивчені, варто зазначити, що у разі ранньої діагностики дитини може бути поставлений або спростований діагноз раннього дитячого аутизму. З прогресом медицини можливе проведення диференційної діагностики, що важливо для виявлення раннього дитячого аутизму. Після проведення педагогічної діагностики дітей можна приступати до побудови індивідуальної тактики комплексної корекційної роботи з дітьми-аутистами. При цьому варто враховувати клініко-психологічну класифікацію аутизму.[3,4]

Спеціалісти, які починають працювати з дітьми з розладами аутистичного спектра, зіштовхуються з безліччю труднощів: по-перше, з такою дитиною важко знайти контакт; по-друге, у разі аутизму традиційні прийоми корекційної педагогіки не завжди ефективні. Можна стверджувати, що робота з дитиною, яка має аутистичні прояви, потребує особливого підходу: побудова корекційних занять відрізняється від занять із дітьми, які мають інші порушення розвитку.

Удосконалення системи корекційно-педагогічної роботи з дітьми-аутистами вимагає постійного оновлення корекційного процесу та впровадження інноваційних корекційних технологій, мета яких: формування компетентностей

– різнопланових навичок адаптації до сучасного життя та соціалізації; формування готовності до самозбереження через самодисципліну та мобілізацію особистісних сил і компенсаторних можливостей організму; формування уявлення про багатовимірність освітнього та корекційного процесу.

Навчальний процес, як і вся діяльність педагога - це щоденна творчість та пошук нових методів впливу на дитину. Кваліфікований і творчо налаштований педагог завжди знайде можливість на базі традиційних методів навчання, які роками давали йому високі показники знань дітей, знайти шляхи підвищення ефективності своєї роботи завдяки використанню новітніх технологій, досвіду та методів у роботі.

Нетрадиційні методи роботи, які використовують у корекційно-розвивальній роботі для дітей з розладами аутистичного спектра:

- методика Марії Монтессорі;
- технологія раннього навчання Глена Домана;
- логоритміка;
- пальчиковий ігротренінг (для розвитку дрібної моторики);
- тістопластика;
- ниткографія; елементи методу АВА-терапії (метод прикладного аналізу поведінки).

Арттерапевтичні методи:

- музикотерапія;
- кольоротерапія;
- гудзикотерапія;
- зоотерапія (анімалотерапія);
- пісочна терапія;
- крупотерапія;
- стоун-терапія.[3, 52]

Проблематика аутизму, допомога дітям із розладами аутистичного спектра ще недостатньо вивчена. На жаль, у наш час такі діти не можуть повністю реабілітуватися. Параметри індивідуального розвитку дітей із розладами аутистичного спектра суттєво різняться в кожному конкретному випадку. Критичним періодом, коли можна робити достатньо надійні прогнози їх подальшого розвитку, деякі вчені вважають п'ять років, а інші – вісім. Насамперед це пов'язано з розумовим та мовленнєвим розвитком дитини. Незважаючи на те, що реакція на корекцію чи лікування у кожної дитини індивідуальна, за окремими виявами синдрому аутизму можна досягти позитивних результатів. Найбільші досягнення простежуються у поведінкових проявах, наприклад: усунення спалахів гніву, порушень сну. Корекція успішна у питаннях соціалізації, мовленнєвого розвитку та вербальної комунікації.

Це має велике значення для розвитку соціальних навичок і формування відносної незалежності дитини з розладами аутистичного спектра як особистості. Проте ці успіхи часто пов'язані з цілком конкретними ситуаціями, і перенесення сформованих навичок соціального спілкування на інші ситуації неможливе. У сфері розвитку інтелектуальної діяльності успіхи, зазвичай,

незначні. Однак спеціальне лікування та корекційне навчання, безумовно, можуть дати поштовх до розвитку аутистичної дитини.

Не кожного дошкільника із проявами аутизму можна вивести на рівень нормального розвитку, а інколи, навпаки, при ранній корекційній роботі дітей із розладами аутистичного спектра можна підготувати до навчання і навіть розвинути їхню потенційну обдарованість у різних галузях знань.

Система неперервної спеціальної допомоги, що охоплює всі етапи життя, дає найефективніші результати.[3, 62]

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»)
2. Колісник Л.В. технології інтерактивного навчання на заняттях з педагогіки: методичний посібник / Укл.: Л.В. Колісник. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – 201с.
3. Діти з розладами аутистичного спектра: план корекційно-розвиткової роботи / авт. кол. : Л.О. Юрченко, Л.В. Олтаржевська, Т.А. Малюченко та ін.; уклад. В.В. Семизорова. – Вид. 2-ге, без змін, - Тернопіль: Мандрівець, 2018. – 104с.

Кузнєцова О. В.

«Інклюзивно-ресурсний центр» Золотоніської міської ради Черкаської області

ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Одним із викликів третього тисячоліття є необхідність забезпечити рівний доступ до якісної освіти усіх без винятку людей, незважаючи на расові, соціальні, психофізичні відмінності. Це визначає ефективність суспільного поступу української держави у забезпеченні права кожного її громадянина на повагу, взаєморозуміння та самореалізацію в соціумі. На відміну від традиційної освітньої моделі, що базується на простому засвоєнні та відтворенні інформації, головною метою навчання у XXI столітті є розвиток кожної особистості як повноцінного учасника розбудови демократичного суспільства.

Аналіз теоретичних основ виховання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі вимагає розгляду категоріального апарату, зокрема понять «інклюзія», «інклюзивне навчання», «діти з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне освітнє середовище». Для того щоб розробити комплекс педагогічних умов виховання підлітків з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі, необхідно розглянути особливості цих дітей, виділити та обґрунтувати педагогічні умови їх виховання й те, як ураховується специфіка цієї категорії учнів у сучасній теорії та практиці виховання.

Головна мета соціального розвитку полягає у створенні «суспільства для всіх», в основу розвитку якого покладено концепцію цілісного підходу, яка передбачає насамперед рівний доступ до здобуття якісної освіти.

На захист прав дітей з особливими освітніми потребами спрямовані Конституція України (ст. 53), яка гарантує всім громадянам право на освіту, Загальна декларація прав людини, Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Конвенція ООН про права дитини та низка законодавчих актів. У Законі України «Про охорону дитинства», зокрема в ст. 26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку», стверджується, що «дискримінація дітей-інвалідів та дітей із вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям із вадами розумового та фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку...» [2]. Подолання дитиною з інвалідністю ізольованості, відчуженості, реалізація прав і здібностей, відчуття бути рівноправною та повноцінною в дитячому колективі можливі тільки за умови виховання й навчання цих дітей в інклюзивному освітньому середовищі.

В. О. Сухомлинський [4] наголошував на тому, що не може існувати виховання особистості поза колективом, як не може бути колективу без особистостей. Розумово відсталі діти не повинні бути покинуті напризволяще, а розвиватися в таких же умовах, що й нормальні діти. Педагог доречно зауважував, що колектив може стати виховним середовищем тільки в тому разі, коли він створюється під час спілкування й спільної діяльності, яка дає кожному радість і насолоду, розвиває його інтереси та здібності, коли є освічений педагог, який любить дітей.

Інклюзія полягає в тому, щоб кожен навчальний заклад був завчасно готовим прийняти дітей з особливими освітніми потребами. У науковій літературі існує багато визначень поняття «інклюзія». Але всі вчені й практики єдині у формулюванні її основоположних складових. Серед них: прийняття в навчальний заклад усіх дітей без винятку; залучення всіх дітей з особливими освітніми потребами до тих навчальних закладів, які б вони відвідували, не маючи обмежених можливостей (як діти з типовим рівнем розвитку); кількість дітей з особливими освітніми потребами в школах і класах має бути природно пропорційною їхній загальній кількості в місцевій громаді (населеному пункті, районі тощо); диференційовані підходи у викладанні; використання всіх можливих місцевих ресурсів для забезпечення різноманітних освітніх потреб учнів.

Окремою формою інтеграції можна вважати навчання дітей з особливими освітніми потребами в спеціальних класах загальноосвітнього навчального закладу. Проте це не можна називати інклюзією. Практичний досвід такого навчання показує: однолітки не починають частіше спілкуватися з дітьми з особливими освітніми потребами, що є однією з беззаперечних переваг інклюзивного навчання.

Просте фізичне включення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір також не є інклюзією. Досвід такого навчання засвідчив, що в разі нездатності педагогів організувати навчальний процес таким чином, щоб ураховувались індивідуальні потреби кожної дитини, такі діти не

брали участі в навчальному процесі і, як наслідок, знижувалась їхня мотивація до навчання та погіршувалися навчальні результати.

Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що інклюзія передбачає особистісно зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей: здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо.

Отже, виховання підлітків з особливими освітніми потребами повинне допомагати повністю розкритися психічному потенціалу дитини, підтримувати її духовний розвиток, допомогти їй соціалізуватися в суспільстві. Для цього в умовах звичайної школи необхідно створити інклюзивне освітнє середовища, а також використовувати спеціально розроблені принципи та методи виховання, які будуть ураховувати наявність порушення дитини та спиратися на сильні її сторони й компенсаторні можливості.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Наук. світ, 2010. – С. 272 – (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Постанова Кабінету Міністрів України «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15 серпня 2011 року № 872. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/29627.
3. Сварник М. Діти з особливими потребами в українському суспільстві: крок до реабілітації та інтеграції / М. Сварник, М. Ніколаєв // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / [Софій Н., Єрмаков І. [та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський – К.: рад. шк., 1976. – Т. 4. Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором школи. – 1976. – С. 284.

Куцолапська А.М.

*«Інклюзивно-ресурсний центр» Шаргородської районної ради,
Вінницької області*

АСПЕКТИ РОБОТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Інтеграція дітей з інвалідністю в загальноосвітній простір навчального закладу є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року».

Як свідчить досвід, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами відбувається в інклюзивних навчальних закладах, які приймають усіх дітей без винятку за місцем їх проживання та різними нозологіями. Тобто, дані діти

можуть навчатися у закладах загальної середньої освітніх (ЗЗСО) за умови реалізації інклюзивної моделі освіти, зорієнтованої на особистість, що заохочує вірити в свої сили, бути собою, спонукає до реалізації особистісних можливостей, широкого самовираження, внутрішньої активності [2].

Розв'язання складних і багатогранних завдань, які постають сьогодні перед інклюзивними загальноосвітніми навчальними закладами, неможливе без застосування педагогами наукових знань у практичній діяльності. Все це і обумовлює актуальність проблеми ефективної організації методичної роботи вчителів інклюзивних шкіл. У загальній педагогіці проблемам підвищення педагогічної кваліфікації приділяється достатньо високої уваги.

Але інклюзивна освіта потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій.

На сьогоднішній день увага держави та суспільства до цієї важливої проблеми стала обличчям, а особливо прагнення в будь-який спосіб допомогти у вирішенні виниклих нагальних завдань й спонукали до створення пропонованого покажчика інклюзивного середовища.

Нова Українська школа теж не стоїть осторонь до проблеми сьогодення і пропонує ряд заходів, які доречно та актуально впроваджуються на теренах Шаргородського району. Основними принципами процесу освіти учнів з особливими освітніми потребами є принципи гуманізації, децентралізації, нормалізації, й інтеграції.

Науково-методична робота у інклюзивній школі має забезпечити розв'язання наступних завдань: вивчення педагогами державних та нормативних документів про загальну та інклюзивну освіту в Україні, інструктивно-методичних документів органів освіти; ознайомлення із теоретичними і практичними досягненнями загальної педагогіки і психології; надання педагогам інформації про результати наукових досліджень і передового педагогічного досвіду в галузі навчання і виховання дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку; вивчення вчителями і вихователями чинних вдосконалених навчальних планів і програм, підручників і посібників, що поглиблюють зміст методичної роботи; ознайомлення із новими педагогічними технологіями загальної та інклюзивної освіти; ознайомлення із застосуванням варіативних методів навчально-корекційної і корекційно-виховної роботи; постійний аналіз корекційного навчально-виховного процесу в конкретній школі з метою систематичності науково-методичної роботи, визначення її змісту та постійного удосконалення; надання дієвої допомоги педагогам в удосконаленні їх професійної підготовки відповідно до фахового рівня.

Науково-методична робота реалізує ці завдання і набуде ефективності, якщо здійснюватиметься відповідно до низки важливих вимог і принципів.

Основні перевагами інклюзивного навчання є те, що учні з інвалідністю сприймаються як рівні, навчаються разом із дітьми, які не мають порушень у розвитку, живуть вдома зі своєю родиною, разом проводять дозвілля, мають спільні інтереси і це допомагає їм різносторонньо розвиватися. Інклюзивна

форма навчання притаманна усім дітям з різними психо-фізичними порушеннями. Діти з інвалідністю під час навчання мають можливість грати і спілкуватися зі своїми нормотиповими друзями, і це є важливим у процесі соціалізації та становленні особистості. В умовах інклюзивного навчання дитина з інвалідністю адаптується у звичайному середовищі учнів, а в порівнянні спеціалізована школа створює штучний клімат, який заважає подальшій адаптації у навчальних та професійних колективах [3].

Тому необхідно звернути увагу на такі аспекти: створення інклюзивно-ресурсних центрів, які будуть організовуватися, в тому числі на базі спеціалізованих шкіл; підвищення якості підготовки й перепідготовки вчителів; рівну участь у навчальному процесі незалежно від рівня здоров'я. Інклюзивно-ресурсні центри це одна найважливіша складова в корекційно-розвитковому напрямку, яка дасть потужний прорив у розвитку дитини. Фахівці ІРЦ мають можливість співпрацювати з різними категоріями населення та мають вплив на подальше покращення психо-фізичний розвиток дітей [4].

Інклюзивний процес перебігає стихійно, у ряді випадків він не виправдано прискорюється, інклюзивна освіта вводиться адміністративно-командним способом, без достатньої підготовленості освітніх установ загального призначення і їх педагогічного складу. Необхідно зазначити, що вчителям доведеться витратити багато годин на підготовку індивідуальних програм навчання, які потрібні для учнів з особливими освітніми потребами, і це може призвести до зниження якості навчання звичайних учнів у змішаних класах. Також в інтегрованих класах існує проблема створення портфоліо, яке є важливим засобом контролю та оцінювання учнів з інвалідністю. У цьому плані вагомим є портфоліо, що веде вчитель. Таке портфоліо дає змогу розв'язати проблему відповідності навчальної програми можливостям особистості [1].

Вважаємо, що процеси інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади набудуть значного поширення й стануть успішними за умови зміни ставлення в суспільстві до цих дітей та до ідеї інклюзії, належного фінансування інклюзивних заходів, здійснення необхідної фахової підготовки майбутніх педагогів і проведення їх перепідготовки. Важлива складова успішного функціонування інклюзивної системи освіти – це командний підхід, тобто тісна співпраця педагогів, батьків та кола фахівців в одному напрямку, які зможуть надати відповідні спеціальні освітні послуги [5].

Список використаних джерел:

1. Василенко Н. В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення [Електронний ресурс]/ Н. В. Василенко// Наук. зап. ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2014. – Вип. 4. – С. 3–9. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNP ped_2014_4_3

2. Граб С. О. Інклюзивна освіта у міжнародному праві [Електронний ресурс] / С. О. Граб // Альманах міжнар. права. – 2014. – Вип. 5. – С. 11–17. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/amp_2014_5_4

3. Дегтяренко Т. М. Державна підтримка дітей з психофізичними порушеннями та з інвалідністю в Україні / Т. М. Дегтяренко // Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія управління : монографія / Т. М. Дегтяренко. – Суми : Унів. кн., 2016. – С. 33–58.

4. Єжова Т. Є. Нормативно-правова основа охорони здоров'я дітей з порушеннями психофізичного розвитку в навчальних закладах [Електронний ресурс] / Т. Є. Єжова // Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, Корекц. педагогіка та спец. психологія. – 2014. – Вип. 26. – С. 99–105. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_22

5. Малишевська І. А. Законодавче забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс] / І. А. Малишевська // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – К., 2012. – Вип. 3, ч. 2. – С. 139–147. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2015_3_13

Лемещук М.А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини ФОРМУВАННЯ ІНІЦІУВАННЯ СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ ЛОГОПАТІВ З БЛИЗЬКИМИ ДОРΟΣЛИМИ ТА ОДНОЛІТКАМИ

На сьогоднішній день увага вчених-педагогів спрямована на низьку мовленнєву активність і недостатню мотивацію мовленнєвого спілкування дітей з порушеннями мовлення, труднощі адекватного використання освоєних різних форм співпраці у різних ситуаціях, недостатня або перебільшена критичність та самокритичність. Виходячи із цього особливого значення надається конструюванню особливого дієвого суб'єкт-суб'єктного простору життєдіяльності дітей для забезпечення соціального досвіду.

Соціальний досвід – це сукупність практично набутих соціальними суб'єктами знань, умінь, навичок у процесі їх взаємодії, які слугують основою для практичного життя цих суб'єктів.

Вперше це поняття було застосовано Ж.-Ж. Руссо, як «життєвий досвід». У своїх працях він пов'язує особистий досвід дитини з досвідом людства, вираженим у науці [2]. Він стверджував, що «...існує три вихователі людини: природа, люди, що допомагають розгорнутися й дозріти у внутрішній природі, і власний досвід, як доповнення перших і живильник волі» [2].

Соціальний досвід дитина набуває в процесі взаємодії з іншими дітьми та дорослими. На соціальний досвід впливають не тільки умови, в яких перебуває дитина (сім'я, дошкільний заклад), але й її особистісні особливості. Соціальний досвід у дитини формується стихійно, оскільки вона з перших кроків своє індивідуальне життя вибудовує у суспільно-історичному світі. Дитина не просто

дозволяє впливати на себе довкілля, а включається у спільну діяльність, в якій засвоюється спільна діяльність.

Головною проблемою на шляху до оволодіння соціальним досвідом для дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення є саме спілкування. Оскільки діти мають труднощі у комунікативній сфері, малоактивні, нетовариські, і більшість часу проводять наодинці – педагоги зіштовхуються із такою проблемою, як гальмування та порушення їхньої соціалізації. Вирішенням цієї проблеми є створення стимулюючого простору для активізації мовлення дітей у середині групи спеціального або комбінованого дошкільного навчального закладу [5].

Формування позитивного ставлення один до одного є одним із кроків до створення середовища, в якому дитині буде комфортно знаходитися та взаємодіяти з однолітками. Ще одним важливим кроком є створення умов, в яких дитина-дошкільник може вчитися будувати рівноправні стосунки з оточуючими ототожнюючи себе з ними. Насамперед потрібно навчити дитину адекватно застосовувати в процесі гри та інших режимних моментах форми співпраці та взаємодії. Дотримання цих кроків сприяє стимулюванню дитини до спілкування та співпраці з оточуючими.

Розвиток та стимулювання мовлення - це найскладніші моменти у вихованні дошкільників. І проводити їх потрібно постійно, в усіх видах діяльності, протягом усього педагогічного процесу. Це вимагає від вихователя величезних знань, умінь, зусиль, терпіння. Крім того варто завжди враховувати індивідуальні особливості кожної дитини і розвивати їх залежно від його здібностей, що особливо проявляється у дітей із порушенням мовлення.

Правильно організовані заняття стають для дітей цікавою діяльністю, джерелом нових відомостей та емоційних переживань, які сприяють розвитку мислення, допомагають засвоїти основні закономірності граматичної сторони мовлення. Дошкільник засвоює абстрактні граматичні форми тільки практично, в процесі різноманітної діяльності. Величезну роль у цьому відіграють саме творчі ігри, які спонукають дитину до діалогу, а педагогу дають можливість спостерігати за мовленням дітей, виправляти їх, на власному прикладі демонструвати зразки правильного мовлення. Наслідуючи мовлення дорослих, дитина поступово засвоює окремі граматичні категорії (рід, число, відмінок, час). Набуті знання створюють певні мовні узагальнення, які закріплюються в постійні навички. Коли дитина під час ігор чує чи вживає правильні граматичні форми, вона краще запам'ятовує їх, закріплює в своїй свідомості.

Отже, формування мовлення, тільки поєднуючись з розвитком інших психічних процесів, розгортанням ігрової діяльності, забезпечує гармонійне становлення повноцінної дитячої особистості.

Список використаних джерел:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до семи років : монографія / А. М. Богуш. – К. : Вид. дім "Слово", 2004. – 376 с.
2. Дудьев В. П. Невербальная коммуникация и её развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе коррекционно-

педагогического воздействия / В. П. Дудьев // Практическая психология и логопедия. – 2007. – № 1. – С. 17-21.

3. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : дис... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Захарова Н. М. – Бердянськ, 2007. – 242 с.

4. Мороз О. І. Формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку (в умовах навчально-виховного комплексу «школа-дитячий садок») : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / О. І. Мороз. – К., 2011. – 20 с.

5. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Жан-Жак Руссо. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 654 с.

6. Слинько О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О. А. Слинько // Дефектология. – 1992. – № 1. – С. 62-67.

Мога М. Д.

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

МІОТОНОМЕТРІЯ В ДІАГНОСТИЦІ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ЗІ СПАСТИЧНИМИ ПАРЕЗАМИ

Оскільки спастичність віддзеркалюється, перш за все, в стані м'язів, особливості функціонування м'язових волокон, первинний інтерес для нас представляють методи діагностування стану м'язового корсету дитини зі спастичними формами парезів. Існує безліч методів, технік, методик дослідження можливостей м'язової системи. Однак при цьому головним проблемним моментом в цих методиках було визнано наявність високого ступеня суб'єктивності обстеження м'язи діагностом. Перш за все, це відноситься до візуального обстеження, коли тільки візуально визначаються ступінь просторової виразності м'язового рельєфу, напруги м'язових волокон, локалізація спазмів, сила активного подолання опору і т.д. Досить високий ступінь суб'єктивності спостерігається і при пальпаторном вигляді обстеження, коли кожен діагност сам визначає для себе ступінь подовження або укорочення м'яза випробуваного, її тонічного напруги з урахуванням безлічі факторів, що впливають на ці відчуття. До таких факторів можна віднести стаж роботи фахівця з дітьми даного контингенту, ступінь чутливості його рук, здатність оцінювати еластичність шкіри підопічного, особливості його підшкірного жирового шару, психічного стану, анамнезу і т.д. Ми розуміємо, що багато в медицині та педагогіці засноване на суб'єктивних відчуттях лікаря або педагога, але доцільність не повинна викликати сумніву, тому що суб'єктивна. Зрештою всім завжди так чи інакше керує конкретна людина зі своїми індивідуальними особистісними особливостями. На наш погляд, необхідно знайти умовну «золоту середину», коли відпрацьовані і досить точні, незважаючи на всі свої недоліки, методики будуть гармонійно доповнені сучасними апаратурними

(інструментальними) методами дослідження. До числа таких, більш об'єктивних, точних, математично аргументованих підходів в діагностиці слід віднести метод м'язової тонометрії (міотометрії).

Міотометрія - метод визначення тону м'язів (еластичності, твердості, пружності) за допомогою різних механічних або електромеханічних апаратів.

Існуючі об'єктивні (інструментальні) способи тонометрії можна умовно розділити на дві групи: статичні і динамічні. Статичні тонометри викликають прогин м'язи своєю вагою, а пружинні - за допомогою зусилля пружини. Всі прилади для цих цілей дозволяють деформувати м'яз і виміряти величину цієї деформації.

У даний час головним способом дослідження м'язового тону є пальпаторний, який має ряд недоліків в зв'язку з суб'єктивною оцінкою і відсутністю цифрових значень при визначенні тону, що ускладнює його використання при діагностиці захворювань нервової системи, при контролі ефективності лікування. Крім того, дослідження м'язового тону проводиться міотометрії різних конструкцій, які реєструють тільки єдиний показник – деформацію м'язи, що також недостатньо для діагностичного процесу.

Підводячи підсумки зробленого дослідження, слід зробити попередні висновки:

1. У медицині та педагогіці існують різні способи, методи і методики дослідження стану м'язового тону. Більшу частину з них складають суб'єктивні методи візуального та пальпаторного діагностування, що трохи знижує об'єктивність отриманих даних.

2. Серед більш досконалих методик тонічного м'язового тестування слід виділити міотометрії за допомогою міотометрів різного принципу дії. Найбільш доступними і часто застосовуваними в цьому плані є тонометри механічні.

3. Для дослідження стану м'язового тону у дітей раннього віку із спастичними видами парезів необхідно адаптувати існуючі стандартні методики тонометрії з урахуванням психофізичних особливостей даного контингенту дітей.

Перспективи дослідження даного напрямку полягають в пошуку варіантів комбінації більш доступних для педагогів суб'єктивних пальпаторно методик дослідження тонічного стану м'язів і можливостей медичної механічної міотометрії за адаптованими методиками.

П'ясецька Н.А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**РОЛЬ РУХОВОГО АНАЛІЗАТОРА В ОРГАНІЗАЦІЇ ВИЩИХ ФОРМ
ДІЯЛЬНОСТІ МОЗКУ ДИТИНИ**

У роботі рухового аналізатора істотний загальний для усіх аналізаторів принцип зворотної сигналізації. У ефекторних шляхах закладені волокна, що проводять збудження від рецепторних апаратів м'язів у зворотному напрямі – в

полі 4 кори. Зворотна пропріорецептивна сигналізація, що виникає при цьому, інформує мозок про те, чи правильно здійснюється рух. Завдяки цьому мозок не лише посиляє «наказ» виконати рух, але і контролює процес його виконання.

І. П. Павлов вважав, що зворотні зв'язки є по своєму походженню умовно-рефлекторними і виробляються на дуже ранніх етапах онтогенезу, коли дитина навчається різним рухам; в цей час відбувається закріплення, автоматизація цих зв'язків.

Значна роль в організації рухової діяльності належить ретикулярної формації. Вона функціонує в тісному зв'язку з усіма аналізаторами, зокрема з системою рухового аналізатора. Крім того, ретикулярні елементи включаються в структуру як ядра, так і «розсіяних елементів» рухового аналізатора.

Особливу роль в організації вищих форм рухової діяльності грають лобові долі. Вони мають дуже велике значення для розвитку довільних рухів.

Таким чином:

1. Діяльність рухового аналізатора є, передусім, діяльність безумовно-рефлекторна, така, що має в основі систему аферентних і еферентних дуг, які проектується на таламічному і кірковому рівнях.

2. Кірковий синтез пропріорецептивних імпульсів, вироблення рухових умовних рефлексів здійснюються в кірковій проекції (поля 4 і 6).

3. Структурні і функціональні особливості рухового аналізатора, що полягають в тому, що він має надзвичайно багаті зв'язки з усіма структурами центральної нервової системи і бере участь в їх діяльності, підтверджують особливе значення рухового аналізатора в розвитку діяльності мозку.

Дослідження учених (М. М. Кольцової [2], Н. С. Жукової, Е. М. Мастюкової, Т. Б. Філічевої [1] та ін.) показали, що рухи випрямлених рук дитини над грудьми розвиваються і закріплюються в системі емоційно-положительного комплексу поживлення. Цей комплекс поживлення виникає в перші місяці життя малюка, коли він починає зупиняти погляд на обличчі людини, що схилилася над ним, посміхатися йому, активно рухати ручками і ніжками, видавати тихі звуки. У віці від 2 до 3 місяців у дитини з'являються обмацуючі рухи, основними органами відчуттів являються рот і руки. В цей час і відбувається включення центрів тактильного аналізатора кори великих півкуль. Оволодіння відносно тонкими діями рук відбувається в процесі розвитку кінестетичного відчуття, що відповідає за інформацію про положення і переміщення тіла в просторі, точніше – в процесі формування зорового тактильного кінестетичних зв'язків. І. М. Сеченов встановив, що зорове сприйняття простору генетично пов'язане і функціонально порівнянно з тактильно-кінестетично зворотним зв'язком, який є результатом руху руки. Після становлення цих зв'язків рухи руки починають більшою мірою виконуватися під контролем зору, тепер уже від предмета – це стимул рухів рук у напрямку до нього.

Таким чином, формування рухів рук починається поступово упродовж вже першого півріччя життя. Кулачок розпрямляється, пальці намагаються виконувати особливі рухи захоплення предметів. Так рука починає діяти як

специфічний орган. Рухи пальців рук мають особливе значення серед рухових функцій, оскільки надають величезний вплив на розвиток вищої нервової діяльності дитини. Проте перш ніж рука дитини починає у своїх діях походити на руку дорослої людини, проходить досить значний час.

Аналізуючи дані учених, можна зробити висновок, що міра досконалості мовленнєвих реакцій знаходиться в прямій залежності від тренуваності рухів пальців. Зіставляючи усі ці факти, М. М. Кольцова дійшла висновку: говорячи про період підготовки дитини до активного мовлення, треба мати на увазі тренування не лише артикуляційного апарату, але і рухів пальців рук.

Учені довели, що рухова проекція кисті руки в корі головного мозку є ще одна мовленева зона мозку. Значить, є усі основи розглядати кисть руки як орган мовлення, такої ж, як артикуляційний апарат. І в цьому випадку можна оцінювати роль руху пальців в відношенні мовленнєвої функції як специфічну. П. До. Анохін відмічав, що увесь процес компенсаторних пристосувань до повного відновлення порушеної функції розвивається упродовж трьох необхідних стадій:

I стадія. Як тільки виникає дефект у функціях, негайно з'являється і сигналізація про цей дефект в центральну нервову систему, в кору головного мозку. Ця сигналізація і є першим реальним поштовхом до появи безперервного ланцюга пристосованих змін в різних функціональних проявах організму.

II стадія. Проте дефект у функціях організму не усувається відразу ж. Потрібне поперемінне включення то одних, то інших робочих комплексів організму до тих пір, поки нарешті не буде знайдена та система центральних збуджень, яка призводить до відновлення втраченої функції. Цей період наближення до остаточного пристосовного ефекту протікає при тій, що постійна, що коригує сигналізує з периферії. Аналіз і синтез сигналів про порушення константних рівнів функції веде кора головного мозку, яка в результаті своєї аналітико-синтетичної діяльності і визначає, в якому напрямі піде далі увесь процес компенсації.

III стадія. Останньою стадією, що завершує безперервний процес компенсації, є досягнення організмом нормальної функції, максимального пристосовного ефекту, що створює новий комплексний аферентний стимул, який припиняє подальше наростання компенсаторних процесів і закріплює досягнутий пристосовний ефект.

Отже, уся фізіологічна тріада компенсації (механізм стійкості, механізми порушення, механізми відновлення) лежить цілком в межах вчення І. П. Павлова про саморегульовану систему — організм і про творчу роль аферентного відділу центральної нервової системи.

Список використаних джерел:

1. Жукова Н. З, Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Подолання загального недорозвинення мови у дошкільнят. — М.: Просвіта, 1990. — 239 с.
2. Кольцова М. М. Рухова активність і розвиток функцій мозку дитини. — М.: Педагогіка, 1973. — 143 с.

3. Логопедія. Підручник. За ред. М.К.Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
4. Павлов І. П. Лекції про роботу великих півкуль мозку. – М., 1952. – 287 с.

Троян С. О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
**ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСЛІДКІВ ЦИФРОВОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ
ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

Високий рівень технічних досягнень в ХХІ столітті привів до змін у всіх сферах життя. Використання сучасних телекомунікаційних технологій з одного боку значним чином полегшує життя людям, з іншого боку провокує виникнення різних видів аддикцій (залежностей). Поява феноменів віртуальної, інтернет і комп'ютерної залежності породило в свою чергу велику кількість досліджень, присвячених аналізу цих явищ, причин їх виникнення, заходів профілактики.

Основоположні дослідження з проблеми інтернет-залежності почалися ще в минулому столітті в США і Європі, що багато в чому визначило термінологію вітчизняних наукових публікацій. При цьому за останні десятиліття значно розширився спектр понять, що описують явища залежностей від сучасних цифрових комунікаційних пристроїв. Сьогодні в науково-педагогічній літературі зустрічаються поняття «інтернет-залежність», «віртуальна залежність», «гаджет-залежність», «онлайн-залежність», «цифрова залежність».

Для початку, спробуємо розібратись з поняттями:

Залежність - Аддикція - Стан фізичної і психологічної залежності, що розвивається внаслідок звикання до тих чи інших зовнішніх агентів (до хімічних речовин, їжі, азартних ігор та розваг тощо).

Цифрова залежність - це порушення функції мозку - мозок більше не працює на повну потужність, дитина або молода людина може не розвинути повний потенціал здібностей свого мозку.

- поняття «інтернет-залежність» ширше, ніж поняття «комп'ютерна залежність», і перше може включати друге. Ці поняття не тотожні.

- інтернет-залежність і віртуальна залежність це два різних поняття. Вони не синонімічні.

- з урахуванням зростання популярності смартфонів слід виділити залежність від смартфона в окремий самостійний вид адикції, як вид залежності, який отримує на сьогоднішній день глобального масштабу.

- цінова доступність цифрових комунікаційних пристроїв, а також збільшення кількості користувачів цих пристроїв змушує задуматися про виділення поняття «цифрова залежність», як найбільш широкого і охоплює всі перераховані вище види залежностей. [1]

Як наслідок цифрова залежність тягне за собою ще кілька діагнозів:

Інформаційна псевдодебільність - медичний термін, що позначає психічний розлад, при якому людина проявляє ознаки розумової відсталості

внаслідок надмірного споживання інформації, що призводить до сильного відставання в розвитку, погіршення пам'яті, неуважність, низького рівня самоконтролю. Іншими словами, - це деградація мозку під впливом гаджетів, розлад, при якому людина проявляє ознаки клінічної дебільності. Зазвичай вона виражається в таких симптомах як затримка розумового і психічного розвитку, невміння орієнтуватися в інформації, психологічна залежність, підвищена агресивність, десоціалізація. Поняття введено і застосовується Андрієм Курпатовим. [2]

У 2007 році фахівці помітили, що з кожним роком все більше дітей - представників цифрового покоління страждають розладом уваги, втратою пам'яті, низьким рівнем самоконтролю, когнітивними порушеннями, пригніченістю і депресією. Дослідження показують, що в мозку представників цифрового покоління спостерігаються зміни, схожі на ті, що з'являються після черепно-мозкової травми або на ранній стадії деменції - недоумства, яке зазвичай розвивається в старечому віці.

У це складно повірити, але середньостатистичний семирічний європейець вже провів біля екранів більше року свого життя (по 24 години на добу), а 18-річний - більше чотирьох років!

Мозок потрібно розвивати і годувати. Всі наші думки, дії, рішення складних завдань і глибокі роздуми залишають слід в нашому мозку. «Ніщо не може замінити того, що діти отримують від власного, вільного і незалежного мислення, коли вони досліджують фізичний світ і стикаються з чимось новим», - стверджує британський професор психології Таня Бірон.

Ми можемо бути шокованими, але з 1970 року радіус активності дітей (простору навколо будинку, в якому діти вільно досліджують навколишній світ) скоротився на 90%! Світ стиснувся до екрану смартфона. Діти забули і, що ще гірше, просто не знають, як це – бігати під дощем, пускати кораблики, лазити по деревах або просто базікати один з одним. Вони годинами сидять, втупившись у свій смартфон. Але ж їм необхідно розвивати свої м'язи, знати про ризики, які приготував для них світ, і просто взаємодіяти зі своїми друзями. «Дивно, як швидко сформувався абсолютно новий тип середовища, де смак, нюх і дотик не стимулює, де більшу частину часу ми сидимо біля екранів, а не гуляємо на свіжому повітрі і не проводимо час в розмовах віч-на-віч», – каже Сьюзен Грінфілд . Нам безумовно є про що хвилюватися.

Мозок формується, коли є зовнішні стимули і чим більше їх буде – тим краще для мозку. Тому дуже важливо, щоб діти досліджували світ фізично, але не віртуально. Це потрібно зростаючому мозку, як і тисячу років тому.

Також дитині потрібен здоровий і повноцінний сон. Але сучасні діти не здатні вийти з Інтернету і відірватися від комп'ютерних ігор. Це сильно скорочує тривалість їх сну і веде до порушень. Який може бути розвиток, коли ти втомлений і у тебе болить голова, а шкільні завдання ніяк не лізуть в голову ?!

Виникає цілком слушне запитання, як же цифрові технології можуть змінити мозок дитини? По-перше, кількість зовнішніх стимулів обмежується через одноманітне проведення часу в Інтернеті. Дитина не отримує необхідного

йому досвіду, щоб розвинути досить важливі ділянки мозку, які відповідають за співпереживання, самоконтроль, прийняття рішень тощо. А те, що не працює, відмирає. Адже у людини, яка перестала ходити, атрофуються ноги? Діти не звикли запам'ятовувати інформацію – їм простіше знайти її в пошукових системах. Ось і проблеми з пам'яттю. Вони її абсолютно не тренують.

Інша ілюзія, що діти стали набагато розумнішими завдяки Інтернету? А чи знаємо ми, що нинішні одинадцятилітні виконують завдання на такому рівні, який демонстрували восьми- або дев'ятирічні діти 30 років тому. Дослідники відзначають, що однією з основних причин цього є життя у віртуальному світі.

«Я побоююся, що цифрові технології інфантилізують мозок, перетворюючи його на подобу мозку маленьких дітей, яких відволікають звуки і яскраве світло, які не можуть концентрувати увагу і живуть сьогоdnішнім моментом», – каже Сьюзен Грінфілд.

Але в нас ще є шанс врятувати наших дітей! Досить просто обмежити час користування всілякими гаджетами. Для прикладу: Стів Джобс, гуру цифрової індустрії, саме так і робив. Його діти не користувалися Айпад взагалі, а інші гаджети їм заборонялося використовувати ночами і у вихідні дні.

Кріс Андерсон, головний редактор американського журналу «Wired», один із засновників 3D Robotics, також обмежує своїх дітей у використанні гаджетів. Правило Андерсона - ніяких екранів і гаджетів в спальні! «Я, як ніхто інший, бачу небезпеку в надмірному захопленні Інтернетом. Я сам зіткнувся з цією проблемою і не хочу, щоб ці ж проблеми були у моїх дітей».

Сини творця сервісів Blogger і Twitter можуть користуватися своїми планшетами і смартфонами максимум 1 години на день, а директор OutCast Agency, обмежує використання гаджетів в будинку 30 хвилинами в день. Його молодші діти зовсім не мають гаджетів.

Отже, просте обмеження часу використання цифрових технологій, та формування правильного вибору контенту може вберегти величезну кількість дітей і підлітків від страшних діагнозів. А тому давайте разом подбаємо про підростаюче покоління. Подумаємо, яке майбутнє їх чекає через 10-20 років, якщо вони сьогодні проводять півдня перед екранами своїх суперсучасних гаджетів.

Список використаних джерел:

1. Карпова Е. Е. Психолого-педагогічний підхід до розуміння сутності поняття «цифрова залежність» // Молодий вчений. – 2017. – №15. – С. 523-525. – URL <https://moluch.ru/archive/149/42346/> (дата звернення: 28.03.2019).

2. Курпатов А. Информационная псевдодебильность [Електронний ресурс] / Андрей Курпатов // http://cyclowiki.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B5%D0%B2%D0%B4%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%B1%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C.

3. Димитрошкина Л. Вирус цифрового слабоумия (Всем родителям на заметку) [Електронний ресурс] / Лиана Димитрошкина. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.facebook.com/PobedimAutism/posts/%D0%B2%D0%B8%D1%80%D1%83%D1%81-%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D1%81%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%83%D0%BC%D0%B8%D1%8F-%D0%B2%D1%81%D0%B5%D0%BC-%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F%D0%BC-%D0%BD%D0%B0-%D0%B7%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BA%D1%83%D1%81%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D1%8F-%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%8C-%D0%BC%D0%B8%D1%80-%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%88%D0%B0%D0%BB%D1%81%D1%8F-%D0%BD%D0%B0/1013293302137899/>

Фурсова Л. М.

«Інклюзивно-ресурсний центр» Гайсинської районної ради, Вінницької області
**ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНІ ЦЕНТРИ, ЯК ВАЖІЛЬ ЗМІН
ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Ми живемо в такий час, коли якась людська відмінність, від нормотипового розвитку, не являється чимось відштовхуючим, як це було ще пару десятирок років, а навпаки дає можливість бути частинкою суспільства і реалізуватися. Дає можливість соціалізації. Багато родин, що виховують дитину з особливими освітніми потребами, тепер можуть розвивати своє дитя не тільки в домашніх умовах, а і у навчальних закладах, в дитячих колективах.

По всій нашій країні створилися і продовжують створюватися мережі інклюзивно-ресурсних центрів. Зокрема в нашій області налічується більше 25 повністю укомплектованих та функціонуючих інклюзивно-ресурсних центрів.

Батьки звертаються на консультації до фахівців та на проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, яка проходить протягом 10 днів. І це дуже добре, тому коли взяти роботу реорганізованих ПМПК, коли з дитиною, по суті, працювали не більше одного чи двох днів, то тепер дитина з ООП (особливими освітніми потребами) має по кілька діагностичних занять з різними фахівцями. Погодьтеся, на одному занятті це неможливо зробити. Дитина сьогодні, наприклад, погано себе почуває чи не має настрою йти на контакт. І тепер беруться до уваги сильні сторони дитини, які можна розвивати і перекривати ті можливості дитини, які потребують корекції розвитку.

І до нашого інклюзивно-ресурсного центру вже звертаються батьки, які мають діток з особливими освітніми потребами.

Отже, батьки збирають всі необхідні документи, пишуть заяву на проведення комплексної оцінки, яка проходить 10 днів. Дуже важливо на перших заняттях знайти підхід до дитини, налаштувати на роботу, знайти від чого відштовхуватися аби «розкрити» потенціал дитини та дати правильний орієнтир у вихованні, навчанні та розвитку дитини.

Сама оцінка проходить за декількома напрямками, а саме оцінка фізичного розвитку дитини, оцінка мовленнєвого розвитку дитини, оцінка когнітивної сфери дитини, оцінка емоційно-вольової сфери дитини, оцінка освітньої діяльності дитини.

Оцінкою фізичного розвитку дитини займається вчитель-реабілітолог, який відповідно до віку обирає методики оцінювання.

Обов'язково проводиться загальний огляд фізичного стану (соматичний стан дитини, латералізація функцій, рухова активність та саморегуляція, між аналізаторні зв'язки), загальної моторики, ручної та пальчикової моторики.

Моторна недорозвиненість має негативний вплив на розвиток усіх систем організму. Вчителю-реабілітологу важливо дізнатись з бесіди з батьками про перенесені захворювання, отримані травми, планові щеплення, стан харчування, сну.

І вже далі дитина переходить до іншого фахівця – вчителя-логопеда. Сама логопедична оцінка триває не більше однієї години і має обов'язкові етапи: орієнтовно-підготовчий, діагностично-диференційований. Під час цих етапів враховуються скарги батьків на складнощі у дитини при мовленні, враховуються індивідуально-топологічні особливості дитини, характер та стиль спілкування з оточуючими. На другому етапі проходить оцінка всіх компонентів мовлення дитини, зокрема багаж словникового запасу, зв'язного мовлення, звуковими та фонематичними процесами. Також оглядаються будова органів артикуляційного апарату, стан артикуляційної моторики та мимічної мускулатури.

У нашому ІРЦ працює вчитель-логопед з багаторічним стажем і багатогранною роботою з дітками з різними нозологіями. Вона використовує яскравий дидактичний та методичний матеріал. Вміло знаходить підхід до діток. Дуже часто використовує елементи гри. До нас звертаються в центр дітки з нормотиповим розвитком, але з порушеною вимовою, наприклад, окремих звуків. Батьки отримують кваліфіковані консультації щодо розвитку мовлення.

Після оцінки мовленнєвого розвитку відбувається оцінка когнітивної сфери та оцінка емоційно-вольової сфери дитини. Даними сферами займається практичний психолог. Дуже важливо не упустити момент корекції та розвитку психічних процесів. Адже стан мислення, уваги, уваги та пам'яті відіграють чи не важливішу роль у подальшому розвитку дитини.

Також дуже важлива емоційно-вольова сфера. Часто до нас звертаються батьки із замкнутими, закритими, настороженими дітками. Тому наш практичний психолог використовує різноманітні форми і методи роботи аби налаштувати на роботу таких дітей і знайти та викоренити таку проблему. Бувало таке, що на першому занятті-знайомстві дитина ніяк не йшла на контакт, міцно обіймала батьків, не реагувала на фахівця, але вже на наступних - були маленькі

досягнення і вже дитина проявляла самостійність. Мало того, в кабінеті фахівця виявляла бажання займатися без присутності батьків. Маленький, але прогрес.

Оцінку освітньої діяльності проводить вчитель-дефектолог. На той момент його колеги- фахівці вже мають уявлення про стан та розвиток різних сфер дитини і корекційний педагог має комплексний підхід до дитини. Проводить досить глибоке і всебічне обстеження індивідуального розвитку кожної дитини, веде роботу, яка чітко спрямована на компенсацію і корекцію розвитку дітей з ООП. Такий фахівець має орієнтуватися і в педагогіці, і в медицині, і в психології.

І вже коли кожен з фахівців провів діагностику і оцінку свого напрямку, відбувається спільне засідання, детальне обговорення кожного моменту під час проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки, розробляються рекомендації для педагогів, батьків, адміністрації школи, період та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, формується висновок, в якому ще зазначається наявність та категорія особливих освітніх потреб.

Проведення комплексної оцінки та формування висновку-це командна робота, співпраця між фахівцями. Кожен з учасників такої команди є доповненням один одного у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, невід'ємною складовою одного цілого.

Особливе місце ми у роботі свого інклюзивно-ресурсного центру ми відводимо співпраці з батьками. Адже вони відіграють велику роль у подальшому розвитку та вихованні дітей. Тому ми дуже тісно співпрацюємо з родинами, проводимо бесіди, анкетування, через них вивчаємо вподобання дітей, захоплення, даємо певні рекомендації. І навіть коли висновок про КО у батьків на руках, продовжуємо спілкування і моніторинг дитини через роботу з батьками.

В умовах інклюзивного навчання дуже важливо також співробітництво фахівців ІРЦ з педагогами закладів загальної середньої освіти(ЗЗСО). Для чого? Для всебічного підходу та розвитку дитини з особливими освітніми потребами, для її соціалізації. Адже термін «інклюзія» - це процес реального включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя і однаковою мірою необхідна для всіх членів суспільства. Інвалідність – це не вирок. Для таких дітей інклюзивне навчання передбачає підбір методів і форм занять індивідуально, які полегшать процес навчання і перебування дитини в навчальному закладі.

Інклюзивне навчання передбачає рівні можливості для усіх учасників навчального процесу без дискримінації. Діти з особливими освітніми потребами отримали шанс на зближення зі своїми ровесниками.

Отже, з усього вищесказаного можна зробити висновки, що на теперішній час ІРЦ стає місцем реалізації потреб, всебічної підтримки родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Ці дітки мають ще більше шансів на соціалізацію. А це маленька перемога!

Шульженко О.Є.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ ДЛЯ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У психологічних тренінгах цілі і завдання укладаються переважно в межі розвитку визначених їх змістом умінь та навичок, що пояснює виникнення змін в учасників безпосередньо в процесі тренінгу. Після закінчення тренінгу учасники або зберігають ці зміни, або втрачають їх, повертаючись до звичних стереотипів. Тренінги самореалізації передбачають, перш за все, значну зміну в їх учасників, яка виникає після закінчення тренінгу в межах спільно створеної самим учасником і психологом-ведучим зони найближчого розвитку. Ключова роль у цьому процесі належить ведучому тренінгу. Тренінг самореалізації стимулює аналітичну активність, озброює учасників інструментами і прийомами аналізу та наочно демонструє перевагу таких підходів. Визначаючи межі поняття «психологічний тренінг», І. Вачков вважає, що сучасне розуміння тренінгу включає в себе багато традиційних методів групової психотерапії та психокорекції, що спонукає шукати його джерела в різних напрямках клінічної психотерапії в групах. Дослідник виокремлював два розуміння тренінгу: перше – як особливий дослідницький метод, в межах якого конструюються і вивчаються міжособистісні відносини та соціальні феномени, друге – один з способів практичної роботи з психологічними характеристиками конкретних людей[2].

Тренінг дозволяє учасникам усвідомити сформовані раніше погляди і вирішити особистісні проблеми, в процесі роботи відбувається зміна внутрішніх установок, учасники поповнюють свої психологічні знання та набувають досвіду позитивного ставлення до себе і до інших. Психологічний тренінг як структурована опосередковуюча дія закладає механізм цілеспрямованого самовдосконалення. У своїх відгуках учасники називають це «стимулом, поштовхом до самовдосконалення».

Метою психологічних тренінгів є формування суб'єктивно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей з аутизмом та підвищення рівня їх професійної компетентності. Професійна компетентність включає знання методик роботи з дітьми зі спектром аутистичних порушень, розвиток позитивних особистісних якостей корекційних педагогів та формування психолого-діагностичних навичок у дослідженні аутичних дітей.

У результаті нашого експериментального дослідження визначено та реалізовано основні **принципи психологічної підготовки** та перепідготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти до роботи **в інклюзивних умовах**:

а) принцип творчої позиції (учасники групи експериментують з особистісними ресурсами, знаходять нестандартні шляхи рішень); б) принцип партнерського спілкування (створення атмосфери безпеки, довіри, відкритості); в) принцип активності (виконання спеціально розроблених вправ, програвання ситуацій, які дозволяють усім учасникам групи брати активну участь у них);

д) принцип спонтанності, що дає можливість змінити звичні поведінкові стереотипи з подальшою активізацією творчого потенціалу особистості.

Вказані принципи конкретизовано у *психологічних напрямках* розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до виховання дітей із розумовою відсталістю та аутизмом;

1) актуалізація в процесі навчання мотивації та здійснення пошукової діяльності;

2) створення середовища емоційного комфорту та творчої активності, яке сприяє активізації творчого процесу, за якого кожен має право на помилку і самостійне її подолання;

3) підвищення професійної компетентності та поглиблення професійних знань в роботі з дітьми із аутизмом і розумовою відсталістю.

Зазначені напрями втілено у програму формування суб'єктно-особистісної готовності корекційних педагогів до професійної діяльності, яка складається з тренінгу, розділеного на три модулі:

- *Модуль 1.* «Професійна компетентність в роботі корекційного педагога із аутичними дітьми», що мав на меті підвищити рівень знань педагогів про проблеми психологічної діагностики таких дітей та сформувати когнітивний компонент.

- *Модуль 2.* «Основні завдання психотерапевтичної взаємодії з аутичними дітьми», що мав на меті поглибити знання педагогів із застосування арт-терапевтичних технік, системної терапії та АВА- терапії в роботі з дітьми із аутизмом.

- *Модуль 3.* «Тренінг», що мав на меті сформувати мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти готовності корекційних педагогів до професійної діяльності.

Розвиток суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до роботи з дітьми із спектром аутистичних порушень представлено у схемі розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до роботи з дітьми із порушеннями інтелекту та спектром аутистичних порушень. До нього входять три етапи:

- перший етап спрямований на формування у педагогів особистісних якостей: доброзичливість у ставленні до інших, емпатія, толерантність (заняття на тему «Ставлення до дітей із особливими освітніми потребами», «Розвиток внутрішньої мотивації та позитивного Я-образу»);

- другий етап спрямований на розвиток суб'єктивних характеристик особистості: цінностей, творчого потенціалу, самоконтролю, рефлексивних здібностей (заняття на тему: «Розвиток педагогічної рефлексії», «Цінності та якості особистості», «Розвиток творчого мислення»);

- третій етап розвитку суб'єктно-особистісної готовності корекційного педагога до роботи з дітьми із спектром аутичних порушень передбачає розвиток власної професійної компетентності (заняття на тему: «Досягнення успіху у професійній діяльності», «Формування емоційної компетентності корекційних педагогів»).

тренінги як форми практичної психологічної роботи завжди відображають своїм змістом певну парадигму напрямків, поглядів проведення тренінгових занять. Таких парадигм можна виокремити декілька:

- тренінг як своєрідна форма дресури, при якій жорсткими маніпулятивними прийомами за допомогою позитивного підкріплення формується потрібна модель поведінки, а за допомогою негативного підкріплення “стираються” шкідливі, непотрібні, на думку ведучого;

- тренінг як тренування, у результаті якого відбувається формування та відпрацювання умінь і навичок ефективної поведінки;

- тренінг як форма активного навчання, метою якого є, перш за все, передача психологічних знань, а також розвиток деяких умінь та навичок;

- тренінг як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів вирішення власних психологічних проблем.

Результати практичних досліджень демонструють, що психологічний тренінг (зокрема, тренінг самореалізації) змінює світогляд його учасників під час спілкування: людина починає усвідомлювати можливість довільного опанування власної поведінки та реакцій із використанням набутого іншими людьми досвіду в якості опосередкованих знарядь.

Процес тренінгу в межах будь-якої теоретичної парадигми має три ключові етапи [1]:

- виведення з внутрішнього плану в зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки;

- побудова моделей ідеальної поведінки у зовнішньому плані;

- модифікація поведінки учасників тренінгової групи в бік максимального наближення до еталону та закріплення його у внутрішньому плані.

У результаті вивчення даного курсу слухачі повинні *знати*: особливості і закономірності розвитку дітей із інтелектуальними порушеннями та аутизмом; комплексні діагностичні обстеження дітей та комплектування освітніх установ для них; методики роботи з дітьми зі спектром аутистичних порушень. Також корекційні педагоги повинні *вміти*: провести діагностику відхилення у розвитку і підібрати адекватні засоби їх корекції; проводити моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей даних нозологій та вживати заходи для виправлення порушень.

Після проходження психологічних тренінгів корекційні педагоги повинні:

- розвивати вміння аналізувати життєві ситуації;

- досягати компромісу в конфліктних ситуаціях;

- усвідомлювати власні переваги та недоліки у спілкуванні;

- навчитися ідентифікувати емоції інших людей, проявляти емпатію у стосунках;

- вміти включити дитину із особливими освітніми потребами в клас здорових учнів;

- володіти психологічними навичками заохочення, переконання, стимулювання;

- знати та передавати іншим учасникам інклюзивного процесу інформацію про особливості психічного стану учнів із порушеннями інтелекту та аутизмом, пояснювати їх поведінку, можливості успіхів у навчальній діяльності;
- здійснювати психологічний супровід та співпрацювати з батьками класу;
- забезпечувати безперервність корекційного процесу і наступність в роботі між вчителями та батьками учнів із особливими освітніми потребами;
- здійснювати психологічний супровід всіх ланок інклюзивного процесу;
- бути емоційно стійкими, толерантним, поблажливими, емпатійними, розумними, інтелігентними, доброзичливими, систематично проявляти особистісну готовність допомогти (здійснювати супервізію) всім учасникам інклюзивного процесу.

Список використаних джерел:

1. Бугайова І. Соціалізація дітей з проблемами у розвитку / І. Бугайова // Дефектологія. – 2007 – №5. – С. 15-18.
2. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе : учебн. пособ. / И. В. Вачков, С.Д. Дерябо. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.

ВІСНИК
науково-дослідної лабораторії
«Інклюзивна педагогіка»

Випуск V