

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України
Департамент освіти і науки Сумської облдержадміністрації
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Всеукраїнське громадське об'єднання «Національна Асамблея інвалідів України»
Всеукраїнська громадська організація «Коаліція захисту прав інвалідів
та осіб із інтелектуальною недостатністю»

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

**Матеріали
Міжнародного конгресу
зі спеціальної педагогіки,
психології та реабілітації**

15–16 жовтня 2015 року

Частина I

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 376.1-056.26:37.013.77(477+100)(063)

ББК 74.3я43

К 66

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 2 від 28 вересня 2015 року)*

Редакційна колегія:

Засенко В. В. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
НАПН України

Колупаєва А. А. – доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник

Сак Т. В. – доктор психологічних наук, професор

Сбруєва А.А. – доктор педагогічних наук, професор

Дегтяренко Т.М. – доктор педагогічних наук, професор

Картава Ю.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

Боряк О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент

Відповідальний редактор:

Дегтяренко Т.М. – доктор педагогічних наук, професор

Картава Ю.А. – кандидат педагогічних наук, доцент

Відповідальний секретар:

Боряк О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент

К 66 Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (15–16 жовтня 2015 року, м. Суми) – Частина I. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 132 с.

Збірник праць Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації присвячений актуальним питанням у напрямку розв'язання широкого кола соціальних, науково-методологічних, психолого-педагогічних і медичних проблем щодо забезпечення нормальної життєдіяльності людей з особливими освітніми потребами та вивчення цього досвіду у вітчизняній і закордонній системах.

Видання призначене для викладачів вищих навчальних закладів, науковців науково-дослідних установ, докторантів, аспірантів, магістрантів, практичних працівників сфери охорони здоров'я, освіти, соціального захисту населення, батьків, представників органів державного і місцевого самоврядування, недержавних громадських організацій, підприємств, фінансових і інших установ та всіх зацікавлених осіб, які переймаються проблемою тематики конгресу.

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

УДК 376.1-056.26:37.013.77(477+100)(063)

ББК 74.3я43

© Колектив авторів, 2015

© Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Vančová Alica, Šulková Veronika. Peer learning as a way of developing an inclusive educational environment	13
Ванчова Алиса. Нейропсихологическое обучение, нейродидактика и нейротерапия – инновационные методы развития, образования и поддержки в специальной педагогике. Исследование эффективности нейротерапии у детей с ментальными нарушениями и повреждениями мозга.....	15
Воробьева Е. Г. Проблемы формирования социальных умений и владений у детей дошкольного возраста с синдромом дауна	19
Гарчарикова Терезия. Инновационные подходы в образовательном процессе учащихся с детским церебральным параличом при помощи информационно-коммуникационных технологий с точки зрения учителя.....	21
Кайдалова Г. П. Інклюзивне навчання в Україні: реалії сьогодення.....	26
Мартинчук О. В. Інклюзивна освіта: формування наукового тезаурусу.....	28
Меттини Э. Коррекция и реабилитация детей с особыми потребностями: социально-политический вопрос нашего времени.....	29
Савінова Н. В. Підготовка сучасних логопедів у вимірах педагогічної деонтології.....	31
Чайковський М. Є. Концептуальні основи розробки технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.....	32
Шуловска Моника. Исследование влияния информационных и коммуникационных технологий на отношение учащихся с лёгкой степенью ментального расстройства к урокам географии.....	34

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: МІЖВІДОМЧИЙ АСПЕКТ

Боряк О. В. Проблематика порушень мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей.....	37
Валявко С. М., Князев К. Е. Алгоритм повышения психометрических свойств рисуночных методик	38

Верхогляд А. Л. Психологічне консультування батьків та групи взаємопідтримки в реабілітаційних закладах для дітей-інвалідів.....	40
Годовникова Л. В., Кий Н. М., Мин Л. И. Диагностика и коррекция компьютерной игромании у учащихся младшего подросткового возраста в школах белгородской области	42
Голуб Н. М. Умови розбудови корекційно-розвивального освітнього середовища для молодших школярів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення.....	44
Гужва М. А. Модульний принцип організації корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з аутистичними розладами	45
Дегтяренко Т. М. Роль науки в реалізації стратегічних змін у системі корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю в Україні.....	48
Кібальна К. О. До проблеми міжособистісних відносин у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	51
Кондукова С. В. Психолого-физиологические предпосылки речевого развития детей в норме и патологии.....	53
Косенко Ю. М. Вивчення історичного минулого як засіб соціалізації розумово відсталих учнів (за науковою спадщиною А. І. Капустіна)	54
Кравець Н. П. Функція літератури як засіб соціалізації розумово відсталих учнів	56
Кузава І. Б. Технології впровадження інклюзії в умовах дошкілля.....	61
Кузнецова Т. Г. Попередження девіантної поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку засобами корекції їх самооцінки.....	63
Кунінець О. О. Туристсько-краєзнавча підготовка глухих учнів 1-4 класів.....	65
Мельніченко Т. В. Особливості засвоєння учнями із тяжкими мовленнєвими розладами знань з української мови	67
Нечипоренко Н. В., Савельєва Т. Г. Застосування прийомів візуалізації у сумському обласному центрі соціальної реабілітації дітей-інвалідів.....	69
Одинченко Л. К., Скиба Т. Ю. Активізація пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи шляхом використання інноваційних технологій навчання.....	71
Прудка Л. М. Особливості формування професійної суб'єктності у студентів	73
Сергеєва В. Ф. Розвиток позаситуативних форм спілкування у дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю	75
Шульженко Д. І. Модифікація та специфіка реалізації світових технологій корекції інтелектуальних та первазивних порушень в контенті освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами	76

РОЗДІЛ 3
ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМ
РАНЬОГО РЕАБІЛІТАЦІЇ, АБІЛІТАЦІЇ, СУПРОВОДУ, ПІДТРИМКИ
ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ:
НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ ТА ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Байкіна Н. Г., Малікова А. М. Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом	78
Головата А. О. Розвиток теорії та практики навчання географії розумово відсталих учнів у незалежній Україні.....	80
Дегтяренко Т. В., Павлова Н. В. Нейрологопедический подход к диагностике тяжелых нарушений речи.....	82
Малишевська І. А. Сутність поняття «діти з особливими освітніми потребами»	83
Јањић Марина Како помоћи слабовидом ученику да положи завршни испит из спрског језика?.....	85
Мартиненко І. В. Особистісна характеристика дошкільників зі системними порушеннями мовлення в аспекті їх комунікативної компетентності.....	86
Миронова С. П. Професійно-компетентісний підхід до розв'язання проблем спеціальної та інклюзивної освіти	88
Омельченко М. С. Заняття образотворчою діяльністю як засіб корекції уяви дітей з порушеннями інтелекту.....	90
Пасічник Н. О. Особливості допомоги дитині з мутичними проявами.....	92
Пилипенко О. М. Проблема дослідження емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку.....	93
Попелюшко Р. П. Особливості компетентності педагога інклюзивного навчального закладу як суб'єкта праці	96
Чобанян А. В. Теоретичний аспект організації соціального партнерства у процесі психолого-педагогічного супроводу	97

РОЗДІЛ 4
СУЧАСНІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ФОРМАЛЬНІЙ, НЕФОРМАЛЬНІЙ ТА ІНФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Байкіна Н. Г., Малікова А. М. Теоретичні та експериментальні основи ранньої діагностики дітей з особливими потребами	100
Барко В. В. Врахування соціальних і біологічних чинників розвитку дітей із вадами зору у корекційно-виховній роботі.....	102
Бовкуш К. П. Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до взаємодії учнів в умовах інклюзивного навчання.....	104

Гончаренко Г. М. До проблеми розвитку пізнавальної активності в розумово відсталих учнів на уроках фізики.....	105
Дмитрієва І. В., Гриненко О. М. Розвиток словникового запасу учнів спеціальної школи на уроках української мови	107
Jackson Tetiana. Formation and development of a national system of preschool music education in Ukraine	108
Золотарьова Т. В. Макроструктура методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів з психофізичними порушеннями.....	109
Истомина Е. В. Применение фотографии в коррекционной работе с подростками с нарушениями интеллекта, воспитывающимися в школе-интернате	110
Іваненко А. С. Шляхи розв'язання проблеми з підготовки розумово відсталих учнів старших класів до майбутнього сімейного життя	112
Картава Ю. А. Проблема корекційної спрямованості музичного виховання дітей з порушеннями зору у дослідженнях науковців	113
Кісліцина М. В. Тип життєвої настанови як детермінанта професійного вигорання педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих учнів.....	116
Колишкін О. В. Розвиток рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями засобами адаптивного фізичного виховання.....	117
Любчич Н. В. Спеціальна методика української мови на сучасному етапі розвитку корекційної психопедагогіки	119
Прядко Л. О. Роль інститутів післядипломної педагогічної освіти в реалізації інклюзивного навчання.....	121
Форосян О. І. Теоретичні та методичні аспекти фізичного виховання дітей з сенсорними порушеннями на сучасному етапі	124

РОЗДІЛ 5

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗАЛУЧЕННІ РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Афанасьєва С. Н. Особенности развития личности младшего школьника с нарушением интеллекта в условиях школы-интерната	126
Ушкал Т. О. Співпраця громадської організації з волонтерами ВНЗ.....	127
Хворова Г. М. Діагностика та формування компетентності батьків дітей з полісистемними порушеннями розвитку з використанням методики незавершених ситуацій	129

CONTENTS

SECTION 1

INNOVATIONS IN EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTERGRATION

Vančová A., Šulková V. Peer learning as a way of developing an inclusive educational environment	13
Ancova A. Neuro-psychoeducation, neurodidactics, neurotherapy – innovative methods of development, education and support in special education. research of effectivity of neurotherapy in children with mental disability and brain damage.....	15
Vorobyova E. Problems of the social skills and abilities formation of preschool children with down syndrome	19
Gerchikova T. Innovative approaches in teaching peoples with cerebral palsy using information and communication technologies in terms of teacher	21
Kaidalova H. Inclusive education in Ukraine: today`s reality.....	26
Martynchuk O. Inclusive education: formation of scientific thesaurus.....	28
Mettini E. Correction and rehabilitation of children with special needs: social and political issue today.....	29
Savinova N. Preparation of modern speech therapists in the dimension of pedagogical deontology.....	31
Tchaikovsky M. Conceptual bases of developing technologies of socio-pedagogic work with youth with limited abilities in conditions of inclusive educational space of higher educational institution.....	32
Shulovska Monika. Survey of information and communication technologies' impact on attitude to geography lessons of pupils with mild intellectual disability	34

SECTION 2

METHODOLOGY, TECHNOLOGIES AND TECHNIQUES OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL ACTIVITY: INTERDEPARTMENTAL ASPECT

Boriak O. The problems disorders of speech development in mentally retarded children: theoretical aspect.....	37
Valyavko S., Knyazev K. Algorithm to improve the psychometric properties of drawing techniques.....	38
Verhoglyad A. Psychological counseling of parents and self-help groups in rehabilitation institutions for children with disabilities	40

Godovnikova L., Kiy N., Min L. Diagnostics and correction of computer game addiction among young adolescent students in schools of the Belgorod region.....	42
Golub N. Terms of creation of correctional and developmental educational environment for primary schoolchildren with the general underdevelopment of speech and writing disorders	44
Guzhva M. The modular principle of organization of correctional-rehabilitation help for children with autistic disorders	45
Dehtyarenko T. The role of science in the implementation of strategic changes in the system of correctional-rehabilitation help for people with mental and physical impairments and/or disabilities in Ukraine	48
Kibalna K. The problem of interpersonal relationships in families raising preschool children with the general underdevelopment of speech.....	51
Kondukova S. Psychology-physiological conditions of speech development of children in health and disease	53
Kosenko Y. Study historical past as a means of socialization mentally retarded children (from scientific heritage A. I. Kapustin).....	54
Kravets N. The functions of literature as a means of socialization of mentally retarded students	56
Kuzava I. Technologies of inclusion implementation in conditions of preschool education.....	61
Kuznetsova T. Correction of self-esteem in pupils with disorders in intellectual development as a means of prevention of deviant behavior.....	63
Kuninets O. Tourist and regional studies training of deaf children in the 1st-4th grades	65
Melnichenko T. Features assimilation of students with severe speech disorders knowledge of ukrainian language	67
Nechyporenko N., Savel'ieva T. Using the methods of visualization in Sumy regional center for social rehabilitation of disabled children.....	69
Odynchenko L., Skyba T. Cognitive activity of peoples of specialized schools by using innovative learning technologies	71
Prudka L. Features of formation of professional subjectivity of students	73
Sergeeva V. The development out situative forms of communication in children with intellectual insufficiency.....	75
Shulzhenko D. Modification and specifics of realization of world technologies of correction intellectual and the pervasive of violations in content of educational integration of children with special educational requirements.....	76

SECTION 3
THE PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE
OF SYSTEM IMPLEMENTATION OF EARLY REHABILITATION,
HABILITATION, MAINTENANCE, SUPPORT AND SOCIAL
AND PEDAGOGICAL PATRONAGE: REGULATORY AND LEGAL
AND TECHNOLOGICAL ASPECTS

Bajkina N., Malikova A. Operative diagnostics and correction of psychomotorics of children with autism	78
Golovata A. Theoretical and practical development of geography studies for mentally retarded children in independent Ukraine	80
Degtyarenko T., Pavlova N. Neuro logopedic approach to diagnosis of severe speech disorders in children	82
Malyshevska I. Essence of concept «children with special educational needs»	83
Јањић Marina How to help a visually impaired student, pass the final exam in Serbian	85
Martynenko I. Personality's characteristic of the elder preschoolers with system speech disorders on communication competence aspects	86
Myronova S. Vocational and competence approach for problem solutions specially and inclusive education.....	88
Omelchenko M. Correction of the mentally retarded preschoolers' imagination at the classes of graphic activity.....	90
Pasichnyk N. The peculiarities of mutism symptoms children care.....	92
Pylypenko O. Problem of the emotional intelligence study of primary school children with speech disorders	93
Popeliushko R. Features competence of the teacher in inclusive education institution as a subject of labor	96
Chobanyan A. The actualization of social partnership in psycho-pedagogical support: concept-category aspect.....	97

SECTION 4
MODERN TECHNOLOGIES OF CORRECTION AND REHABILITATION
IN FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION
OF SPECIAL NEEDS CHILDREN

Bajkina N., Malikova A. Theoretical and experimental bases of the early diagnostics of children with disabilities	100
Barko V. Taking into account social and biological factors of development of children with visual impairments in correctional-educational work.....	102

Bovkush K. Model of readiness formation of the future elementary school teacher to the interaction of students in conditions of inclusive education.....	104
Goncharenko A. To the problem of the development of the cognitive activity in the mentally retarded students at the lessons of physics	105
Dmytrieva I., Grynenko O. Enriching with adjectives the vocabulary of junior schoolchildren suffering from heavy speech disturbances.....	107
Jackson T. Formation and development of a national system of preschool music education in Ukraine.....	108
Zolotaryova T. Macrostructure of the methodical system of the mediated correctional management of development of junior schoolboys with psychophysical disorders	109
Istomina E. The use of photography in correctional work with adolescents having intellectual disabilities and living in residential institutions.....	110
Ivanenko A. The formation of ideas about the future family of mentally retarded teenagers.....	112
Kartava Y. Problem corrective orientation musical education of children with visual impairment in the study of the scientists	113
Kislitsyna M. Type of life setting as the determinant of burnout of teachers and educators of secondary schools for students with intellectual disabilities	116
Kolyshkin A. Development of motor sphere children with intellectual disabilities by means of adaptive physical education.....	117
Lyubchych N. To the problem of a special technique of teaching Ukraine language of retarded children at special school	119
Pryadko L. Role of the institutes of postgraduate pedagogical education in the implementation of inclusive education	121
Forostjan O. Theoretical and methodological aspects of physical training of children with touch infringements at the present stage	124

SECTION 5

THE ROLE OF PUBLIC ORGANIZATIONS IN INVOLVING THE FAMILIES WITH SPECIAL NEEDS CHILDREN TO THE REHABILITATION PROCESS

Afanasyeva S. Features of development of the identity of the younger school student with violation of intelligence in the conditions of boarding school	126
Ushkal T. Cooperation of non-government organization with institutes of higher education volunteers	127
Khvorova H. Diagnosis and formation of competency parents of children with multisystem developmental disorders using methods unfinished situations	129

ПЕРЕДМОВА

В умовах європейської інтеграції України в освітній простір сучасне суспільство починає поступово пристосовуватися до потреб людей, які мають ті чи інші порушення психічного та (або) фізичного розвитку. Політика по відношенню до цих осіб переважно обмежується наданням фінансової або матеріальної підтримки, у той час, як пріоритетним напрямком є їх соціальна інтеграція у політичне, суспільне та культурне життя, в освітню, комунікаційну та інформаційну сферу. На сьогодні гострими залишаються питання здобуття якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання, їх подальше працевлаштування, отримання належної необхідної медичної, психологічної, корекційно-педагогічної та реабілітаційної допомоги.

Вирішення окреслених проблем потребує залучення і активної участі представників різних сфер соціального життя для знаходження шляхів і спільного розв'язання проблем оптимізації корекційно-реабілітаційної допомоги особам з особливими освітніми потребами у т. ч. людям з інвалідністю. Тому метою проведення Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» є інтеграція зусиль науковців, освітян, соціальних працівників, медиків та батьків для розв'язання широкого кола проблем в системі здобуття освіти і забезпечення життєдіяльності людей з особливими освітніми потребами, обмін науковими ідеями, методичними знахідками та інноваційним досвідом у сфері корекційно-реабілітаційної діяльності. Проведення Міжнародного конгресу є результатом плідної співпраці діячів з різних країн світу: Америки, Канади, Нідерландів, Німеччини, Польщі, Росії, Сербії, Словаччини, України та ін.

Організаторами першого в Україні Міжнародного конгресу стали Інститут спеціальної педагогіки НАПН України та Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (лабораторія корекційно-реабілітаційних технологій кафедри

корекційної та інклюзивної освіти), співробітники яких протягом 2010-2015 рр. працювали над колективною науковою темою «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю», зареєстрованої в УкрІНТЕІ за № 0111 U 009399.

Збірник матеріалів Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі» містить тези доповідей його учасників і висвітлює актуальні проблеми, що стосуються інновацій в системі освіти дітей з особливими потребами в контексті євроінтеграційних змін; методології, технології та методики корекційно-розвивальної діяльності; проблеми теорії та практики реалізації систем раннього втручання, скринінгу, реабілітації, абілітації, супроводу, підтримки та соціально-педагогічного патронажу; сучасних корекційно-реабілітаційних технологій в формальній, неформальній та інформальній освіті дітей з особливими освітніми потребами; ролі громадських організацій у залученні родин дітей з особливими освітніми потребами до реабілітаційного процесу.

Редакційна колегія дякує всім учасникам Конгресу, сподівається на плідну співпрацю в подальшому, розширення тематики обговорень та географії учасників.

РОЗДІА 1

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ЗМІН

Vančová Alica

Paed Dr.(doctor of educational sciences), Professor;
Dean of Faculty of Education, Director of Institute of
Special Education Studies Comenius University in Bratislava, Bratislava, Slovakia

Veronika Šulková

Mgr., PhD. (pedagogical sciences),
assistant profesor
Institute of special education studies,
Comenius University Bratislava, Bratislava, Slovakia

PEER LEARNING AS A WAY OF DEVELOPING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Inclusion as a philosophy of respecting the pupil's uniqueness creates environment for learning for all participants approached this process with the maximum degree of innovation, taste, enthusiasm and optimism.

According to conclusions of European Agency for Developmnet of Special and Inclusive Education, process of inclusion depends mainly on attitude of teachers to pupils with special educational needs, on their ability to enrich social relations between classmates and their willingness to deal with differencies between pupils effectively.

Teachers need to acquire certain skills repertoire, experiences, knowledge, pedagogical approaches, adequate methods of teaching and time for effective mediation of curriculum. One of the main aims of all participants of inclusive education is to improve pupils' academic performance through creation of functional inclusive system, strengthening of social competencies of pupils with special educational needs and possitive changes in attitude of teachers, professionals and other students. Concept of peer tutoring/ peer learning combines all of these attributes and we are convinced that with proper management of pupils it is possible to prove its authenticity.

Due to opportunity to be teacher's assistant for a part of class where pupils with Down syndrome are educated in the course of recent two years, we decided to write detailed observations about education applying methodology of an ethnographic research. We managed to confirm and prove legitimacy of our claims about positive impact of peer learning on the social status of pupil with Down syndrome, based on the results of sociometric test according to which a pupil with Down syndrome who is educated in a mainstream elementary school and is a member of a peer group, gained status popular, which for us is very encouraging and motivating for further work and coordinating peer meetings.

The results of our research are objective, however, due to low numbers of participants (among three pupils with Down syndrome educated in mainstream elementary school, where we conducted a sociometric test: two other pupils gained status rejected and neutral) cannot be generalized. However, we expressed our belief, that the concept is really an effective strategy, which would be appropriate to use wherever the need for pupils' access to education raises, not only while working with pupils with Down syndrome, but also to engage pupils, with a certain amount of innovation and creativity and where the main aim is to transform pupils from passive recipients into active creators of learning process.

We are equally convinced, that peer learning can be seen as a form of bullying prevention, because the elements of pro-social behaviour is a natural part of peer meetings (the formulation of demands for help with homework, requesting school supplies). Peer learning gradually led us to findings, that pupils actually approach to teaching each other with an appropriate dose of responsibility and appreciate pleasant and creative atmosphere during learning. We examined this aspect through interviews with pupils after peer learning and finally through conceptual map (central notion: peer learning). Based on personal experience, we can confirm that a strategy of peer learning is indeed effective and can attract to learning pupils with Down syndrome and on the other, as well as the other classmates. It is therefore up to us whether to use this tool deeply in the right way.

Ванчова Алица

доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики,
директор института специального образования,
Университет имени Коменского в г. Братислава,
Братислава, Словакия

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ, НЕЙРОДИДАКТИКА
И НЕЙРОТЕРАПИЯ – ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ,
ОБРАЗОВАНИЯ И ПОДДЕРЖКИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ.
ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ НЕЙРОТЕРАПИИ У ДЕТЕЙ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И ПОВРЕЖДЕНИЯМИ
МОЗГА**

Теоретические основы. Нейронаучный подход к процессу обучения предоставляет основные теоретические рамки как для теории обучения людей, так и для образовательной и обучающей практики. Нейронаучная ориентация в отношении обучения, прежде всего, направлена на структуру и процессы деятельности мозга, включающие высшие и низшие когнитивные функции и процессы. С дидактической точки зрения исключительно важны нейронаучные познания о высших когнитивных функциях и мозге, таких как восприятие, интеграция и обработка информации, память, обучение, язык, мышление, планирование и процесс решения. Они также касаются проблематики сознания, эмоций, способностей, интеллекта. Развитие научных областей и возникновение междисциплинарных областей и меж- или же транс-дисциплинарных подходов, особенно во второй половине прошлого века, проходило в значительном контексте с концепцией холистического понимания человека, работы его организма, соматического и психического бытия и его нарушений или же болезней. Постепенное развитие нейронаук, подкреплённое технологическим прогрессом – нейроанатомии, нейрофизиологии, нейропсихологии, психофизиологии – вело к неизбежной интеграции их познаний и к трансферу в базу познаний других – гуманитарных наук. Нейронаучные открытия могут стать солидарными теоретическими рамками для дидактических стратегий и их

укоренения в педагогической практике. Эти концептуальные, а в принципе, парадигматические изменения закономерно коснулись также гуманитарных наук, направленных на обучение человека, находящегося в состоянии болезни, патологии, с отклонениями или же нарушениями. Таким образом, в специальной педагогике образовалось пространство для транс-дисциплинарной ориентации и возникновения нейропсихологического обучения, нейродидактики, нейротерапевтических вмешательств. Новые познания нейронаук о **пластичности мозга** создают базу для объяснения успешности и задач стимуляции, коррекции и компенсации в процессе развития и обучения во всех структурах и областях нейромоторной, соматической, психосоциальной и коммуникативной плоскости человека, находящегося или же бывшего в состоянии повреждения ЦНС.

Проблема исследования. Смысловое восприятие, моторика, а также их взаимодействие, протекающее на кортикальном уровне, являются одной из основных тем современной нейронауки. В настоящее время, когда нейронаука с каждым днём всё более обогащается новой информацией о мозге, специалисты всё чаще склоняются к новым механизмам обучения, основанным на нейтральной или же синаптической пластичности мозга. Очевидно, что мозг должен принимать колоссальное количество импульсов для того, чтобы психомоторное развитие протекало нормально. У ребёнка с психомоторными нарушениями (как, например, ДЦП или же ментальная ретардация, а также многие другие диагнозы) уже в течение первых месяцев и лет жизни, то есть уже в раннем и дошкольном возрасте, накапливается огромный дефицит афферентной импульсации, в первую очередь вытекающий из моторной пассивности и неактивности на ранних стадиях психомоторного развития. Этот дефицит оказывает фатальное влияние на количественные и качественные процессы психомоторного и психосоциального, а также коммуникационного развития индивида. Поэтому специальная педагогика ищет эффективные методики вмешательства, которые помогут устранить

недостатки в афферентной импульсации, улучшить качество и ускорить процессы обучения в ЦНС и процессы сенсорной моторики. Основным тезисом для вмешательства, реализованным на базе биофидбека (biofeedback) (куда относится и нейротерапия) с помощью системы EEG-биофидбек, является одна из теорий обучения, а именно, операционное (инструментальное) обусловливание, (Фабер [Faber], 2010), сформулированное известным психологом Б. Ф. Скиннером [B. F. Skinner] (1904–1990). В исследовании нас заинтересовало, возможно ли с помощью EEG-биофидбека эффективно позитивно влиять на деятельность в области процессов, связанных с сенсорной моторикой и обучением, у клиентов с ментальными нарушениями и повреждениями ЦНС, и если да, то в каких преимущественно областях?

Направления качественного исследования. Исследование проводилось как качественная исследовательская процедура на двоих клиентах с ментальными нарушениями на базе повреждения мозга (Синдром Дауна, Эпилепсия [Morbus Down, Epilepsia]) в возрасте 11 и 12 лет. Клиентам проводилась нейротерапия – EEG-биофидбек, ориентированная на поддержание сенсорной моторики, на протяжении 10 месяцев, с каждым из них было проведено по 40 терапевтических встреч. Перед проведением EEG-биофидбека мы диагностировали клиентов с помощью предварительных тестов, после проведения нейротерапии – с помощью заключительных тестов. Это были тесты, которые непосредственно касаются отдельных составляющих сенсорной моторики или же тесно с ними связаны: **Тест интеллекта Векслера (Wechsler)** – WISC III, состоящий из вербальной и невербальной частей, **Тест интеллекта Мейли (Meili)**, **регистрация наблюдений, ориентированных на определение дефицитов в частичных функциях по Бриджит Синделар (Brigitte Sindelar)**, и **Тест телосложения человека**. Также мы сравнили результаты EEG регистраций активности мозга, записанные перед и после EEG-биофидбек терапии. Кроме того, мы использовали оценку родителей этих детей, которые должны были оценить изменения в поведении своих детей с помощью **шкалы**

Коннора (Conners) – опросник для родителей и Опросника для родителей к EEG-биофидбек терапии. Нейротерапия проводилась в Центре специального педагогического консультирования в Братиславе под надзором научной Лаборатории EPSYNEL, Словакия, а проводил её специальный педагог, обученный и сертифицированный на проведение нейротерапии EEG-биофидбек.

Результаты и заключения исследования. На основании оценки результатов вышеуказанных тестов мы можем констатировать, что у обоих клиентов наступили позитивные изменения в вышеописанных подтестах, ориентированных на выявление отдельных составляющих сенсорной моторики. В **шкале интеллекта Векслера для детей – WISC III** отмечено улучшение в пяти подтестах. В **Тесте интеллекта Мейли** отмечено позитивное изменение в обеих частях теста, а именно, и в визуальной, и в слуховой памяти. В **тесте выявления дефицитов в частичных функциях по Бриджит Синделар** наступили позитивные изменения как в визуальной, так и в слуховой областях. В **Тесте телосложения человека (Goodenough-Harris Drawing test)** отмечено улучшение в содержательной части теста и в координации сенсорной моторики. Однако необходимо сказать, что и в период проведения нейротерапевтических встреч за данными клиентами обеспечивался надлежащий комплексный уход, помогающий общему улучшению и работе пробандов в их жизни, что также, несомненно, могло способствовать описанным позитивным изменениям. На основании наших полученных данных мы констатируем, что применение EEG-биофидбек терапии можно использовать в значительно большей степени, чем это до сих пор применялось на практике. Теперешние возможности использования EEG-биофидбек терапии, прежде всего, ориентированы на область гиперактивности, импульсивности или же внимательности. Наше же исследование вырисовывает новые возможности применения данной терапии в специальной педагогике.

Воробьева Елена Григорьевна
магистр дефектологического факультета,
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»,
г. Курск, Российская Федерация

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ УМЕНИЙ И ВЛАДЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Одним из способов улучшения качества жизни ребенка с синдромом Дауна является повышение уровня его социальной адаптации в общество, что возможно при определенном объеме знаний об обществе и умении достойно жить в нем. Усвоение ребенком принятых в обществе социальных норм и правил происходит через социализацию.

Процесс социализации ребенка с синдромом Дауна может происходить в ходе обучения и воспитания в условиях дошкольного образовательного учреждения. Одной из составляющих процесса социализации является социальная адаптация, т.е. процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими.

Дети с синдромом Дауна до 4 лет характеризуются глубоким недоразвитием основных психических функций: памяти, мышления, речи, тогда как некоторая положительная динамика и дифференциация психической деятельности становится более отчетливой после 4–5 лет, что еще раз подтверждает мысль о необходимости раннего коррекционного сопровождения психического развития ребенка с биологически обусловленной патологией (Л. С. Выготский, 1924). Для этого необходимо выявить именно сензитивные периоды парциальных изменений, их временную протяженность к моменту возникновения устойчивых, качественных образований в психике. Все это и является основой для построения новых содержательных форм сотрудничества с ребенком и его ближайшим окружением.

Целью нашего исследования является выявление основных условий, форм и методов реализации социальной адаптации дошкольников (5–7 лет) с синдромом Дауна.

Для достижения поставленных задач на начальном этапе нами были разработаны опросники, карта наблюдения с целью выявления имеющегося на данный момент уровня развития навыков социально-бытовой ориентации, представления о себе, ближайшем окружении, окружающем мире, санитарно-гигиенических навыках ребенка с синдромом Дауна. Результаты нашего исследования на данном этапе позволяют сделать вывод о том, что формирование социальной адаптации детей с синдромом Дауна затруднено из-за задержки развития с речевыми нарушениями у всех детей, которые приняли участие в экспериментальной работе, а также из-за наличия таких нарушений, как резидуально-органическое поражение ЦНС, нарушения развития аутистического спектра. Следовательно, для формирования социальных умений и владений у детей дошкольного возраста (5–7 лет) с синдромом Дауна необходимо активизировать и совершенствовать различные мозговые функции, в особенности, речевую деятельность посредством развития крупной и мелкой моторики, повышения тонуса мышц лица, рук, ног, погружением ребенка в речевую среду. Необходимо также проведение планомерной работы с родителями с целью разъяснения необходимости регулярного посещения детьми дошкольного образовательного учреждения, подключения их к процессу формирования умений и владений по социально-бытовой ориентации в условиях домашней обстановки, игры на детской площадке, а также ведения дневника о достижениях ребенка.

Итогом нашей работы станет разработка коррекционной психолого-педагогической программы по формированию социальных умений и владений у детей дошкольного возраста (5–7 лет) с синдромом Дауна, внедрение которой будет способствовать успешной социализации и интеграции этих детей в общество, непосредственно в детский школьный коллектив.

Терезия Гарчарикова

PaedDr. PhD. Doc., Associated Professor;
Head of Department of Special Education,
Comenius University in Bratislava, Faculty of Education,
Department of Special Education, Bratislava, Slovakia

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
УЧАЩИХСЯ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧЕМ
ПРИ ПОМОЩИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ**

Теоретические основы. Детский церебральный паралич (ДЦП) является непрогрессивным заболеванием, но в своих проявлениях он не является неизменным. Наиболее значительным изменениям подвергается скелетно-мышечная система. Спастичность, по мнению Крауса [Kraus (2005)] и Шлапалы [Šlapal (2007)], ограничивает нормальную подвижность, не позволяет спонтанно растягиваться мышцам, результатом чего является так называемая «вынужденная» осанка, нарушение роста мышц и возникновение контрактур, деформация суставов и костей. Речь идёт о комплексном и хроническом неврологическом поражении, которое требует мультидисциплинарного подхода. В последние годы, как указывает Ренотиерова [Renotierová (2003)], количество детей с ДЦП увеличивается.

Прежде всего, речь идёт о нарушениях подвижности и развития подвижности из-за повреждения головного мозга, которое происходит либо в пренатальный, перинатальный или же постнатальный период, который ограничен возрастом до одного года жизни ребёнка. Причиной может быть незрелость центральной нервной системы, а последствия поражений, возникших в этот период, практически идентичны тем, которые возникают в пренатальном и перинатальном периоде повреждения головного мозга (Краус, Шандера [Kraus, Šandera], 1975). Гарчарикова [Harčaríková (2008)] утверждает, что детский церебральный паралич является одним из самых распространённых непрогрессивных заболеваний развития нервной системы, которое, однако, в своих проявлениях не является неизменным.

Образовательные цели для учащихся с ограниченными возможностями сами по себе ограничены феноменом инвалидности.

Для обучения индивидов с ограниченными возможностями специфично то, что необходимо справиться с различными типами двигательных расстройств. Двигательные расстройства могут влиять и на мелкую, и на крупную моторику (Виткова [Vítková, 2006]). В самом начале обучения в школе у учащихся с ограниченными возможностями необходимо выяснить уровень двигательных возможностей, могут ли они перемещаться самостоятельно или только с посторонней помощью. Как указывает Виткова [Vítková (2006)], школьную среду для учащегося с ограниченными возможностями необходимо организовать таким образом, чтобы он был как можно более независим от посторонней помощи (туалет, школьная столовая, раздевалка, ...).

Мобильность индивидов с ограниченными возможностями очень существенно влияет на качество их жизни, а также становится весьма важным условием их успешной социальной интеграции.

Широкое использование компьютерных технологий помогает ученикам с ограниченными возможностями не только в коммуникации с окружающим миром в целом, но и в укреплении уверенности в себе и самоуважения. Современные компьютерные технологии развивают способности индивида с ограниченными возможностями как в социальной области, так и в области мобильности (по отношению к окружающему миру) и, естественно, в образовательной области. Компьютеры, которые, кроме всего прочего, должны удовлетворять условиям доступности с учётом физических особенностей индивидов с ограниченными возможностями, оснащённые специальными программами и процедурами, помогают учащимся с ограниченными возможностями расширить область образования в различных сферах жизни.

В настоящее время на рынке имеются и другие пособия или их модификации, которые могут быть использованы для обучения детей с ДЦП. Мы называем их специальными пособиями или специальными (вспомогательными) пособиями.

Методология исследования

Качественные исследования. Наше исследование мы решили реализовать путём исследовательского накопления данных смешанного

характера. Такое понимание исследования позволяло нам не только выяснить актуальное состояние, проявление и качественное описание явлений, связанных с информационными и компьютерными технологиями в обучении учащихся с ДЦП, но одновременно также получить глубокие познания о влиянии на эту область образования и о взглядах и опыте учителей и учащихся. Причиной были именно результаты и цели стратегий. При помощи количественной стратегии мы получали количественные данные, связанные с применением ИКТ в образовании учащихся с ДЦП. Чтобы расширить и углубить познания, наше исследование мы дополнили также качественной стратегией, которая предоставила нам подробные познания, опыт и мнения как учителей, так и учащихся с ДЦП.

При организации исследования мы создали и согласовали обе исследовательские стратегии вместе с их целями, задачами и методологическими отправными точками. Так как речь идёт о двух различных подходах, то мы каждое исследование проводили самостоятельно, а в заключение каждой части мы оценивали результаты подходов. Частичные результаты, полученные по различным стратегиям (качественной и количественной), мы привели в конце подразделов, посвящённых этой стратегии. При интерпретации сведений, полученных различными методами, мы стремились провести их детальный анализ, и одновременно мы искали их связь с текущим состоянием знаний по данной проблеме. В заключительной части работы проанализированные сведения мы подытожили и выбрали из них наиболее важные данные. Затем на основе этих выводов мы сформулировали вытекающие из исследования рекомендации для теории и практики специальной педагогики.

Структуру исследовательских стратегий более подробно мы описали в приведённой схеме. В количественной части исследования речь идёт о реализации двух самостоятельных частей, осуществлённых с помощью анкет с названиями: «Развитие моторных навыков в образовании учащихся с ДЦП с помощью ИКТ» и «Мнения учителей по использованию ИКТ в образовании учащихся с ДЦП». Качественная часть исследования содержит три части, которые вместе решают часть ключевой цели исследования. Ими являются:

«Анализ сведений об использовании ИКТ в школах», «Анализ специфики использования ИКТ учителями учащихся с ДЦП» и «Анализ специфики использования ИКТ учащимися с ДЦП».

Количественные исследования. Целью количественной части исследования является идентификация и анализ индивидуальной специфики внедрения ИКТ, специальных (вспомогательных) пособий, определяющих факторов, которые выявляются при внедрении ИКТ в учебный процесс при различных условиях образования учащихся с ДЦП. Также идентификация сильных и слабых сторон в области использования ИКТ и специальных (вспомогательных) пособий с точки зрения специальной педагогики, как и их эффективное применение в образовании в различных средах в специальных школах, в школах для детей с ограниченными возможностями и в школах главного образовательного потока. Целью также была идентификация и описание специфики, приводимой учителями, которые играют определённую роль при внедрении ИКТ в учебный процесс. Кроме этого в данном контексте следовало количественно описать такие области как создание собственного образовательного материала, использование специальных пособий для учащихся с ДЦП, а также оценить существующие образовательные программы.

Исходя из главной цели, мы **создали частичные цели для качественной части исследования.** Таких частичных целей мы создали четыре. Они разделены на отдельные части в соответствии с методами получения и обработки данных.

Целью Case-Study, случайного исследования школ, было обозначить и описать уровень применения ИКТ в обучении учащихся с ДЦП в избранных школах, использования специальных вспомогательных пособий, а также указать на их альтернативы, стратегии и возможности, которые в данных школах используют учителя, обучающие учащихся с ДЦП, а также объективно выяснить общую оценку школ в области использования ИКТ.

На основе анализа связей и более глубоких зависимостей между показаниями учителей и учащихся было необходимо выяснить детерминанты использования ИКТ в образовании учащихся с ДЦП.

Целью бесед с нацелено избранными учениками с ДЦП было определение использования ИКТ этими учениками в школе и дома, их отношение к ИКТ и наиболее распространённые действия, которые с использованием этих средств они выполняют.

Беседы с избранными учителями служили нам для определения и более глубокого анализа использования ИКТ в учебном процессе учащихся с ДЦП, с указанием на оснащение школ, а также на использование специальных пособий и методик для таких учащихся.

Заключение. Результаты исследований включают в себя описание и анализ текущего состояния, а также идентифицированные определяющие факторы использования технологий в обучении в целевой группе учащихся.

В группе учащихся с детским церебральным параличом, которые отличаются специфическими последствиями и проявлениями, внедрение и применение этих технологий встречается с некоторыми отличиями и модификациями. И хотя в настоящее время мы довольно часто встречаемся с понятиями «современные, информационно-коммуникационные или цифровые технологии», их область применения и, в частности, значимость для группы учащихся с ограниченными возможностями или нарушениями эмпирически мало разработана или же почти совсем не разработана. Не говоря уже о группе учащихся с детским церебральным параличом. Это тоже побудило нас к разработке и реализации исследования их использования в группе учащихся с детским церебральным параличом.

Целью нашей работы был анализ теоретических знаний и анализ с описанием познаний образовательной практики по применению информационно-коммуникационных технологий в обучении учащихся с детским церебральным параличом. Путём эмпирического исследования смешенного типа мы идентифицировали специфические области применения цифровых технологий у целевой группы учащихся, факторы, влияющие на их использование, а также отметили актуальное состояние их применения в учебном процессе. На основании выводов и заключений мы предполагаем, что наша работа предоставит новые познания в данной области и будет дальнейшим шагом как в теоретическом, так и в практическом восприятии данной проблематики.

Кайдалова Галина Петрівна

аспірант кафедри педагогіки,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Проблема навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому навчальному закладі є досить актуальною на часі. Попри те, що в Україні в наявності є нормативно-правова база, згідно з якою означена категорія дітей має право на освіту поряд з іншими, усе ще залишається низка причин, що гальмують процес одержання ними освітніх послуг.

Число дітей з особливими потребами щороку збільшується, тому організація навчальної діяльності потребує ретельної підготовки не лише з боку педагогічних кадрів. Важливим є момент забезпечення належними умовами кожної дитини попередньо згаданої категорії відповідно до її індивідуальних особливостей. Інклюзивна освіта покликана стати саме тим напрямом в освіті, що забезпечуватиме як освітою, навчанням, вихованням, так і реалізовуватиме досить важливу мету – соціалізацію дитини, подолання бар'єрів спілкування та взаємодії з ровесниками тощо.

Навчання дитини з особливими потребами в межах загальноосвітнього навчального закладу покликане здійснювати позитивний вплив на обидві сторони класного колективу. Досить важливим є той аспект, аби здорові школярі не вказували на можливі дефекти чи проблеми здоров'я інших, а ті, у свою чергу, почувалися повноправними членами учнівських команд, на одних правах здійснювали свої навчальні та позанавчальні обов'язки.

Інклюзивне навчання надає можливість усім учням з потребами навчатися в школах за місцем проживання, де, в разі необхідності, ним буде надана підтримка як у навчальному процесі, так і з перепланування школи, класів, програм і діяльності. Усе це здійснюється заради того, аби всі, без виключення, школярі навчалися і проводили час разом.

Серед основних проблем загальноосвітніх закладів України чільне місце посідають: якість медичного забезпечення, неможливість поєднувати повноцінне лікування дитини з навчанням у загальноосвітньому закладі, відсутність або недостатня кількість усіх необхідних спеціалістів (логопедів, дефектологів, асистентів учителів тощо). Ще однією з головних проблем є влаштування дитини до школи, а перед тим до дитячого садка, адже не кожен із попередньо згаданих навчальних закладів спеціалізується на інклюзивній освіті.

Низка європейських країн і не тільки, таких як Італія, Німеччина, Франція, Австрія тощо, уже мають певний досвід з впровадження інклюзивного навчання. Кожна з країн обирає найбільш сприятливі методи та способи навчання дітей з особливими потребами, немає однієї, твердо усталеної методики, за якою потрібно навчати даних школярів. Спільним показником у запровадженні інклюзивної освіти є те, що першочерговим рушієм її необхідності виступали батьки, а також громадські організації.

Переваги інклюзивного навчання виявляються в показниках, що дозволяють: розвивати індивідуальні сильні сторони й таланти дітей із потребами; приймати всіх, без виключення, дітей у загальноосвітню шкільну систему й суспільство; залучати батьків у процес навчання й життя школи; розвивати культуру поваги та належності до школи, мати можливість навчатись і поважати різні здібності інших; створювати дружні стосунки з іншими дітьми; позитивно впливати на школу, поважати різноманіття та включення на більш широкому рівні. В Україні також стоїть питання щодо ставлення суспільства до дітей та людей з особливими потребами, сприйнятті їх окремими спільнотами.

Мартинчук Олена Валеріївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної психології,
корекційної та інклюзивної освіти,

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО ТЕЗАУРУСУ

Наразі відбувається наукова інтерпретація набутого досвіду модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом упровадження нової організаційної форми їх навчання, виховання й розвитку – інклюзивної. Аналіз тезаурусу інклюзивної освіти дав можливість дійти такого висновку: неоднозначне трактування змісту понятійного апарату, який сьогодні обслуговує сферу спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з їх однолітками, потребує уніфікації базових термінів інклюзивної освіти, оскільки спостерігається досить довільне їх трактування, що, у свою чергу, призводить до термінологічної невизначеності у теорії інклюзивної педагогіки.

Відтак, постала проблема адекватного тлумачення змісту нових понять педагогічної реальності, що вживаються в міжнародному освітньому просторі, відповідно до їх значення в нашому мовному просторі та усталених понять вітчизняної педагогічної науки. У процесі пошуку шляхів вирішення окресленої проблеми нами:

– зроблено спробу розглянути інклюзивну освіту (нову педагогічну систему) як соціокультурний феномен із позиції методології системного підходу, зокрема сукупності системно-структурного та функціонально-цільового підходів;

– окреслено потребу в науково-методичному забезпеченні інклюзивної освіти, що сприяло появі інклюзивної педагогіки як нової вітчизняної педагогічної галузі знань;

– визначено сутність, об'єкт, предмет, мету й завдання інклюзивної педагогіки;

– проаналізовано основні поняття: інклюзивне та інтегроване навчання з точки зору їх адекватного тлумачення відповідно до значення усталених понять вітчизняного простору педагогічної науки,

– подано порівняльну характеристику інтегрованого та інклюзивного навчання в Україні.

Науково-теоретичний аналіз засадничих понятійно-категоріальних визначень, що використовуються у сфері спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами й дітей з нормативним рівнем розвитком засвідчив, що наразі відбувається інтенсивний процес формування й усталення понятійно-категоріального апарату нової галузі наукового знання – інклюзивної педагогіки. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні й уточненні понятійно-категоріального апарату інклюзивної педагогіки у площині професійної діяльності фахівців, які надають освітні послуги особам з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього простору.

Меттини Эмилиано

заведующий кафедрой гуманитарных наук,
РНИМУ им. Н. И. Пирогова Минздрава России,
г. Москва, Российская Федерация

КОРРЕКЦИЯ И РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ

С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ:

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЙ ВОПРОС НАШЕГО ВРЕМЕНИ

В условиях современного мира, все труднее и труднее представить систему коррекции и реабилитации детей с особыми потребностями, которая не учитывает изменений в обществе и в законодательных актах и законах. Настоящая статья ставит себе целью проводить обоснованный обзор новых направлений и течений, под чьим влиянием развиваются права детей по всему миру вообще, и в частности, так называемая ювенальная юстиция, на данный момент являющаяся одной из самых главных тем в контексте междпредметного подхода к данной теме. Используя исторические документы, декларацию прав ребенка, и хартию фундаментальных прав человека ЕС, Автор представил точную картину случающейся ситуации в западноевропейских странах, одновременно сравнивая ее с

той, которая имеется в таких странах, как Россия и Соединенные Штаты Америки. Результатом данного исследования является обнаружение некоего неравновесия в отношении к ребенку, поскольку, с одной стороны, можно заметить, что необходимо принимать все меры с тем, чтобы «наилучшие права ребенка» были всегда на первом месте, поскольку ребенок имеет право выразить свою точку зрения, которую надо всегда учитывать, а с другой стороны, «плавающее» отношение правосудия к ребенку, как субъекту права, в зависимости от принятых в разных странах законов и законодательных актов. Во всех вышеуказанных документах, не говорится о положении детей с особыми потребностями.

Савінова Н. В.

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри корекційної освіти,
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

ПІДГОТОВКА СУЧАСНИХ ЛОГОПЕДІВ У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДЕОНТОЛОГІЇ

Відомий англійський філософ-правник Ієремій Бентам у 1834 р. у праці «Деонтологія», визначив сутність деонтологічного підходу як систему відокремленого вчення про моральні цінності, зокрема виділив зміст обов'язкового, виходячи з вимог суспільної моралі.

У педагогіці ще задовго до введення терміну «деонтологія» основні принципи, які регламентують поведінку і дії педагога у спілкуванні з вихованцями, були відпрацьовані багатьма поколіннями вчителів, наставниками зі Стародавньої Греції до наших днів. Змістовним ядром педагогічної деонтології є система морально-етичних норм і принципів, необхідних педагогові для виконання своїх професійних обов'язків.

Основоположник світової дидактики Ян Амос Коменський вважав професію педагога «настільки чудовою, як ніяка інша під сонцем», наводячи аналогію між учителем і садівником, який любовно вирощує рослини в саду, між учителем і архітектором, що дбайливо

забудовує всі куточки людського існування. Великий дидакт вперше в педагогіці визначив особливу роль і спільну місію педагога, від якого залежить розквіт цивілізації та культури.

Сьогодні педагогічна деонтологія – це розділ педагогічної науки, яка є узагальнюючою системою принципів, норм, вимог, яким має відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності.

Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до педагога, що передбачають формування педагогічної поведінки, етики, моральності, толерантності. Саме це дає змогу розглядати педагогічну деонтологію як професійно важливу складову, що впливає на взаємини вчителя з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Деонтологічна компетенція вчителя-логопеда охоплює знання системи принципів, норм, вимог до поведінки педагога в процесі інтеракції з учасниками корекційно-розвивального, корекційно-виховного процесу (діти з тяжкими порушеннями мовлення, батьки, педагоги та ін.) та вміння дотримуватися чітко визначених морально-етичних норм поведінки, спілкування у практичній площині корекційно-педагогічної діяльності.

Вирішення проблеми виховання толерантної особистості полягає в цілісності педагогічної концепції формування толерантності, збагаченої досвідом педагогічної діяльності видатних педагогів різноманітними засобами, принципами, методами і формами навчально-виховної роботи. Педагогічна концепція виховання має спиратися на траєкторію індивідуально-творчого саморозвитку, самоствердження, самореалізації особистості.

Отже, сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до корекційного педагога, логопеда, що передбачає у вимірах педагогічної деонтології формування педагогічної толерантності. Педагогічна толерантність може розглядатися, з одного боку, як засіб досягнення поставлених виховних та освітніх завдань, а з іншого, – як одна з цілей процесу виховання. Необхідною умовою успішності педагогічної діяльності вчителя-логопеда є прийняття дитини з тяжкими порушеннями мовлення такою, якою вона є. Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки по відношенню до дітей, домагається більшої результативності.

Отже, під педагогічною толерантністю корекційного педагога можна розуміти володіння вміннями та навичками толерантної (терпимої, моральної, культурної, ввічливої тощо) взаємодії з усіма суб'єктами освітньо-виховного, корекційно-розвивального процесу, що визначає активну життєву позицію педагога, побудовану на принципах гуманізму, соціальної рівноправності тощо; як норму власної поведінки зі сформованістю та нормативністю проявів педагогічної етики. Сформовані навички педагогічної толерантності як характеристики досвідченого корекційного педагога, вчителя-логопеда сприяють також оволодінню навичками коректної, безконфліктної комунікації з усіма суб'єктами освітньо-виховного, корекційно-розвивального процесу.

Чайковський Михайло Євгенович

кандидат педагогічних наук, доцент

Хмельницький інститут соціальних технологій Відкритого міжнародного університету «Україна», м. Хмельницький, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ РОЗРОБКИ ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ

Відсутність загальновизнаної концепції розробки педагогічної технології соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання власне й зумовила необхідність її обґрунтування з урахуванням розвитку інклюзивних тенденцій у вищій освіті.

Педагогічну технологію соціально-педагогічної роботи з молоддю з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ ми визначаємо як сукупність і послідовність засобів сприяння поступовому виробленню особистістю здатності до соціальної взаємодії та рольового соціального функціонування в існуючій ситуації: зовнішній, що визначається специфічними умовами інклюзивного освітнього простору ВНЗ, та внутрішній, що визначається обмеженими

фізичними можливостями організму та психосоціальними характеристиками студентів з різними вадами здоров'я.

Концептуальну основу розробки педагогічної технології соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами складають дві провідні *концептуальні ідеї*: **перша**, пов'язана з необхідністю орієнтування соціально-педагогічних технологій на розвиток інклюзивного освітнього середовища ВНЗ як умови формування здатності молоді з особливими потребами до соціальної взаємодії із суб'єктами інклюзії, до адаптації та самореалізації в умовах ВНЗ; **друга** – полягає у визнанні персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки студента з особливими освітніми потребами пріоритетним напрямом соціально-педагогічної діяльності з цією категорією молоді в умовах інклюзивної освіти.

Перша концептуальна *ідея* розкривається через такі *положення*, пов'язані з характеристикою інклюзивного освітнього простору, як: місця перетинання різних соціальних зв'язків і відношень у галузі освіти; структурована система педагогічних факторів, що забезпечують взаємодію та освоєння студентом з інвалідністю організованого педагогічного середовища; продукт діяльності всіх учасників освітнього процесу; просторове втілення часових характеристик суспільного й індивідуального розвитку; місця, що мають певні особливості залежно від «географії» – виокремлюється в соціальному просторі як сукупність просторово доступних об'єктів, характеризується обсягом освітніх послуг, доступністю освітньої інформації; характеризується інноваційністю.

Зазначені положення пов'язані з розробкою й технологічним опрацюванням стратегій: використання сильних сторін особистості, позбавлення від недоліків і запобігання соціальним загрозам, командного співробітництва, контекстної освіти, використання регіональних можливостей та ресурсів, створення безбар'єрного середовища, програмно-цільової стратегії тощо.

Другу концептуальну *ідею* розкривають три основні *положення*, пов'язані з розкриттям сутності персоніфікованої соціально-педагогічної підтримки, як: включення студентів з особливими

потребами в соціум ВНЗ, життя академічної групи й колективу закладу через індивідуальне формування в молодій людині соціальних якостей, знань, умінь, відповідних навичок, засвоєння нею соціальних цінностей і зразків поведінки, що дають індивіду змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин із колегами й педагогічними працівниками; адресна допомога, що реалізується у звичних для нього умовах життєдіяльності; персоніфікована увага та супровід у процесі особистісного зростання студента в закладі освіти.

Положення втілюватимуться у практику через розробку й запровадження у ВНЗ таких видів соціально-педагогічної діяльності: соціально-середовищна реабілітація студентів з інвалідністю; соціально-педагогічний патронаж молоді з особливими освітніми потребами; тьюторство щодо осіб з обмеженими можливостями в освітньому процесі ВНЗ.

Шуловська Моника,

PaedDr. PhD., Assistant Professor,

Comenius University in Bratislava,

Faculty of Education, Department of Special Education, Bratislava, Slovakia

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ МЕНТАЛЬНОГО РАССТРОЙСТВА К УРОКАМ ГЕОГРАФИИ

Специальная педагогика – это научная дисциплина, направленная на решение проблем, где постоянно требуется прикладное исследование. В нашем пилотном исследовании мы постарались по-новому взглянуть на влияние информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) на отношение учащихся с лёгкой степенью ментального нарушения к школьному уроку. Чтобы более глубоко очертить анализ отношений, мы решили использовать методологию Single Case Design. Манипуляциями с независимой переменной (включение или же не включение ИКТ в учебный

процесс), мы определяли её влияние на зависимую переменную (отношение учащихся к уроку географии).

При исследовании воздействия ИКТ на отношение учащихся к школьному уроку был использован **Single-Case Design – модель А-В-А (Withdrawal)**. В нашем исследовании мы опирались, главным образом, на приёмы авторов Морган Д. Л. – Морган Р. К. [Morgan, D. L. – Morgan R. K.] (2009), Кеннеди [Kennedy, С.Н. [(2005), консультировались с Кэрри Сван [Karrie Swan] (University of North Texas). Исследование мы проводили в рамках проекта VEGA № 1/0789/14 *«Детерминанты и отклонения в развитии детей школьного возраста с нарушениями состояния здоровья в области соматопатологической, психообразовательной, коммуникационной и социальной»*.

Исследования влияния ИКТ мы проводили на уроках географии в одном из седьмых классов специальной основной школы в Трнавском крае в период с сентября 2013 года по февраль 2014 года. В связи с этим для получения информации в качестве инструмента исследования мы использовали собственную анкету с пятиуровневой графической шкалой типа шкалы Лайкерта. Анкета в одинаковой форме предлагалась участнику анкетирования после каждого проведённого урока географии. С её помощью мы наблюдали степень изменения отношения учащегося к изучению географии (любовь к предмету, его привлекательность и полезность, степень мотивации и активности ученика на уроке). Фразы, касающиеся предмета исследования, мы предложили участникам анкетирования оценить по пятиуровневой графической шкале.

Данные о базовой фазе (**А1**) мы собирали раз в неделю (всегда в понедельник во время первого урока) в течение семи недель, что представляло собой 7 информационных точек. После определения основных формул мы ввели интенсивное и систематическое использование ИКТ на занятиях, причём в то же самое время, что и в базовой фазе, только в течение восьми недель, что представляет собой 8 информационных точек. После проведения вмешательства (интервенции) данные из этой фазы (**В**) мы для сравнения графически записали вместе с измерениями из базовой фазы. Далее

после исключения переменной (вмешательство в учебный процесс выполнено с помощью ИКТ) мы собирали информацию следующие восемь недель (фаза А2).

При обработке информации в качестве первичного средства мы использовали **визуальный анализ информации**. Первичная информация, которая использовалась для Single-Case Research, – это многократные измерения зависимой переменной (переменных) до вмешательства и во время него. Визуальный анализ информации оценивался на основании перепадов уровней, изменения направлений (или характеристик), изменения вариабельности, межфазовых формул. **Качественный анализ** использовал методику дескриптивной статистики (*стандартное отклонение, усреднённая прямая – среднее арифметическое, парная регрессия*), PND методику.

Мы установили, что результаты этого исследования поддерживают ИКТ как вмешательство (интервенцию) в учебный процесс. Но эти данные продемонстрировали только умеренное повышение позитивного отношения учащихся к уроку с ИКТ, данные из фазы до вмешательства (уроки без ИКТ) свидетельствуют также об укреплении позитивного отношения к уроку географии. Наши данные, однако, соответствуют исследованиям GÖKSE (2009), который свою работу сосредоточил на обнаружении факторов, которые могут влиять на отношение учащихся к предмету география. Самым эффективным фактором влияния на отношение учащихся к предмету он назвал личность учителя.

Данное исследование привело нас к убеждению, что имеет смысл пытаться проводить наблюдения и измерения даже в тех областях специально-педагогических реалий, где это ещё не совсем обычно. И хотя результаты исследования кажутся многообещающими, данное исследование является пилотным, а поэтому необходимо дальнейшее исследование по вмешательству в образование, основанное на доказательствах.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: МІЖВІДОМЧИЙ АСПЕКТ

Боряк Оксана Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

ПРОБЛЕМАТИКА ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасна освітня політика в Україні вимагає розробки нового удосконаленого змісту освіти, який би створював високу мотивацію для всіх, хто навчається та передумови для успіху в їхньому подальшому житті, а також робив суттєвий внесок у розвиток гуманного, заснованого на рівноправності суспільства.

Найчисельнішу групу серед нозологій осіб з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку складають особи з порушеннями інтелектуального розвитку – розумовою відсталістю.

Порушення мовлення в розумово відсталих дітей є дуже різноманітними та мають стійкий характер. Ці мовленнєві порушення негативно впливають на психічний розвиток розумово відсталі дитини, ефективність її навчання.

На основі опрацювання літературних джерел, нами було встановлено, що в дітей із розумовою відсталістю відзначаються значні порушення в засвоєнні всіх складових рівнів функціональної системи мови та мовлення в цілому, та її семіотичної підсистеми мови зокрема: фонологічного, лексичного, синтаксичного та морфологічного рівнів. У дітей із розумовою відсталістю відзначаються значні порушення в засвоєнні всіх складових рівнів семіотичної підсистеми мови. Основною причиною низького рівня засвоєння мови (на практичному рівні) є порушення пізнавальної діяльності, зокрема короткочасної та довготривалої пам'яті; довільного запам'ятовування; актуалізації; довільної уваги та її

спрямованості як на семантичні, так і на формальні одиниці мовлення; мисленневих операцій утворення за аналогією, порівняння, переносу, генералізації, які забезпечують засвоєння семантики мовних знаків.

Ураховуючи багаточисельні дослідження в галузі корекційної педагогіки та, зокрема, корекційної психопедагогіки, ми можемо стверджувати, що порушення інтелектуального розвитку – розумова відсталість, накладає специфічний відбиток на характер порушень мовленнєвого розвитку. У зв'язку з цим під час аналізу структури мовленнєвого порушення при РВ необхідно враховувати не тільки загальні, але й специфічні закономірності проявів і механізмів, прояви співвіднесення порушень різних рівнів мовленнєвої діяльності.

Подальше визначення й обґрунтування ступенів системного недорозвинення мовлення передбачає проведення експериментального аналізу когнітивних механізмів недорозвинення мовлення та його описових (як якісних, так і кількісних) характеристик, важливість з'ясування як загальних, так і специфічних закономірностей мовленнєвого розвитку, стану мовленнєвої системи в цілому. Обґрунтування ступенів системного недорозвинення мовлення буде актуальним, на нашу думку, не тільки під час визначення порушень мовлення при розумовій відсталості.

Валявко Светлана Михайловна

кандидат психологических наук, доцент
кафедры клинической и специальной психологии
МГПУ ИПССО, г. Москва, Россия

Князев Константин Евгеньевич

аспирант кафедры клинической и специальной психологии
МГПУ ИПССО, г. Москва, Россия

АЛГОРИТМ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОМЕТРИЧЕСКИХ СВОЙСТВ РИСУНОЧНЫХ МЕТОДИК

Рисуночные методики – недооцененный пласт инструментов для диагностики личности. В первую очередь их значимость проявляется в тех случаях, когда устная речь испытуемых затруднена, а письменная речь еще недоступна в силу возраста. Так, рисуночные методики

позволяют диагностировать личностные особенности детей дошкольного возраста, не нарушая экологическую валидность возраста.

Однако, у рисуночных методик в нынешнем способе их использования есть ряд объективных недостатков, основанных на субъективности восприятия интерпретатора. К примеру, одни и те же элементы рисунка у разных авторов трактуются по-разному, порой полностью противоречиво. Интерпретаторы склонны к спонтанной и не мотивированной модификации методик «на лету» в угоду своим сиюминутным потребностям и ассоциациям, что приводит к ошибочной интерпретации методик. Предлагаемые интерпретационные модели громоздки, трудны в ручной обработке и содержат неоднозначную информацию.

Многие ученые пытались повысить научность рисуночных методик, подходя к проблеме с разных сторон: пытались модифицировать процедуру проведения, изменить схему интерпретации путем изменения набора элементов-индикаторов, различных личностных характеристик. Были в том числе и малочисленные попытки создать общую, единую схему интерпретации для всех рисуночных методик (к сожалению, не подкрепленные психометрическими исследованиями).

На основе анализа состояния, современных требований к психометрическому инструментарию в психодиагностической науке, мы предлагаем алгоритм для модификации методик изучения личностного развития (в первую очередь рисуночных методик) в части интерпретирования их результатов:

Этап 1. Анализ результатов теоретического поиска по проблеме: инвентаризация имеющихся методик.

Этап 2. Апробация (оригинальной модели): апробация имеющихся диагностических моделей и / или интерпретаций авторского варианта методики.

Этап 3. Коррекция содержания методики и проверка рабочей версии теста: модификация и/или адаптация имеющегося содержания теста; первичная апробация интерпретационной модели.

Етап 4. Формалізація інтерпретаційної моделі: аналіз і ви́членення основних параметрів, изучаємих методикою, і створення балльної інтерпретаційної моделі (в інтервальної шкалі).

Етап 5. Стандартизація і уніфікація нової діагностическої моделі: стандартизація і перевірка отриманої діагностическої моделі.

Етап 6. Заключительна робота (редакція): утвердження варіанта методики після формалізації і видання матеріалів методики.

Предложено́ї алгоритм універсальний і дозволяє уникнути плутаниці при використанні рисуноческих методик, крім того при його адекватному використанні можна отримати, як мінімум, достаточну надійність (більше 0,7) і як мінімум середню кумулятивну валідність (більше 0,5–0,6).

Верхогляд Аліна Леонідівна

практичний психолог

Полтавський міський центр соціальної реабілітації
дітей-інвалідів, м. Полтава, Україна

ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ БАТЬКІВ ТА ГРУПИ ВЗАЄМОПІДТРИМКИ В РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ

Велике значення для позитивних змін у розвитку дитини має встановлення довірливих стосунків психолога з батьками. Сім'я, найближче оточення дитини – головна ланка в системі її виховання, навчання, соціалізації.

Поява в сім'ї дитини з обмеженими можливостями завжди важкий етап життя для всієї родини. Хвора дитина може стати причиною розпаду сім'ї, а може й об'єднати її.

Одним із видів роботи психолога в реабілітаційному закладі є робота з батьками: проведення тренінгів, семінарів, створення груп взаємопідтримки, надання консультацій, анкетування батьків тощо.

Зупинимось на психологічній підтримці та наданні консультації батькам.

Психологічне консультування – це комплекс процедур, спрямованих на допомогу людині у вирішенні проблем і прийнятті рішень стосовно професійної кар'єри, сім'ї, вдосконалення особистості й міжособистісних відносин.

Консультація може проводитись як в індивідуальній, так і в груповій формах. Як групову форму консультації можна розглядати групи взаємопідтримки батьків дітей-інвалідів. Цей вид консультування налаштовує батьків на встановлення довірливих стосунків між психологом та іншими батьками. Тематика проведення зустрічей групи може бути різною, але частіше батьків цікавить досвід інших сімей із виховання й навчання дітей, прогнози на майбутнє, методи роботи вдома, популярні методики корекційної роботи з дитиною. Батьки можуть самі пропонувати психологу розглянути певні теми, що їх цікавлять. Буде дуже добре, якщо група вибере одного з батьків, який буде допомагати в організації та проведенні зустрічей. Тривалість і послідовність зустрічей краще обговорити заздалегідь. Але варто зазначити, що зустрічі тривалістю дві та більше годин потребують перерв, під час яких батькам можна запропонувати спільне чаювання.

Гарно себе зарекомендувало проведення арт-терапії під час зустрічей. Арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Це позитивно впливає на емоційний стан батьків і дає змогу розслабитися.

Проведення зустрічей для батьків – це один із напрямів роботи психолога в реабілітаційному закладі, який може об'єднати батьків, стати фундаментом для довірливих відносин батьків один з одним, створити атмосферу взаємодопомоги, що буде в цілому позитивно впливати на реабілітаційний процес дитини, покращення психологічного стану батьків та позитивного клімату в сім'ї.

Годовникова Лариса Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент
Белгородский институт развития образования,
г. Белгород, Российская Федерация

Кий Наталья Михайловна,

кандидат педагогических наук
Белгородский институт развития образования,
г. Белгород, Российская Федерация

Мин Людмила Ивановна,

ст. преподаватель,
Белгородский институт развития образования,
г. Белгород, Российская Федерация

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРОМАНИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В ШКОЛАХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Образование сегодняшнего дня стоит перед глобальным вызовом социокультурной среды – существующие образовательные организации утратили монополию на социализацию детей. Помимо традиционных агентов первичной социализации мощь набирают информационные технологии, в том числе, и новые виды игр детей – компьютерные. Являясь транслятором ценностей, норм и установок, они создают ребенку искусственные условия социализации, что позволяет рассматривать компьютерные игры в качестве нового агента первичной социализации ребенка.

Наряду с новыми возможностями в социализации, которые открываются детям при овладении цифровыми технологиями, существуют и достаточные ограничения, представляющие психологические ловушки в социализации ребёнка. В «Стратегии развития образования на 2013–2020 годы» отмечены в качестве основных проблем в российском образовании – недостаточное развитие социальной компетентности и позитивных социальных установок выпускников школ. Причинами обостряющихся проблем названы негативные тенденции в молодежной среде, в том числе, и нехимические аддикции (зависимости), приводящие к оскудению социальных связей и уходу в виртуальный мир.

Для решения проблемы в Белгородской области запущен проект по профилактике игровой зависимости в подростковой среде. В рамках реализации проекта был проведен мониторинг выявления у детей игровой зависимости. При подготовке к диагностике был проведен обучающий семинар для руководителей, заместителей директоров по воспитательной работе, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов образовательных организаций.

В пилотажном исследовании приняли участие 878 человек (родители, педагоги, учащиеся младшего подросткового возраста 5–7-х классов), из них 480 детей.

По результатам исследования было установлено, что 319 из 480 учащихся нуждаются в профилактической помощи, 51 ученик нуждается в срочной специализированной комплексной аддиктологической помощи, так как имеют выраженные признаки игровой зависимости.

Проведенное исследование показало, что более половины обследованных школьников младшего подросткового возраста имеют разной степени выраженные признаки зависимости от компьютерных игр, что подтверждается анкетами родителей.

Школьные образовательные программы недостаточно эффективны в плане работы с детьми с зависимостями, педагоги не в полной мере владеют технологиями работы с зависимыми учащимися. Анализ действующих образовательных и профилактических программ показал, что в школах успешно работают программы, связанные с химическими аддикциями: табакокурением, алкоголизмом, наркоманией – они убедительно продемонстрировали свою эффективность. Программ по нехимическим аддикциям крайне мало, а необходимость в них в условиях информативного общества очевидна.

С целью профилактики игровой зависимости необходима организация специальной работы не только с учащимися, но и педагогами, и родителями школьников. Для педагогов и родителей необходимо разработать методические материалы в виде ответов на наиболее часто встречающиеся вопросы, которые они задают педагогам по теме игровой зависимости детей. Для подростков необходимо разработать методические материалы в виде советов подростку, который увлекается компьютерной игрой.

Голуб Наталія Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри здоров'я людини та корекційної освіти,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна

УМОВИ РОЗБУДОВИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗНМ ТА ПОРУШЕННЯМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Однією з найчисельніших категорій дітей, у яких спостерігаються порушення формування писемного мовлення, є молодші школярі із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Порушення читання та письма в таких учнів зумовлені недорозвиненням у них усіх сторін усного мовлення, а часто й парціальною несформованістю гностичних, мнестичних, мисленневих функцій (О. Іншакова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Мастюкова, М. Русецька, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, Г. Чиркіна, М. Шеремет та ін.).

Розбудова корекційно-розвивального освітнього середовища сприяє більш успішній реалізації завдань навчально-виховного та корекційно-розвивального впливу на молодших школярів із ЗНМ та порушеннями писемного мовлення, а саме: 1) подоланню в них недоліків усного мовлення й цілеспрямованому розвитку фонетико-фонематичної, лексико-граматичної його будови, формуванню навичок зв'язного мовлення; 2) розвитку різних форм гнозису, пам'яті, мислення, зорово-просторових і часових уявлень, уваги, уяви, дрібної моторики; 3) цілеспрямованому формуванню всіх компонентів писемно-мовленнєвої діяльності; 4) подоланню порушень писемного мовлення; 5) формуванню в учнів усно-мовленнєвої, писемно-мовленнєвої, мовної, комунікативної компетентності.

Важливими умовами організації корекційно-розвивального освітнього середовища для зазначеного контингенту учнів виступають: 1) проектування змісту навчання й виховання дітей, корекції недоліків у їхньому розвитку; 2) реалізація перспективно-превентивного підходу щодо профілактики та

усунення порушень формування навичок читання й письма, навичок зв'язного писемного мовлення, читацької діяльності школярів;
3) реалізація компетентнісного підходу.

Проектування змісту корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого шкільного віку має спиратися на дидактичні (вони є ключовими), а також на певні просторові, здоров'язбережувальні, технічні, соціально-психологічні ресурси. Ресурси середовища мають бути тісно пов'язаними між собою, їхній взаємозв'язок має потенціювати успішність реалізації дидактичних ресурсів.

Дидактичними ресурсами корекційно-розвивального освітнього середовища виступає: 1) програмовий матеріал, що вивчається дітьми під час уроків у класі (логопед має бути поінформованим щодо програмових вимог, змісту програми з рідної мови); 2) дидактичний матеріал корекційно-розвивальної спрямованості, що використовується під час логопедичних занять, виховних заходів тощо; 3) методи та прийоми, які застосовуються для організації та проведення роботи з дітьми з метою формування в них знань, умінь, навичок, профілактики й усунення недоліків у їхньому психо-мовленнєвому розвитку.

Гужва Марія Андріївна

аспірант

Інститут спеціальної педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

МОДУЛЬНИЙ ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З АУТИСТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Аутистичний розлад (Autistic disorder), або аутизм, є важкою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Для подолання проявів і наслідків аутизму необхідно розробити комплексну модель корекційно-реабілітаційної допомоги родинам, які виховують дітей-аутистів, що передбачає залучення до розв'язання цього питання

широкого кола фахівців (психіатрів, логопедів, психологів, педагогів-дефектологів, соціальних працівників).

Корекційно-реабілітаційна робота здійснюється на основі загальнодидактичних принципів (науковості, послідовності й системності, доступності й міцності засвоєння знань, зв'язку теорії з практикою, активного та свідомого навчання, наочності, індивідуалізації й диференціації) та принципів спеціальної педагогіки стосовно корекційного навчання й виховання аутичних дітей (принцип системності корекційних, профілактичних і розвивальних завдань, принцип єдності діагностики та корекції, принцип урахування індивідуальних і вікових особливостей дитини в корекційно-педагогічному процесі, принцип діяльнісного підходу, принцип комплексного використання методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності, принцип інтеграції зусиль найближчого соціального оточення). Окрім того дослідники вказують на важливість у педагогічній роботі з аутистами реалізації принципів візуалізації та унаочнення часу.

Аналіз наукових досліджень дав змогу дійти висновку щодо першочергового значення принципів узгодженості дій усіх залучених суб'єктів, раннього й інтенсивного початку корекційної діяльності, індивідуально й науково обґрунтованого підходу до вибору психолого-педагогічних підходів, а також принцип модульної організації корекційно-реабілітаційної роботи.

Поняття «модуль» (з лат. module – «маленька міра») у контексті нашого дослідження розглядатимемо як відносно самостійний блок у межах корекційно-реабілітаційного процесу, що має свою структуру й уведений із метою досягнення відповідних результатів.

Модульний принцип дасть змогу побудувати корекційно-реабілітаційний процес на основі програмно-цільового підходу та стандартизації надаваних соціальних послуг. Водночас він дозволить змодельовати й відкоригувати систему корекційно-реабілітаційної роботи в кожному конкретному випадку, тобто варіювати модулі, відповідно до наявних умов.

Дослідники зазначають, що до пріоритетних завдань корекційно-реабілітаційної допомоги належать виховання, навчання та реабілітація дитини з розладами аутистичного спектру, які дозволяють здійснювати її розвиток, корекцію, компенсацію, відпочинок і оздоровлення, профілактику вторинних деструкцій і деформацій.

У процесі розробки системи корекційно-реабілітаційної допомоги визначено три суб'єкти надання допомоги: дитину-аутиста (діагностичні, реабілітаційні, освітні, рекреаційні, професійно-трудова форми допомоги), батьків дитини-аутиста (реабілітаційні, освітні, консультаційні, рекреаційні, професійно-трудова форми допомоги), фахівців, що працюють з дитиною та її батьками (консультативні, освітні, науково-методичні форми допомоги).

У моделі надання спеціальної допомоги дітям-аутистам виділено такі модулі: організаційно-управлінський, діагностичний, інформаційно-аналітичний, науково-методичний, консультативний, медико-соціальної реабілітації, психолого-педагогічної реабілітації, соціальної реабілітації, творчої реабілітації, спортивно-оздоровлювальної реабілітації, соціально-трудова адаптації та професійної підготовки, рекреаційний (модуль організації відпочинку та дозвілля), міжвідомчої взаємодії, модуль зв'язків із громадськістю.

Вибір модулів розробленої нами моделі, зумовлений її цілями, завданнями, а також виконанням тих функцій, які на даний момент недостатньо успішно реалізуються існуючими моделями в системі спеціальної допомоги дітям-аутистам.

Проте кожен із цих модулів має свою структуру, так, наприклад, у педагогічній складовій системи корекційно-реабілітаційної допомоги виділено такі взаємопов'язані та взаємозумовлені структурні модулі: оцінно-прогностичний, модуль планування й реалізації системи освіти та корекційно-розвивального впливу; модуль розвитку педагогічних інновацій, методичної допомоги й консультування.

Ефективність функціонування запропонованої моделі залежатиме від оптимальності підбору модулів у кожному конкретному випадку, адекватності підібраних методів, механізмів і засобів корекційно-реабілітаційної роботи, узгодженості діяльності всіх залучених суб'єктів.

Дегтяренко Тетяна Миколаївна

доктор педагогічних наук, професор
кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

**РОЛЬ НАУКИ В РЕАЛІЗАЦІЇ СТРАТЕГІЧНИХ ЗМІН
У СИСТЕМІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБАМ
ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ТА/АБО З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ**

На початку реалізації стратегічних змін у системі корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, складовою якої є система спеціальної освіти, ішлося здебільшого про *модернізацію* системи в цілому. На сучасному етапі, коли вже відбулися системні зміни на регіональному рівні під час здійснення локальних і модульних змін, мова повинна йти про модифікацію системи. Результатом цього модифікування має стати досягнення якісно відмінного стану цієї системи в цілому. Наріжним каменем сьогодення стали питання оптимізації корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю й модифікації корекційно-реабілітаційної діяльності з допомоги людям з особливими потребами як громадянам країни. Саме тому у структурі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка у 2011 році була створена лабораторія корекційно-реабілітаційних технологій предметом наукового дослідження якої стала тема «Зміст, організація та управління корекційно-реабілітаційною діяльністю» (zareestrovano в УкрІНТЕІ за № 0111 U 009399).

Проведені дослідження в межах зазначеної вище теми дозволили виокремити чинники, які негативно впливають на якість реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги та надання освітніх послуг, зокрема на впровадження теоретичних засад інклюзивної освіти у практику, що зумовлює зниження якості її реалізації. Встановлено, що одним із чинників, який негативно впливає на якість

корекційно-реабілітаційної діяльності, є недостатня підготовленість фахівців до управління цими процесами. Отже, проблема недостатньої компетенції фахівців, які беруть участь у наданні освітніх послуг дітям із психофізичними порушеннями, та недостатньої компетенції керівників, які здійснюють управління та контроль за реалізацією цього процесу, має бути визнана як педагогічна проблема впровадження інклюзивної освіти. На нашу думку, вона представляє інтерес для науковців і заслуговує обговорення й негайного вирішення.

Під час проведення досліджень ми дійшли висновку стосовно того, що під час модернізації системи корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю взагалі, та системи спеціальної освіти зокрема, слід значну увагу приділити, насамперед, модифікації навчальних планів і навчального матеріалу під час підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. Це один із факторів, який дозволить привести у відповідність до нових вимог суспільства якість допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю на регіональному й інституціональному рівнях.

Загалом, проведені нами дослідження є практикоорієнтованими, адже в результаті:

- запропоновані положення та пропозиції дають можливість визначити та превентивно врахувати на практиці закономірності соціодинаміки корекційно-реабілітаційної допомоги особам з особливими потребами;

- запропоновані нові технології управління процесом корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями на середньому, низькому та інституціональному рівнях дозволять внести системні зміни в її організаційне забезпечення;

- матеріали дослідження можуть стати науково-методичною основою практичного запровадження організаційного забезпечення управління корекційно-реабілітаційною допомогою як системою та як процесом у межах регіону на різних ієрархічних рівнях управління;

– розроблені рекомендації щодо взаємодії галузей соціальної сфери під час допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю в межах певної адміністративно-територіальної одиниці та кадрової політики в соціальній сфері дозволять оптимізувати процес корекційно-реабілітаційної допомоги в регіоні під час надання освітніх послуг;

– практичні рекомендації можуть бути запроваджені у вигляді невідкладних соціально-економічних заходів на національному та регіональному рівнях і покладені в основу створення стратегічних документів на регіональному рівні з метою формування оптимальних умов комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги в межах певної адміністративно-територіальної одиниці;

– результати дослідження можуть бути використані у вищих навчальних закладах і системі післядипломної освіти (як педагогічних, так і інших галузей соціальної сфери) під час підготовки (перепідготовки) практичних працівників, які безпосередньо здійснюють реалізацію завдань корекційно-реабілітаційної допомоги особам із психофізичними порушеннями та/або з інвалідністю, а також керівників органів державного управління.

Здійснюючи дослідження в межах наукової теми лабораторії корекційно-реабілітаційних технологій Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, ми виходили із сучасних поглядів на роль науки в суспільному житті: наука має бути не схоластичною наукою (заради науки), а має бути орієнтована на практику. Утім питання готовності суспільства приймати рекомендації науковців під час реформування соціальної галузі залишається актуальним до теперішнього часу.

Кібальна Катерина Олександрівна

викладач кафедри спеціальної психології,
корекційної та інклюзивної освіти,

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

**ДО ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У СІМ'ЯХ,
ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Проблеми сім'ї та внутрішньо сімейних (міжособистісних) відносин були завжди актуальні через їх особливу роль у формуванні та розвитку особистості.

Міжособистісні стосунки, сімейні зокрема, були предметом як зарубіжних, так і вітчизняних психологічних досліджень (Г. С. Абрамова, Г. М. Андрєєва, Н. М. Ануфрієва, Е. Берн, С. В. Духновський, Н. Г. Єрмакова, Т. М. Зелінська, Є. П. Іл'їн, М. С. Каган, Н. В. Казарінова, М. Кларк, О. М. Корнєв, А. Б. Коваленко, В. Н. Куніцина, Дж. Мілс, М. М. Обозов).

Р. Е. Альберті та М. Л. Еммонс визначали міжособистісні сімейні відносини, як особисті стосунки з близькими людьми (між батьками й дітьми, чоловіком і дружиною, братом і сестрою), а також стосунки, що не обмежуються колом сім'ї, в таких відносинах часто знаходяться люди, які живуть разом під впливом різних обставин.

Про важливу роль сім'ї та внутрішньо сімейних відносин у розвитку дитини зазначають і педагоги, і психологи. На думку педагогів, сім'ї належить пріоритет у вихованні соціальної та емоційної культури дитини дошкільного віку. Дитина дошкільного віку наслідує поведінку близьких їй людей, переймає їхні манери, запозичує в них спосіб оцінювання людей, подій, речей, засвоює моральні норми, що регулюють поведінку людей у суспільстві.

Процес формування особистості дитини прямо залежить від типу батьківського ставлення до нього. Типи батьківського ставлення у вітчизняній (В. І. Гарбузов, А. Я. Варга, В. В. Столін, А. С. Співаковська, Е. Г. Ейдемільер) та зарубіжній (S. Brody, B. Suran, J. Rizzo, E. Schaefer, R. Bell, A. Roc, M. Siegelman) літературі розглядались у двох напрямках –

клінічному й аналітичному. У межах обох напрямів виділялося три елементи батьківського ставлення: емоційний, когнітивний і поведінковий. Авторами були виділені типи неправильного виховання, що сприяють розвитку особистості дитини по психопатичному або невротичному типу.

Проблеми сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями в розвитку, знайшли своє відображення в роботах вітчизняних психологів, педагогів, психіатрів Т. О. Власової, Л. С. Виготського, О. М. Граборова, К. К. Грачової, Г. М. Дульнєва, М. В. Іпполітової, В. Г. Петрової, В. В. Ткачової, Ж. І. Шиф та ін.

У деяких дослідженнях вітчизняних авторів розглядаються аспекти психотравмуючого впливу ситуації народження дитини з аномаліями, що неминуче веде за собою батьківську кризу, негативно позначається на психічному здоров'ї матерів, житті та діяльності сім'ї, що призводить до її дезорганізації (висока ймовірність розпаду сім'ї), динаміці подружніх відносин і реорганізації ролі батьків (М. М. Семаго, А. С. Співаковська, В. В. Ткачова).

У зарубіжних роботах також розглядаються складні проблеми, що виникають у родині у зв'язку з народженням дитини з відхиленнями в розвитку, такі як емоційний стрес, форми й етапи адаптації до нього батьків, ставлення батьків до порушень їх дитини (F. Benesh, S. Davis, B. Goldberg, H. Stone, E. Schuchardt, G. Seligman, H. Taylor).

Усе зазначене засвідчує надзвичайну значущість внутрішньо сімейних відносин, зокрема дитячо-батьківських, у психічному становленні індивіда в дитячому віці. Водночас, доведено, що фактор появи відхилення в розвитку дитини суттєво змінює зміст і структуру цих взаємовідносин.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що попри домінування у психології думки про провідну роль сім'ї у становленні й розвитку особистості дитини, досліджень з цієї теми щодо дітей із загальним недорозвитком мовлення на сьогодні не здійснено. Цей факт спонукав нас до детального теоретичного вивчення означеної проблеми й подальшої експериментальної перевірки висунутих положень.

Кондукова Светлана Витальевна

учитель-логопед детского сада №37 ОАО «РЖД»

г. Москва, Россия

ПСИХОЛОГО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

Теоретический подход к исследованию проблемы психолого-физиологических предпосылок речевого развития основывается на представлениях о закономерностях речевого развития детей, которые были сформированы в работах В. Бельтюкова, А. Богущ, Л. Выготского, Д. Элькониной, А. Лурия, Ф. Сохина, О. Ушаковой, М. Шеремет и многих других ученых. По мнению передовых ученых, природа формирования речи основывается на том, что речь ребенка развивается вследствие восприятия речи взрослых и собственной речевой активности. Во-вторых, ориентирования ребенка в речевых явлениях образует условия для самостоятельного развития речи и, наконец, приоритетным направлением во время развития речи детей есть формирование у них языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи.

Речевая деятельность – это активный, целенаправленный процесс, который опосредованный языковой системой и обуславливается ситуацией, процесс приема и передачи информации. Психологическая природа речи раскрыта А. Леонтьевым на основании обобщений этой проблемы Л. Выготским.

Определенные характеристики речи указывают на необходимость удиления большего внимания педагогов содержательной, понятийной стороне языковых явлений, как средству выражения формирования и существования мысли, к целостному развитию всех функций и форм речи.

Все большее влияние на методику логопедической работы оказывает психоллингвистика как область науки, которая развивается на стыке психологии и языкознания. Психоллингвистика определяет речь как деятельность, включенную в общую систему человеческой деятельности. Как будто какая деятельность, речь

характеризується певним мотивом, метою і складається з послідовних дій.

Розвиток звукопродування в значній мірі пов'язаний з удосконаленням роботи периферичного мовного апарату. Розвиток органів артикуляції в філогенезі нерозривно пов'язаний з формуванням їх диференційованої моторики (А. Шахнарович, В. Лебединський). При нормальному мовному розвитку дитина оволодіває звуковою системою мови одночасно з розвитком загальної моторики і диференційованих рухів рук (Л. Бадалян). Особливо важливою для мовної діяльності є координація роботи периферичного мовного апарату з роботою мовних механізмів мозку, зокрема, з цією артикуляційною роботою тісно пов'язані скорочення м'язів рук (М. Кольцова). Тому в процесі розвитку мови важливо формувати і розвивати координацію рухів рук з артикуляцією. Одночасно необхідно, щоб артикуляція, фонація і дихання були достатньо скоординовані між собою, а також, щоб рухи артикуляційного апарату співпадали з відповідними слуховими відчуттями (П. Анохін, Л. Бадалян, Г. Новикова і др.).

Косенко Юрій Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

**ВИВЧЕННЯ ІСТОРИЧНОГО МИНУЛОГО
ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ
(ЗА НАУКОВОЮ СПАДЩИНОЮ А. І. КАПУСТІНА)**

Для підвищення ефективності формування історичних знань у розумово відсталих школярів, А. І. Капустін пропонував виявляти вміння учнів розкривати зміст історичних понять на словесній та предметно-наочній основі. За автором, важливим є своєчасне діагностування вчителем рівня сформованості учнівських умінь порівнювати історичні поняття (схожі та протилежні) й визначення

розуміння розумово відсталими учнями причинно-наслідкових зв'язків між історичними подіями.

Для підвищення якості усвідомлення історичних знань розумово відсталими учнями, А. І. Капустін пропонував: раціонально співвідносити наочно-образні та словесно-логічні засоби; формувати історичні поняття в певній системі; урізноманітнювати логіку формування історичних понять у розумово відсталих дітей (індуктивно, дедуктивно, у їх поєднанні); поєднувати сформовані теоретичні знання із застосуванням їх у змінених ситуаціях.

За даними дослідника, у розумово відсталих учнів операція порівняння перебуває на низькому емпірично-інтуїтивному рівні (несла в собі побутові, примітивні лінії протиставлення, які у переважній більшості спиралися на особистий досвід школярів). А. І. Капустін пропонував для підвищення ефективності формування операцій порівняння в дітей на уроках історії застосовувати схеми-моделі порівняння, картки з найбільш важливими ознаками порівнюваних понять, використовувати визначення понять (навіть на елементарному рівні), запроваджувати інструкції про послідовність дій під час порівняння історичних понять.

На переконання науковця, важливим у цьому процесі є етапність формування вмінь порівнювати історичні поняття та явища, самостійність у аналізі власних дій (порівняння кінцевих результатів своєї діяльності з готовими моделями-схемами), можливість контролю та корекції з боку вчителя тощо.

У межах оптимізації навчального процесу в допоміжній школі, А. І. Капустін пропонував активно використовувати образну наочність. Учений підкреслював велике освітнє та корекційно-розвивальне значення цього засобу. На початковому етапі вивчення історії, функція наочних посібників, на думку науковця, полягає у створенні правильних образів нових для дітей предметів і явищ або в реконструкції помилкових. Наочно-образні засоби (картини, фотографії, малюнки, макети, муляжі) на цьому етапі вивчення історії виступають у якості «містка» між життєво-побутовим досвідом учнів і науковими знаннями.

А. І. Капустін зробив значний внесок у розвиток корекційної психопедагогіки та спеціальної методики навчання історії.

Кравець Ніна Павлівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психокорекційної педагогіки,
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

ФУНКЦІЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ

Одним із чинників, що забезпечує успішність соціалізації розумово відсталих учнів, виступає література, зокрема художня, яка стає носієм соціального досвіду, основним пропагандистом знань, умінь, навичок, цінностей та ідей суспільства, насамперед, соціалізатором для вказаної категорії школярів.

Останніми роками взято курс на діяльнісно-компетентнісний підхід як провідний принцип корекційно-розвиткового навчання розумово відсталих учнів, основну умову належного опанування знаннями й уміннями та реалізації їх у практичній діяльності. Він забезпечується завдяки інтересу до навчання, насамперед, до читання, яке є умовою та результатом його функціонування.

Навчально-виховне й корекційно-розвиткове значення читання літературних творів для розумово відсталих учнів розглянуто в роботах А. Аксьонової, І. Єременка, О. Кабачека, М. Гнезділова, З. Смирнової, Н. Сорокіної, Л. Вавіної, Т. Ульянової та ін. Особливості розуміння творів художньої та науково-пізнавальної літератури розглядали В. Василевська, Л. Виготський, Л. Занков, В. Кащенко, В. Озолайте, В. Петрова, Н. Сосідова, Б. Пінський, М. Русецька, Р. Лалаєва, В. Синьов та ін. Переважно роботи присвячено виявленню особливостей сприймання та розуміння учнями художніх творів, науково-пізнавальних статей, матеріалу періодичної преси.

Відомі методисти (А. Аксьонова, Н. Волошина, М. Гнезділов, Є. Пасічник, О. Богданова, О. Мазуркевич та ін.), доводячи непересічну роль літератури в житті й діяльності людини та виділяючи функції літератури, наголошували на пріоритеті певної з них, але більшість звернули увагу на пізнавальну, виховну й естетичну функції. Зокрема

Є. Пасічник (2000) переконливо довів, що література й мистецтво відкривають перед читачем унікальні можливості для виховання культури почуттів і переживань, які є основою здорової людської поведінки. З огляду на це, постало питання вияву впливу функцій художньої літератури на особистість розумово відсталих учнів з метою успішної їх соціалізації.

Відомо, що основним предметом висвітлення в художній літературі є людина. Лише література відкриває нам життя в його історичному ракурсі, у динаміці, показує психологію поведінки людини, історію й сьогодення країни. Цьому сприяє пізнавальна функція літератури. Пізнавальна функція охоплює художнє й естетичне в літературному пізнанні, формуючись завдяки світогляду, який Е. Мозонсон визначив як узагальнену систему поглядів, переконань, ідеалів, у яких людина виражає своє ставлення до оточуючого її природного й соціального середовища. Пізнавальна функція передбачає ситуацію апперцепції або звертання до життєвого досвіду учня.

Будучи мистецтвом слова, література спрямована на індивідуальне сприймання й почуття кожного читача. П. Якобсон вважає, що завдяки почуттям у процесі читання літератури формуються життєві риси особистості, відбувається емоційний відгук на те, що читається, що в ньому схвилювало. Пережите почуття стає основою для стійкого емоційного ставлення до різноманітних суттєвих явищ життя, основою моральних звичок, з появою яких міняється поведінка дитини, підлітка.

З культурою, ідеологією, що певним чином подані в кожному творі, пов'язана виховна функція літератури. Процес виховання охоплює різноманітні аспекти, які знайшли відображення в художній літературі, зокрема питання естетичного, морального, ідейного, патріотичного, екологічного виховання.

Завдяки творам художньої літератури виховується культура людських взаємин. Зважаючи на це, під час підготовки навчальних програм ми враховували, що література має позитивне значення

завдяки притаманним їй функціям, будучи засобом формування світогляду читачів, виховання моральних якостей, володіє естетичною цінністю, сприяє розвитку мови й мовлення, формуванню духовної культури, тобто сприяє корекції притаманних розумово відсталим порушень, позитивно впливаючи на процеси соціалізації школярів. Адже літературні твори забезпечують соціально-контрольовані процеси – цілеспрямовані дії на психіку розумово відсталих учнів, завдяки чому долається девіантна поведінка.

Залежно від мети й досвіду учня-читача у процесі роботи з художніми творами реалізується естетична функція літератури. Вжиті у творах пейзажної лірики епітети, метафори, порівняння, образна лексика, сприяють естетичному вихованню школярів. Уявляючи те, про що читають, учні оволодівають художньо-образними уявленнями, у них формується образне мислення, оскільки художня література – єдина з видів мистецтв, що забезпечує формування словесно-образного мислення, уявлень.

Значення художньої та науково-пізнавальної літератури для успішної соціалізації розумово відсталих підлітків з огляду на її функції вивчали, ураховуючи складові структури особистості, визначені К. Платоновим та сучасну модель соціалізації особистості, запропоновану В. Цибою, що передбачає набуття особистістю соціальних параметрів, які регулюють її діяльність і здатність пов'язувати їх у програми життєдіяльності. У роботі керувалися положенням про підвищення ефективності корекційно-виховної роботи з розумово відсталими учнями, означеним І. Єременком, насамперед, про необхідність вивчення не лише природи дефекту кожного школяра, його наявних і потенційних можливостей розвитку, а й розуміння динаміки формування його особистості під впливом навчання, виховання й корекції.

За Л. Виготським через афект варто йти до інтелекту, що стане передумовою інтелектуального розвитку, оскільки думка народжується з інтелектуальної сфери. Н. Світловська з цього приводу вказала, що сучасну дитину потрібно навчати читанню-спілкуванню

для того, щоб книга увійшла в її життя й позитивно вплинула на неї в плані становлення її як особистості.

З огляду на те, що в кожному літературному творі реалізуються певні функції, ми проаналізували програми з читання для розумово відсталих учнів 5–9 класів (автор Л. Вавіна, 1992), і програми з читання (автор Н. Кравець, 2009), на предмет наявності творів, яким притаманні різноманітні літературні функції. У кожній програмі рекомендовано для вивчення по 193 твори. У програмах 1992 року рекомендовано 67 епічних творів і 126 ліричних. У програмах 2009 року рекомендовано 83 епічних твори і 110 ліричних. Твори аналізували щодо реалізації в них таких функцій: навчальна, естетична, етична, патріотична, пізнавальна, історично-побутова. Результати свідчать, що у програмі 1992 року переважають твори побутової тематики. Їх подано на 26,91 % більше, ніж у програмі 2009 року. Зате у програмі 2009 року рекомендовано на 5,74 % більше творів, у яких превалює навчальна функція; естетично спрямованих творів рекомендовано на 5,1 % більше; на 10,13 % більше рекомендовано творів, у яких провідною виступає етична функція; різниця творів патріотичної тематики становить 1,41 %; пізнавальних творів рекомендовано лише на 0,84 % більше. Отже, матеріал програм 2009 року більшою мірою забезпечує опанування учнями-читачами життєвою компетентністю, що є складовою соціалізації особистості, оскільки в пропонованих творах реалізуються різноманітні функції літератури.

У підлітковому віці, як зауважують Л. Божович та І. Кон, починає формуватися стійке коло інтересів, що становлять психічну базу ціннісних орієнтацій. Тому, готуючи у 2014 році програми з літератури для розумово відсталих учнів 5–10 класів з російською мовою навчання, ми визначали уподобання, тематику творів, які подобалося читати школярам. Сформованість у розумово відсталих школярів потреб і мотивів читати літературні твори вивчали за показниками: читання за вказівкою учителя (за програмою), читання за порадою знайомих, читання за бажанням, що дало можливість

аналізувати ставлення школярів до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання. Так, 12,5 % респондентів виявили бажання читати про природу; 10,7 % – про тварин; романи про любов бажали читати 8,9 % дівчаток і 3,6 % хлопчиків дев'ятого класу з діагнозом «синдром Дауна». Науково-пізнавальні статті з філософії, історії, фізики (вказували конкретно: «про науку») прагнули читати по 5,4 % школярів відповідно. Під впливом однолітків із масової школи, засобів масової інформації, системи Інтернет 5,4 % респондентів виявили бажання читати про сучасних однолітків. Водночас звернули увагу на стійкість, силу та тривалість читацьких інтересів з метою визначення рівнів їх сформованості в респондентів, що дало змогу визначити три рівні читацьких інтересів у даної категорії школярів: ініціативний, спонукальний, пасивний. До ініціативного рівня віднесли 13 % респондентів; спонукальний охопив 56 % опитаних; 31 % учнів увійшов до пасивного рівня.

Тому працюючи над змістовим наповненням програм з літературного читання для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (2008) та з російською мовою навчання (2009, 2015), ми опиралися на орієнтири: Хто буде читати матеріал? Які твори пропонувати для опрацювання? Чим учень-читач оволодіє? Як навчальний матеріал вплине на учня-читача у процесі його подальшої життєдіяльності, соціалізації?

Отже, належним чином організована робота з читання літератури розумово відсталими учнями з урахуванням функцій художньої та науково-пізнавальної літератури забезпечить успішну їх соціалізацію в суспільстві.

Кузава Ірина Борисівна

доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

ТЕХНОЛОГІЇ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В УМОВАХ ДОШКІЛЛЯ

Закономірним етапом модернізації змісту дошкільної освіти в Україні є *інклюзивна освіта*, яку у своїх дослідженнях розглядаємо як процес забезпечення рівних прав на одержання освітніх послуг дітьми дошкільного віку з різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання у сприятливих спеціальних умовах загальноосвітнього закладу (організаційне, матеріально-технічне, програмно-методичне й кадрове забезпечення навчально-виховного процесу, психолого-педагогічний супровід тощо).

Дослідження технологій впровадження інклюзії дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, в напрямі їх готовності до навчання у школі детермінувало звернення до науково-методичних, психолого-педагогічних і філософських джерел видатних учених-педагогів, які роблять значний внесок у формування нового підходу до розвитку освітньої системи в цілому, зокрема до наукових праць В. І. Бондаря, Л. В. Будяк, І. В. Дмитрієвої, В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, С. П. Миронової, Т. В. Сак, В. М. Синьова, М. К. Шеремет та ін.

У дослідженні технології впровадження інклюзивної освіти дошкільників розглянуто як різновид педагогічної технології, що являє собою послідовну, поетапно скоординовану міждисциплінарну взаємодію суб'єктів та об'єктів означеного процесу, спрямовану на вирішення завдань навчання, виховання й розвитку дошкільників із психофізичними порушеннями (знання етапів і закономірностей нормативного онтогенезу в різні вікові періоди; розуміння особливостей порушень психічного та фізичного розвитку вихованців з опорою на знання причин і механізмів їх виникнення; урахування індивідуальних особливостей вихованців із різним рівнем психофізичного розвитку;

знання особливостей взаємодії між дошкільниками із психофізичними порушеннями та їх здоровими однолітками).

Технологія корекційно-розвивального середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатися за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо.

Технологію медико-психолого-педагогічного супроводу в дослідженні розглядаємо як системну діяльність суб'єктів інклюзивної освіти, спрямовану на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов з метою успішного включення кожного вихованця в соціум, що сприяє засвоєнню знань, умінь і навичок дітьми дошкільного віку, адаптації, реабілітації, становленню їх особистості, нормалізації сімейних стосунків тощо. Зокрема, організація комплексного супроводу спрямовувалася на своєчасне виявлення рівня психофізичного розвитку дітей дошкільного віку (мовлення, пам'ять, увага, працездатність тощо), їх резервних можливостей з метою організації навчання та виховання відповідно до індивідуальних можливостей; діагностичну та корекційну роботу, спрямовану на формування у вихованців із нормативним рівнем розвитку емоційного ставлення (від ігнорування, байдужості та агресії до прийняття, взаємодії, співпереживання) й адекватної оцінки проблем однолітків, що мають психофізичні порушення, а також консультативну допомогу їхнім родинам; підбір оптимальної для розвитку вихованця навчальної програми; при позитивній динаміці та компенсації недоліків психофізичного розвитку визначення шляхів включення дошкільників у відповідні заклади (групи); підготовку та ведення вихователем відповідної документації, яка відображала актуальний розвиток дошкільника, динаміку його стану тощо.

Технологія моніторингу індивідуальних досягнень була спрямована на систематичне отримання інформації про просування

дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, в навчальному процесі та реалізації ними своїх потенційних можливостей у трьох *формах* (первинне, поточне та підсумкове діагностування). Добираючи моніторингові завдання, враховуються не лише вікові й індивідуальні особливості фізичного та розумового розвитку дітей, оскільки розвиток вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку, не відповідає їх хронологічному віку.

Отже, сформульовані в дослідженні технології реалізації інклюзії, його експериментальні дані дозволяють осмислити реальний процес і результат інклюзивної освіти в системі дошкілля та спрогнозувати доцільні напрями її впровадження у практику навчально-корекційної роботи загальноосвітніх дошкільних навчальних закладів, а також під час розробки стратегії розвитку системи дошкільної освіти.

Кузнецова Тетяна Григорівна

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри корекційної педагогіки,

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна

ПОПЕРЕДЖЕННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ КОРЕКЦІЇ ЇХ САМООЦІНКИ

Важливою проблемою корекційної педагогіки є рішення завдань підготовки вихованців спеціальних шкіл до самостійного життя й діяльності. Робота з формування соціальної поведінки передбачає формування мотиваційної сфери, зокрема корекції самооцінки розумово відсталих учнів.

Наявність інтелектуального дефекту порушує адаптивну поведінку учнів зазначеної категорії та суттєво впливає на формування девіантної поведінки (Я. І. Гилинський, О. М. Моргачова, В. М. Синьов, С. Н. Фалько та ін.). Певною мірою це пов'язане з недостатнім рівнем мотиваційної сфери розумово відсталих учнів, зокрема їх самооцінки та свідчить про несформованість особистості людини, впливає на її соціальну адаптацію й може стати причиною девіантної поведінки.

Дослідники мотиваційної сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку (Л. І. Божович, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, Л. В. Занков, Н. Г. Морозова, Б. І. Пінський, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Славина, Ж. І. Шиф та ін.) виявили в них значні порушення мотивації, слабкість спонукань, недорозвиток довільних форм поведінки, підвищення орієнтації на оцінку, неадекватну самооцінку.

Ми вважаємо, що формування в розумово відсталих учнів адекватної самооцінки необхідно проводити на основі активної діяльності особистості, виходячи з впливу на цей процес інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, з урахуванням своєрідності пізнавальної діяльності й підвищеної орієнтації на оцінку дорослого. Використання спеціальних прийомів роботи дозволяють дітям наочно визначати рівень своїх можливостей і практично оцінювати їх з подальшим оцінюванням з боку вчителя й колективу.

Роботу з формування адекватної самооцінки в дітей зазначеної категорії ми проводили у процесі навчальної діяльності й використовували ту частину уроку, на якій оцінювалася робота учнів, а саме наприкінці заняття або теми. Цей етап уроку ми визначили як рефлексивно-оціночний (за А. К. Марковою). На ньому діти вчать ся рефлексувати, тобто аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати та співвідносити результати роботи навчальними завданнями, а саме, аналізувати те, що вивчено на занятті або на декількох заняттях, виділяти головне та другорядне в системі своїх знань і вмінь, а також правильно оцінювати ці знання з урахуванням завдань навчання.

Ми використовували завдання, за допомогою яких робота з формування самооцінки в розумово відсталих школярів проводиться з урахуванням природних шляхів становлення даного процесу в дітей з нормальним розвитком, а саме організація власної діяльності дитини з власною оцінкою своїх результатів і оцінкою їх учителем.

Одночасно вчитель має використовувати звичайні форми контролю та оцінки знань і вмінь дітей, які спрямовані не тільки на виявлення того, що знає й уміє кожний учень, а спонукали би школярів до подальшої роботи, викликали в них бажання отримувати знання.

Значна роль у формуванні орієнтації на самооцінку належить різним формам колективної роботи дітей на уроці.

Дослідження показало, що кількість учнів, які почали орієнтуватися на самооцінку, збільшилась у п'ятому класі з 20 % до 35,3 %, в шостому – з 29,4 % до 55,5 %, у сьомому – з 55 % до 77 %. У підлітковому віці в більшості розумово відсталих учнів можливо сформувати адекватну самооцінку та стійку мотивацію до навчальної діяльності, до виконання соціальних норм, правил, законів. Це відіграє значну роль у подальшому самовдосконаленні учнів, їх позитивної соціальної адаптації та сприяє попередженню проявів девіантної поведінки.

Кунінець Олеся Олександрівна

аспірант,

Запорізький національний університет,

м. Запоріжжя, Україна

ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧА ПІДГОТОВКА

ГЛУХИХ УЧНІВ 1-4 КЛАСІВ

Результати чисельних наукових досліджень переконливо доводять, що правильно, методично організовані заняття фізичною культурою, особливо в молодшому шкільному віці, сприяють значною мірою корекції як фізичних, так і психофізіологічних недоліків глухих дітей. Рекомендовані з цією метою засоби й методи корекції рухової сфери є достатньо різнобічні. Натомість оздоровчий туризм як засіб корекції рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку в науковій і науково-методичній літературі не застосовувався, що ставить нашу роботу в ряд актуальних проблем, та вимагає наукової перевірки його ефективності й доцільності в роботі з даним контингентом дітей.

Мета дослідження – розробити та експериментально апробувати програму корекції рухової сфери глухих дітей молодшого шкільного віку засобами оздоровчого туризму.

Виклад основного матеріалу. Програма з туристсько-краєзнавчої підготовки призначена для роботи з глухими дітьми молодшого шкільного віку (7–10 років) у спеціальних групах при освітніх установах. Вона розрахована на 4 роки навчання. Програма містить необхідний матеріал для організації виховного та освітнього процесу з кожною віковою групою дітей із різних напрямів педагогічної роботи, які забезпечують у сукупності різнобічний розвиток глухої дитини-школяра й підготовку її до інтеграції в сучасне суспільство.

Програма розрахована на виконання її в усьому обсязі за умови повного терміну перебування дітей у початковому шкільному закладі (4 роки), наповнюваності групи не більше 16 осіб, необхідної матеріальної бази й відповідної кваліфікації педагогів. Програма повинна допомогти педагогам у вирішенні таких основних завдань: 1) збагачення загального розвитку дитини; 2) корекція психофізичного розвитку; 3) підготовка до інтеграції в суспільство.

Програма складається з двох розділів: 1. Загальна фізична підготовка глухих дітей молодшого шкільного віку та 2. Спеціальна фізична підготовка глухих дітей молодшого шкільного віку. У першому розділі висвітлено програмний матеріал із фізичного виховання для 1-го, 2-го, 3-го, 4-го років навчання, який структурований за основними рухами (шикування, ходьба, біг, стрибки, повзання, лазіння тощо), загальнорозвивальними вправами (вправи без предметів і з предметами, вправи з м'ячами; вправи, що включають формування правильної постави, вправи на розвиток рівноваги, а також мовленнєвий матеріал).

У другому розділі представлений програмний матеріал із початкової туристсько-краєзнавчої підготовки глухих дітей, у якій висвітлено теоретичні відомості, які повинні засвоїти глухі діти, та практичну підготовку, що структурована за темами для кожного з молодших класів (1–4 класи), а саме: «Техніка безпеки», «Краєзнавча характеристика рідного краю», «Охорона природи», «Природа і ми», «Зелена аптека», «Метеорологічні і фенологічні спостереження в природі», «Гігієна туриста. Надання долікарської допомоги»,

«Туристична підготовка». Крім того, у цьому розділі програми представлено «Навчальний план початкової туристсько-краєзнавчої підготовки глухих учнів за класами».

Висновки. Програма в сукупності дозволяє забезпечити педагогічну роботу з різних напрямів (розумовий розвиток, фізичне, моральне, естетичне виховання, навчання словесного мовлення, розвиток залишкового слуху). На першому плані представлені розділи, направлені на забезпечення необхідної основи для навчання глухих дітей, тобто на їх фізичний розвиток, розвиток основних рухів, охорону здоров'я. Потім представлений зміст роботи й вимоги до неї з основних видів діяльності глухої дитини-школяра.

Мельніченко Тетяна Василівна

викладач кафедри спеціальної психології,
корекційної та інклюзивної освіти,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ З ТЯЖКИМИ МОВЛЕННЄВИМИ РОЗЛАДАМИ ЗНАНЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасна система освіти передбачає вдосконалення процесу навчання, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке вимагає високоосвічених, інтелектуально сформованих особистостей, що вільно й без перешкод можуть спілкуватися між собою, підтверджуючи статус української мови як провідної, рідної мови. Досягнення такої мети можливе лише за умови підвищення рівня викладання мови, вдосконалення системи методичного забезпечення, пошуків нових підходів до опанування мови у школах будь-якого виду та типу функціонування. Реалізація означеної мети відбувається й у системі освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку, зокрема учнів із тяжкими мовленнєвими розладами (ТМР).

Процес засвоєння учнями шкільних знань, зокрема з української мови, був предметом як зарубіжних, так і вітчизняних досліджень (Т. Ахутіна, А. Богуш, Л. Булаховський, М. Вашуленко, Л. Виготський,

П. Гальперін, В. Горпинич, Д. Ельконін, І. Зимня, О. Леонт'єв, М. Плющ, Т. Потоцька, О. Хорошковська, О. Шахнарович та ін.).

Актуальною є проблема засвоєння знань з української мови учнями з тяжкими мовленнєвими розладами (Л. Бартенєва, О. Гриненко, Е. Данілавічюте, В. Ільяна, Л. Коваль, Ю. Коломієць, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Чередніченко, М. Шеремет, Т. Філічева та ін.). Науковий доробок даних учених підтверджує гіпотезу щодо специфічності опанування знань з української мови, труднощів у використанні засвоєних практичних умінь і навичок у навчальній, комунікативній та суспільній діяльності учнів із мовленнєвими розладами.

Оскільки в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами наявне базове порушення мовлення, що призводить до особливостей пізнавального й мовленнєвого розвитку, що й зумовлює труднощі в засвоєнні знань з української мови всіх її складових компонентів (фонетичний (звуковий), лексичний та граматичний) як в усній, так і писемній продукції.

Під час опанування знань із фонетичного (звукового) компоненту в учнів із ТМР спостерігаються поліморфне порушення вимови, несформованість фонематичних процесів (фонематичного сприймання, аналізу, синтезу й уявлень) і навичок звуко-складового аналізу й синтезу, незасвоєння понять «звук», «склад», «слово» тощо.

Через наявність труднощів у оволодінні звуковою стороною мовлення, спостерігається відхилення в опануванні знань із лексики та граматики: збіднілість активного словника; численні парафазії, що появляються в замінах, змішуваннях і пропусках слів усіх частин мови; засвоєнні понять узагальнюючого й переносного значення слів, багатозначності слів, добору синонімів та омонімів; опануванні граматичною системою словозміни та словотворення, засвоєння синтаксичних конструкцій; незасвоєння на практичному рівні системи відмінкових і родових закінчень; неправильне узгодження частин мови в реченнях тощо.

Означені помилки в учнів із тяжкими мовленнєвими розладами зустрічаються не лише в усному мовленні (говоріння та аудіювання), а

й у писемній продукції, коли діти починають опановувати навички письма та читання.

Усе вище викладене доводить, що від рівня засвоєння учнями з ТМР знань з української мови залежать особливості формування в них мовлення як засобу спілкування й мислення, навчальних і пізнавальних здібностей; створення передумов для опанування не лише знань з рідної мови як шкільного предмету, а й інших предметів, що передбачені навчальним планом в об'ємі програми початкової та середньої загальноосвітньої школи.

Усе зазначене вимагає в подальшому розробку й удосконалення системи опанування знань з рідної мови дітьми з тяжкими мовленнєвими розладами.

Нечипоренко Наталія Василівна

практичний психолог,
Сумський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів
м. Суми, Україна

Савельєва Тетяна Григорівна

учитель-реабілітолог,
Сумський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів
м. Суми, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИЙОМІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ В СУМСЬКОМУ ОБЛАСНОМУ ЦЕНТРІ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ

Сумський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів – реабілітаційна установа, яка допомагає дітям з особливими потребами отримувати рівні можливості на шляху до інтеграції в суспільство.

Проблема оптимізації навчання дітей-інвалідів завжди була однією з найбільш актуальних у корекційній педагогіці. Одним із способів підвищення ефективності навчання дитини-інваліда й розвитку її навчальних здібностей є візуалізація матеріалу, що вивчається. Візуалізація – це загальна назва прийомів використання реабілітаційно-навчального матеріалу у вигляді, зручному для зорового спостереження й аналізу, та створення внутрішнього образу.

Корекційний процес, в основу якого покладено систему різноманітних способів і прийомів відображення знань у візуальній

формі, стає більш керованим, програмованим, що дозволяє отримувати стійкі результати в розвитку.

Форми використання прийомів візуалізації різні: робота з малюнками як засобом ілюстрації опрацьованого матеріалу та як основою переходу до роботи з матеріалом (обладнанням); візуалізація почутої дитиною усної розповіді та створення самостійних оповідань; робота з незавершеним малюнком, що допомагає розвитку фантазії та уяви; виконання завдань на порівняння малюнка з натуральними об'єктами, знаходження неточностей або зайвих деталей; конструювання малюнка на основі розповіді, що прослуховується тощо.

Для реалізації візуального сприйняття інформації в Центрі використовуються традиційні та постійно впроваджуються новітні корекційно-розвиваючі методики: елементи Монтесорі-терапії, заняття з казкотерапії (за методикою Зінкевич-Євстегнеєвої), музикотерапії, художньо-рельєфного ліплення, комп'ютерні програми за методикою Глена Домана, заняття зі снузлентерапії. З метою всебічного розвитку дитини впроваджено логоритміку – напрям корекційно-розвивальної діяльності, який сприяє розвитку мовлення, моторики, розширює світогляд дитини. Із січня 2012 року реабілітологами запроваджено новий метод реабілітації – пісочна терапія, під час якого діти виражають свій внутрішній світ у мініатюрі з піску. Це сприяє вдосконаленню координації рухів, дрібної моторики, орієнтації у просторі та розвиває сенсорно-перцептивну сферу дітей.

Протягом останніх п'яти років у Центрі проводяться заходи щодо запровадження програм Сью Баклі «Дивись і вчись» і «Нумікон», основною метою яких є формування елементарних академічних навичок у дітей-інвалідів, їх соціальна адаптація, пристосування до життя й можлива інтеграція в суспільство, реалізація права на повноцінне життя.

Отже, практично доведено, що основне призначення засобів візуалізації реабілітації полягає в підтримці логічних дій на всіх етапах корекційно-розвиваючої діяльності, зокрема, під час виконання аналітичних операцій аналізу, порівняння, систематизації, встановленні взаємозв'язків і відношень.

Одинченко Лариса Костянтинівна

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

Скиба Тетяна Юріївна

викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти України актуальним залишається питання підвищення ефективності навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами. Серед основних завдань спеціальної школи провідне місце займає корекційна робота, спрямована на створення відповідних умов для реалізації внутрішнього потенціалу розумово відсталої дитини, надання допомоги в подоланні та компенсації відхилень її розвитку. Досягнення поставлених завдань можливе за умови створення спеціальних умов навчання й виховання, що забезпечуватимуть не тільки подолання труднощів у навчанні, а й активізацію пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи.

У психолого-педагогічній літературі досить широко висвітлюються загальнометодичні та дидактичні аспекти активізації пізнавальної діяльності учнів (Ю. Бабанський, В. Беспалько, О. Білецький, М. Данилов, І. Лернер, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Савченко, І. Якіманська). Проблема розвитку пізнавальної активності широко розкрита в багатьох дисертаційних дослідженнях, а саме: Д. Бадмаєва, І. Іваськів, С. Кудріна, Т. Форостюк та ін. Окремі аспекти підвищення рівня активності учнів спеціальної школи висвітлено в працях С. Миронової, Т. Пороцької, В. Синьова, Л. Стожок.

Серед значної кількості педагогічних технологій, спрямованих на вирішення питань ефективного навчання, розвитку й корекції розумово відсталої дитини, провідне місце займають особистісно-

орієнтовані, що забезпечують вивчення індивідуальних особливостей, рівня пізнавальних можливостей, життєвого досвіду, визначення потенціалу кожного учня та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності. Відтак, важливим і актуальним залишається питання підвищення рівня ефективності навчальної діяльності учнів спеціальної школи шляхом використання новітніх педагогічних технологій.

Використання інноваційних технологій навчання в спеціальній школі дозволить надати учням можливості стати активним учасником навчально-виховного процесу, підвищити рівень мотивації навчальної діяльності, забезпечити реалізацію основних принципів навчання учнів з особливими освітніми потребами, мобілізувати інтелектуальні та емоційно-вольові сили, підвищити ефективність навчально-виховного процесу.

Прудка Лілія Миколаївна

кандидат педагогічних наук

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ У СТУДЕНТІВ

На сучасному етапі розвитку суспільства зростає потреба у спеціалістах, здатних до ініціативної, самостійної, творчої професійної діяльності. Розвиток людини як суб'єкта діяльності стає метою сучасної вищої освіти та важливою проблемою психології.

Як показують численні дослідження, суб'єктність проявляється через довільність у діях, вчинках, поведінці, діяльності, через свободу самовираження, можливість вибору власного шляху не тільки відповідно до обставин, але й усупереч їм. Людина як суб'єкт праці сама ставить цілі діяльності, визначає шляхи їх досягнення, несе відповідальність за їх реалізацію, розвиває свою діяльність. Лише засобами власної розвиваючої активності студент отримує можливість формувати свої якості та здібності, перетворюючи їх вихідні форми. Вони набувають усвідомлюваного довільного

характеру, підпорядковуючись самій людині (студенту), яка втрачає безпосередню залежність від багатьох зовнішніх умов.

Отже, суб'єкт – це психологічно зріла особистість, що здатна до самовизначення, самосприйняття, саморозвитку й самореалізації.

У вітчизняній психології вважається, що властивості суб'єктності полягають у здатності до рефлексії своєї психічної активності, саморегуляції активності, самокерування та іноді навіть корекції власної активності. Суб'єкт розглядається як інтегральний регулятивний центр внутрішнього світу людини.

Динаміка професійного становлення студентів відбиває зміну професійної самосвідомості, перехід від диференційованого усвідомлення в собі окремих професійно значущих якостей до інтегрального, цілісного усвідомлення себе в ролі суб'єкта професійної діяльності. Психологічними умовами формування професійного становлення є: – посилення навчальної професійної мотивації; – наявність сучасної моделі професії у свідомості студента; – внутрішнє ухвалення вимог професії; – адекватна самооцінка своїх особистісно-професійних якостей, можливостей, здібностей, позитивне ставлення до себе як суб'єкта – майбутнього професіонала; – оволодіння комунікативними якостями; – накопичення досвіду виконання професійних завдань.

На даному етапі навчальний процес у сучасному ВНЗ досить часто своїм результатом має розвиток репродуктивного мислення. Воно має свою цінність, але його розвиток – тільки частина навчання, його недостатньо сучасному студентові для розуміння законів природи й суспільного життя, для того, щоб навчитися творчо реалізовуватись у природно-соціальному світі. Сучасній людині вкрай необхідна добре розвинена потреба спостереження, багата уява, самостійність мислення й діяльності. Дані здібності можна розвинути постійним зануренням у вирішення різноманітних проблемних ситуацій, які вимагають знань і створюють умови для їх використання, для збагачення новою інформацією, її перевірки та включення в запас наявних знань.

Отже, для формування суб'єктності особистості як активного члена полікультурного суспільства необхідно підвищувати ефективність процесу навчання шляхом перегляду та реформування освіти на всіх рівнях.

Сергєєва Валентина Федорівна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

**РОЗВИТОК ПОЗАСИТУАТИВНИХ ФОРМ СПІЛКУВАННЯ
В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ**

Проблемі спілкування дошкільників із нормативним рівнем розвитку присвятили свої дослідження З. Богуславська, А. Богуш, Л. Галігузова, М. Лісіна, О. Смірнова та ін. Особливості спілкування дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту аналізували Д. Аугене, Л. Боброва, Ж. Головіна, О. Слеповіч, Н. Соколова. Дефектологами та психологами (Т. Власова, К. Лебединська, В. Лубовський, С. Кулачківська, Л. Подоляк, А. Рузький, У. Ульєнкова та ін.) достатньо широко вивчені різноаспектні характеристики дітей із затримкою психічного (інтелектуального) розвитку. Проте, слід констатувати, що дотепер не розроблена методична система, спрямована на оптимізацію процесу спілкування дітей дошкільного віку з порушенням інтелекту, зокрема розвитку в них позаситуативних форм спілкування з дорослими.

Несформованість позаситуативних форм спілкування в дітей дошкільного віку з інтелектуальною недостатністю пов'язана не тільки з недоліками їх пізнавальної діяльності, але й із відсутністю системи роботи з їх формування.

Спілкування є необхідною умовою існування людини та, разом із тим, одним з основних чинників і найважливішим джерелом її психічного розвитку в онтогенезі. У дітей спілкування, як правило, тісно переплетено з грою, дослідженням предметів, малюванням та іншими видами діяльності й перемішується з ними.

У сучасних дослідженнях виділяються чотири форми спілкування дітей із дорослими (М. Лісіна): ситуативно-особистісна (безпосередньо емоційна); ситуативно-ділова (наочно-дійова); позаситуативно-

пізнавальна; позаситуативно-особистісна. Формування позаситуативно-особистісної форми спілкування в дітей дошкільного віку набуває особливого значення й зумовлює комунікативну готовність дитини до шкільного навчання.

Дані, отримані у процесі тривалого педагогічного експерименту серед дошкільників із недорозвитком інтелекту (Д. Аугене, Н. Соколова), свідчать, що розвиток мови в цієї категорії дітей здійснюється, передусім, у напрямі провідної діяльності – гри. Саме в ході оволодіння грою в дитини виникає потреба в активному використанні слів, фраз, нових мовленнєвих зворотів. Відтак, ігрова діяльність як ведуча в дошкільному віці може слугувати одним з ефективних шляхів розвитку вербального спілкування дітей з інтелектуальною недостатністю. Ця діяльність повинна бути спеціально організована з урахуванням своєрідності психічної діяльності вихованців і їх потенційних можливостей (Д. Аугене, Н. Соколова).

На наш погляд, якнайкраще створюють умови для сприятливого формування позаситуативно-пізнавальної та позаситуативно-особистісної форм спілкування ігрові вправ-ситуації, що моделюють позаситуативні форми спілкування дітей із дорослими. Ця робота може бути включена як складова частина в заняття з розвитку мовлення на основі ознайомлення з оточуючим світом, читання книг, організації бесід, проведення сюжетно-рольових і дидактичних ігор.

Отже, організована в такий спосіб робота з розвитку спілкування дітей з інтелектуальною недостатністю сприятиме успішному оволодінню ними позаситуативних форм спілкування з дорослими.

Шульженко Діна Іванівна

доктор психологічних наук, професор,
Інститут корекційної педагогіки та
психології НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ, Україна

**МОДИФІКАЦІЯ ТА СПЕЦИФІКА РЕАЛІЗАЦІЇ СВІТОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
КОРЕКЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ТА ПЕРВАЗИВНИХ ПОРУШЕНЬ
У КОНТЕНТІ ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Втілення цієї нової парадигми в системі освіти України є показовим переходом від концепції інтегрованої освіти до концепції інклюзивної освіти на всіх рівнях, починаючи з дошкільної та шкільної загальноосвітньої. І якщо у процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, то при інклюзії, навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини, її вільного доступу до якісного навчання й виховання.

Результати аналізу зарубіжних літературних джерел, а також низки документів і законодавчих актів, зокрема прийнятих в Україні, свідчать про те, що проблема інклюзії в навчанні та подальшої освітньої інтеграції людини в суспільство є інтернаціональною та дотепер вельми актуальною.

Серед чинників, що впливають на ефективність освітньої інтеграції розумово відсталих та аутичних дітей у середовище здорових однолітків є несприймання оточуючими особливостей їх психічного дизонтогенезу. Тому виникає необхідність ознайомлення педагогів шкіл освітньої інтеграції (інклюзивних) із світовою практикою та технологіями подолання й нівелювання інтелектуальних та аутистичних порушень у дітей.

Аналіз світового досвіду корекції інтелектуальних і первазивних порушень у дітей показав ефективність таких терапевтичних (іноземна термінологія) методів і методик, необхідність модифікації яких потребує вітчизняна корекційна педагогіка та спеціальна психологія:

- 1) методи раннього втручання (інтервенції);
- 2) оперантна терапія (корекція поведінки прийомами підкріплення, І. Ловаас);

- 3) метод мовленнєвого оперантного обслуговування;
- 4) ТЕАССН-програма лікування і навчання дітей, що страждають від аутизму й порушень спілкування (Е. Шоплер);
- 5) холдинг-терапія (М. Вельш);
- 6) альтернативна мовленнєва комунікація;
- 7) SONE-RASE програми: індивідуальні батьківські технології; терапія оптимальними умовами (Б. і С. Кауфмани);
- 8) снузелен-терапія спрямована на формування нижчих психічних функцій;
- 9) терапія повсякденним життям (К. Кітахара);
- 10) метод «ігрового часу» (С. Грінспан);
- 11) ігрова психотерапія (В. В. Ковальов);
- 12) метод «прихованої психодрами»;
- 13) кінезіотерапія;
- 14) арттерапія;
- 15) музична терапія;
- 16) анімалотерапія – терапія спілкування з тваринами;
- 17) ерготерапія (працетерапія);
- 18) тренінг слухової інтеграції;
- 19) методика розвитку міжособистісних стосунків (С. Гаїстін, Р. Шолі);
- 20) метод подолання аутизму як афективного розладу (К. С. Лебединська, О. С. Нікольська);
- 21) МАКАТОН – аббревіатура (Маргарет, Кейт, Тоні): поєднання мови жестів (відмінних від мови жестів для нечуючих дітей), візуального ряду й підкріплення;
- 22) баламетрика (К. Белго);
- 23) методика Floortime.

Модифікація – спосіб психолого-педагогічної адаптації корекційних технологій відповідно до можливостей їх реалізації в умовах інклюзивної форми навчання учнів з інтелектуальними та аутистичними порушеннями. Це означає, що психологу та вчителю масової школи необхідно знати та володіти прийомами: стимулювання, психологічної підтримки, формування мотивів пізнавальної діяльності, самоконтролю та регуляції поведінки тощо.

РОЗДІЛ 3

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМ РАНЬОГО РЕАБІЛІТАЦІЇ, АБІЛІТАЦІЇ, СУПРОВОДУ, ПІДТРИМКИ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ ТА ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Байкіна Ніна Григорівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри ТМФК і спорту
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна

Малікова Анастасія Миколаївна

докторант 2 року навчання
зі спеціальності 13.00.03 «корекційна педагогіка»
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

РАННЯ ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ПСИХОМОТОРИКИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Ранній дитячий аутизм (РДА) виявляється як повна або майже повна відсутність контактів із зовнішнім світом: дитина не фіксує погляд на предметах та оточуючих її людях, не говорить (або майже не говорить) і не реагує на звернену до неї мову, уникає тактильного контакту. Дітям властива агресія та аутоагресія, мовні й рухові стереотипії (багаточасові повторення фраз чи рухів), відсутня видима пізнавальна активність і персоніфікація особистості (дитина говорить про себе у 2-ій чи 3-ій особі), у неї не існує видимих розрізень у взаємодії з живим і неживим світом. Разом із тим, ці діти часто інтелектуально збережені. Вони будують спілкування зі світом принципово іншим способом, володіючи прекрасно розвиненою інтуїцією.

Механізми раннього дитячого аутизму залишаються недостатньо ясними, висловлюються припущення про поломку біологічних механізмів афективності, – про первинну слабкість інстинктів, – про інформаційну блокаду, пов'язану з розладом сприйняття, – про недорозвиток внутрішньої мови, – про центральне порушення слухових вражень, яке призводить до блокади потреб у контактах, – про порушення активуючих впливів ретикулярної формації тощо.

У дітей із РДА клінічна картина аутистичного синдрому визначається проявами відчуженості, з нездатністю до формування спілкування, нездатністю до усвідомлення сторонніх персон і неживих предметів (явищами протодіакризи), відсутністю наслідування, реакцій на комфорт і дискомфорт, монотонно-одноманітним характером поведінки, із «симптомами монотонності». Для них характерно панування потягів, протилежні бажання, афекти, уявлення, у поведінці відсутні єдність і внутрішня логіка.

Актуальність проблеми психологічної діагностики й корекційної допомоги дітям раннього віку сьогодні не викликає сумніву. Звертання до раннього віку дозволяє зберегти дитину в нормальному соціокультурному просторі й запобігти формуванню вторинних порушень психічного розвитку.

Актуальність вибраної теми дослідження зумовлена потребою вивчення ранніх особливостей афективного розвитку дітей, які пізніше, у двох-трьохрічному віці, проявляються як синдром раннього дитячого аутизму.

Дослідження зумовлено також потребою розробки методів ранньої психологічної допомоги, орієнтованої не стільки на роботу психолога з дитиною, скільки на навчання його батьків спеціальним прийомам емоціональної взаємодії, які запобігають відхиленням в афективному розвитку та нормалізують взаємодію матері й дитини.

Робота спрямована на вирішення нагального завдання виявлення психологічних основ ранньої діагностики й пошуку оптимальних можливостей корекційної підтримки сім'ї та дитини ще до моменту остаточного формування основних тенденцій аутистичного дизонтогенезу.

Адекватна своєчасна допомога в ранньому віці дозволить покращити прогноз психічного розвитку дитини та її подальшу соціалізацію.

Суттєві особливості формування афективної сфери аутичної дитини можуть бути виявлені на ранніх етапах її розвитку. Виділення діагностики значимих поєднань ознак афективного неблагополуччя створює нові орієнтири психологічної оцінки раннього психічного розвитку та ранньої корекції афективних порушень.

Головата Альона Олександрівна

аспірант

кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти,
Донбаський державний педагогічний університет,
м. Слов'янськ, Україна

РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ ГЕОГРАФІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ У НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Із проголошенням Україною незалежності почалося формування національної системи шкільної географічної освіти розумово відсталих дітей. Відносно за короткий строк було створено законодавчу базу для забезпечення освітніх потреб осіб з інтелектуальними вадами.

У ході реформи спеціальної освіти була сформована нова структура шкільних географічних курсів. Географія України стала провідним географічним курсом. Географія Росії та СРСР посіли відповідне місце серед географії зарубіжних країн. Відповідно до цієї структури було запроваджено два варіанта навчальної програми з географії (1996). Однак варіативність навчальних програм, розбіжність у строках вивчення окремих розділів, тем негативно вплинули на процес належного забезпечення шкіл підручниками. Тому у 2006 р. розроблено єдину навчальну програму (В. О. Липа, Л. К. Одинченко), яка була перевидана з деякими уточненнями у 2009 р. Це дало можливість створення навчально-методичного комплексу з курсу географії: підручників, робочих зошитів тощо (Л. С. Дробот, В. О. Липа, М. І. Михайлочко, Л. К. Одинченко).

На сучасному етапі в українському суспільстві відбуваються процеси демократизації та гуманізації, зміни освітньої парадигми тощо, що спонукають до подальшого вдосконалення географічної освіти дітей із вадами розумового розвитку, оновлення її змісту. Впроваджено новий навчальний план (2014), навчальну програму з географії (Л. К. Одинченко, Т. Ю. Скиба; 2015). Основними тенденціями в динаміці географічної освіти на сьогодні є: 1) скорочення

навчального навантаження; 2) зміни в змісті курсів географії; 3) посилення національного, патріотичного, громадянського та екологічного виховання засобами географії. Як наслідок, на сьогодні стає актуальним питання оновлення навчально-методичного комплексу з даного предмета.

У досліджуваний період з'явилася значна кількість методичної літератури з навчання географії розумово відсталих учнів (С. О. Дубовський, І. В. Кабелко, М. С. Кузнєцова, В. О. Липа, Л. К. Одинченко, Т. Ю. Скиба та ін.). У наукових працях ученими досліджувалися питання: розробки загальної методики географії розумово відсталих учнів; удосконалення змісту, методів, засобів і прийомів навчання географії конкретних курсів, розділів, тем; формування географічних уявлень і понять, зокрема соціально-економічного спрямування; систематизації знань розумово відсталих учнів; використання дидактичних ігор на уроках географії; краєзнавчого підходу в навчанні; організації самостійної роботи учнів; корекції уяви розумово відсталих учнів на основі географічного матеріалу; підвищення рівня ефективності навчальної діяльності учнів спеціальної школи шляхом використання новітніх педагогічних технологій, зокрема проектної технології навчання тощо.

Отже, період від 1991 р. і до нинішнього часу характеризується суттєвими реформаторськими змінами та поступовим удосконаленням змістових і процесуальних аспектів географічної освіти у спеціальній школі України.

Дегтяренко Татьяна Владимировна

доктор медицинских наук, профессор,
Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского,
г. Одесса, Украина

Павлова Наталья Васильевна

Нейрологопедический кабинет Натальи Павловой, г. Одесса, Украина

НЕЙРОЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ ТЯЖЕЛЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ

В настоящее время все более актуальной проблемой становится дифференциальная диагностика тяжелых речевых нарушений у лиц детского возраста в связи с выбором первоочередных эффективных методов и приемов, позволяющих оказывать коррекционную помощь с учетом индивидуальных особенностей. В наши дни повсеместно наблюдается увеличение частоты и тяжести речевых дефектов, обусловленных перинатальной патологией центральной нервной системы, и как следствие – патофеноменами нейроонтогенеза и нарушениями в становлении функциональной мозговой асимметрии, непосредственно влияющими на формирование высших психических функций. При этом, современная нейронаука постоянно обогащается значительным количеством новых фактов и результатов экспериментальных клинических исследований, позволяющих оказывать помощь в сенситивный период становления речевой функции. Наиболее актуальными представляются и предваряющие коррекцию диагностические мероприятия.

В клинической практике логопеда требуются не только знания нейро- и психофизиологии, а и умение применять методы нейропсихологического обследования для валидной нейрологопедической диагностики и дальнейшей нейрофизиологической коррекции в комплексной терапии логопатий. Особенно, это относится к тяжелым нарушениям речи (ТНР), когда речевая патология имеет сложный патогенез, и где не обойтись без данных об индивидуальном профиле функциональной асимметрии мозга (ФАМ).

В большинстве случаев контингент детей с ТНР имеет сложный сочетанный характер дефекта, ведущим патологическим звеном которого является неврологическая отягощенность. Это подтверждается данными электрофизиологических исследований (нейросонография, электроэнцефалография (ЭЭГ), доплерография), которые обязательны в нейрологопедической диагностике, в отличие от классического обследования состояния речевой функции. В результате, отмечаются следующие выраженные изменения в структурах головного мозга (ГМ): нарушение мозгового кровообращения, смещение срединных структур, изменения коркового ритма, дисфункция структур ГМ. Анализ слуховых вызванных потенциалов (СВП) подтверждает, что выявляемые изменения на разных уровнях слухового анализатора сопряжены с изменениями общемозгового характера, обусловленными незрелостью структур ГМ.

Наиболее информативные результаты нейрологопедического диагностирования у детей дошкольного возраста удастся достичь с помощью применения междисциплинарного подхода и при учете не только традиционных данных по сбору информации, помогающих дифференциальной диагностике и качественному определению логопедического заключения, но и ФАМ, обращение к которым дает возможность в более короткие сроки запустить речевую активность и спрогнозировать эффективный путь последующей коррекции.

Малишевська Ірина Анатоліївна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри корекційної педагогіки та психології,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

«ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ»

На сучасному етапі розвитку цивілізації освіта як центральна педагогічна умова успішності кожної дитини в дорослому житті має свою чітко окреслену цінність. Цей факт зумовлений потужним потенціалом будь-якого навчально-виховного процесу, який дозволяє досягнути всебічного розвитку особистості дитини, її успішної соціалізації, розвитку пізнавальних можливостей і ціннісних орієнтацій.

Сьогодні вітчизняна система освіти під впливом світових гуманістичних вимог перебуває у стані реформування, зумовленого соціально-економічними, політичними й духовно-культурними перетвореннями в оновленому суспільстві. У сучасній освіті реалізується ідея, пов'язана зі зміною цільових установок в освітній галузі – від формування знань до формування компетенцій, від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві».

Актуальності набуває необхідність оновлення технологій навчання з метою підвищення якості навчально-виховного процесу, а також питання розробки й упровадження освітніх послуг, що забезпечують розвиток дітей незалежно від стану здоров'я та соціального походження. Логіка розв'язування даної задачі потребує чіткого визначення дефініції, що, передусім, характеризує дитину як суб'єкт розвитку й об'єкт психолого-педагогічного впливу в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Під впливом соціально-політичних змін в Україні відбувається переосмислення певних суспільних цінностей, зокрема прав дитини. Визнання суспільством пріоритету загальнолюдських цінностей вимагає від сучасної освіти теоретичного та правового осмислення поняття «діти з особливими освітніми потребами» в контексті термінологічного поля інклюзії.

Теоретико-правові аспекти етимології поняття «діти з особливими освітніми потребами» розглянуто в наукових працях зарубіжних і вітчизняних учених. Науковці доводять, що термін «дитина-інвалід» необхідно вилучити з науково-педагогічного вжитку, як такий, що зорієнтований не на розвиток дитини, а на її обмеження та неповносправність. Дослідження дають підставу стверджувати, що українське суспільство усвідомило необхідність визнання та утвердження права осіб з особливими освітніми потребами на повноцінну участь у суспільному житті, а також створення якісних умов для реалізації цього права.

У правовому полі й у сфері соціального захисту України вживається сьогодні нова понятійна термінологія щодо дітей з особливими освітніми потребами, яка поступово стає

загальноживаною та зрозумілою. Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних і гуманістичних засадах, створення у країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей з особливими освітніми потребами та рівня й діапазону освітніх потреб. Теоретичний аналіз етимології досліджуваного поняття зазначає необхідність зміни загальнодержавного підходу до нагальних проблем реалізації рівних прав на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

Јањић Марина

др. ванредна професор Филозофски факултет
Универзитет у Нишу, Ниш, Р. Србија

КАКО ПОМОЋИ СЛАБОВИДОМ УЧЕНИКУ ДА ПОЛОЖИ ЗАВРШНИ ИСПИТ ИЗ СПРСКОГ ЈЕЗИКА?

Министарство просвете Републике Србије отпочело је са програмом „Оснаживање школа за инклузивно образовање“ 2010. године, како би у савременој школи „по мери детета“ место у школским клупама нашли и ученици са сметњама у развоју. Но, како би овакви ученици могли постићи максимални успех у школи и савладали школско градиво на што вишем нивоу, потребно је прилагодити наставне методе, облике и стратегије рада специфичним сметњама и ревидирати Блумову таксономију васпитно-образовних циљева, садржаја и задатака рада из предмета Српски језик. Уз неопходну индивидуализацију и диференцијацију наставе са усмерењем ка оном што ученик може научити, можемо очекивати позитивне резултате на крају основне школе када се полаже завршни испит.

Праћењем рада и напредовања слабовидог ученика од 4. до 8. разреда основне школе, примењујући посебан приступ у раду са њим, добијени су позитивни резултати. У раду ће бити детаљније изложено ово истраживање.

Кључне речи: инклузија, слабовиди ученик, завршни тест.

Мартиненко Ірина Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри логопедії,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

**ОСОБИСТІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКІЛЬНИКІВ
ІЗ СИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ
В АСПЕКТІ ЇХ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Важливою умовою становлення комунікативної активності індивіда є сформованість у дитячому віці комунікативних рис особистості, що забезпечують базовий рівень спілкування з оточуючими.

До індивідуальних якостей, що забезпечують базовий рівень спілкування в дитячому віці, відносять загальну спрямованість і сформованість мотивації до спілкування, відкритість, емотивність, адекватність комунікативних дій реальним умовам і цілям спілкування, задоволення власних потреб у процесі цієї діяльності, здатність до рефлексивно-оцінювальної взаємодії.

Психологічний аналіз зазначених рис свідчить про їх переважний зв'язок з особистістю, системою «Я», мотиваційно-ціннісною її стороною.

У психології особистісні риси у взаємозв'язку із спілкуванням досліджувались у ракурсі комунікативної компетентності та комунікативного потенціалу індивіда, утрудненого спілкування, комунікативної культури. Ю. М. Ємельянов, 1990, Ю. М. Жуков, 1985, В. І. Кашницький, 1995, Л. О. Петровська, 1982 – наголошують на особливій значущості в структурі комунікативної компетентності системи внутрішніх ресурсів. Р. О. Максимова, В. В. Рижова зазначений комплекс індивідуальних особистісних рис називають комунікативним потенціалом особистості. А. Г. Самохвалова, 2013, О. О. Смірнова, 1997 – вважають, що дефіцитарний розвиток особистості є найважливішим чинником виникнення труднощів у спілкуванні в дитячому віці.

На значущості внутрішніх особистісних факторів у процесі спілкування та становлення взаємовідносин дітей наголошують А. М. Богуш, 2009; О. О. Кравцова, 1986; М. І. Лісіна, 1986; Л. А. Рояк,

1977; Т. А. Репіна, 1988; А. Г. Самохвалова, 2013; Т. В. Сенько, 1992; О. О. Смірнова, 2004).

Особливий інтерес у цьому аспекті викликає категорія дітей із системними мовленнєвими порушеннями (далі – СПМ). Про специфічні риси особистості, що властиві цим дітям (далі – СПМ), ідеться у дослідженнях С. М. Валявко, Г. А. Волкової, В. О. Калягіна, С. В. Коноплястої, І. Ю. Левченко, О. С. Орлової, Т. В. Сак, В. І. Селіверстова, О. Ю. Фірсанової, Л. М. Шипіциної, В. М. Шкловського, Г. Х. Юсупової. Дослідники вважають, що дефіцитарність особистісної сфери цих дітей зумовлює особливості їх поведінки. Водночас, в аспекті впливу особистості на ефективність спілкування комплексних досліджень до сьогодні проведено не було.

У зв'язку з означеним, у контексті експериментального дослідження комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення, було досліджено особистість дитини із СПМ, а саме її комунікативні риси. У результаті застосування методики «Особистісний профіль дитини» (А. Г. Самохвалової, 2013), анкет для батьків «Що заважає в спілкуванні з дитиною?» (К. В. Ковилова, 2013), «Як спілкується ваша дитина» (О. С. Павлова, 2003), оцінювання комунікативних якостей особистості дитини (Р. С. Немов, 1995) було виділено провідні особистісні риси старших дошкільників із СПМ. До них віднесено: конформізм, тривожність, стереотипність і недостатня гнучкість у різних видах діяльності. Дітей означеної категорії відрізняють миролюбство, прагнення до співробітництва, хоча 23 % з них прагнуть усамітнення.

Узагальнення результатів анкетування батьків і педагогів дозволило доповнити особистісну характеристику дітей такими рисами, як невпевненість у собі, підвищена образливість. Недостатньо сформовані комунікабельність, емпатія та організаторські здібності. Слід відзначити, що за більшістю показників дітей із СПМ відрізняє помірно виражений стан комунікативних рис особистості, тобто рівень більшості комунікативних рис (справедливість, правдивість, ввічливість, самостійність, наполегливість тощо) є середнім.

До факторів, що зумовлюють труднощі у спілкуванні цих дітей батьки віднесли сором'язливість (72 %), невпевненість (84 %), образливість (84 %), плаксивість (72 %).

Усе вищевикладене дозволяє констатувати специфічний розвиток комунікативних особистісних рис у дітей із СПМ, проте потребує подальшого дослідження та аналізу, у яких ситуаціях спілкування й під впливом яких чинників, дитина проявляє ті чи інші особистісні якості.

Миронова Світлана Петрівна

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна

ПРОФЕСІЙНО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» передбачено низку завдань, спрямованих на оптимізацію освіти дітей з особливими потребами. Проте, часто розумні цілі й завдання руйнуються через непрофесіоналізм виконавців. Проаналізуємо одну з таких проблем.

Однією із суттєвих тенденцій, що паплюжать ідею інклюзивної освіти та сприяють негативному ставленню до спеціальної, є спроби розв'язання питань допомоги дітям із психофізичними вадами особами, які не є спеціалістами в цій галузі. Аналіз українських публікацій за останні два роки свідчить про те, що їх авторами в більшості випадках є вчителі масових шкіл, дошкільні та соціальні педагоги, громадські діячі, батьки дітей. Вони не просто висловлюють свої міркування щодо освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, а розробляють методичні рекомендації, навіть певні нормативні документи. Унаслідок цього нехтуються основні принципи організації навчання дітей із психофізичними порушеннями, корекційної допомоги їм та соціальної адаптації. Прикро, що ці публікації не ґрунтуються на результатах українських досліджень, а запозичують закордонний досвід, який далеко не завжди може бути втілений у нашу практику. Корекційні

педагоги якраз є досить обережними в таких публікаціях, адже будь-які методичні розробки потребують попередніх експериментальних досліджень і апробації.

Ще однією проблемою, яка, на нашу думку, згубно відображається на системі допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку є певна неузгодженість понятійно-категоріального апарату корекційної педагогіки та спеціальної психології. Зокрема, відбувається невиправдана заміна окремих термінів, запозичення понять з інших галузей часто з втратою їх змісту, необґрунтоване використання синонімів без урахування методології науки й національної ментальності в освіті; спостерігається також неточне та не завжди коректне перенесення зарубіжної термінології. Унаслідок цього в різних літературних джерелах, наукових публікаціях часто ототожнюються терміни, які слід розмежовувати, наприклад: інтеграція й інклюзія, дитина-інвалід і дитина із психофізичними вадами, реабілітаційна, корекційна та спеціальна педагогіка. Неприпустимими є явища, коли окремі автори вільно й водночас безапеляційно тлумачать традиційно сформовані в дефектології поняття, навіть без урахування існуючої нормативної бази. При цьому прослідковування цієї тенденції в літературі та практиці корекційної освіти засвідчує, що таке вільне оперування термінологією найчастіше спостерігається у фахівців, які не мають дефектологічної освіти, ентузіастів-благодійників – представників різних фондів і реабілітаційних центрів (часто із зарубіжною спонсорською допомогою), батьків дітей.

Аналізовані явища засвідчують повторення історичних помилок спеціальної освіти початку ХХ століття. Тоді також доволі часто проблеми дітей з порушеннями психофізичного розвитку розв'язувалися не фахівцями, типи закладів визначалися через політичну чи соціальну призму. Проте на разі це неприпустимо, адже за століття українська корекційна педагогіка накопичила вагомий позитивний досвід у галузі спеціальної освіти та її кадрового забезпечення. Саме цей досвід та професійно-компетентнісний підхід мають стати підґрунтям для реформування й оптимізації системи спеціальної та інклюзивної освіти.

Омельченко Марина Сергіївна

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри корекційної педагогіки,
Донбаський державний педагогічний університет,
м. Слов'янськ, Україна

ЗАНЯТТЯ ОБРАЗОТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ УЯВИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Результати наукових досліджень, проведених з метою вивчення уяви розумово відсталих дітей дошкільного віку (Л. С. Виготський, О. П. Гаврілушкіна, О. Я. Дудецький, М. М. Нудельман, Ж. І. Шиф та ін.) показали, що низький рівень та специфічні особливості її розвитку викликані не лише обмеженістю інтелектуальних і психічних можливостей, але й недостатньою увагою та відсутністю відповідного методичного матеріалу в педагогів спеціальних дошкільних закладів.

Метою дослідження стало узагальнення й систематизація педагогічних умов з розвитку уяви розумово відсталих дошкільників старшого віку та впровадження їх у процес навчання образотворчої діяльності.

Перша умова – розроблення спеціальних завдань із різних видів образотворчої діяльності для розвитку уяви за кожною із запропонованих програмою тем. Дітям пропонували спеціальні завдання, в основі яких поставала необхідність відтворювання (створення) й оперування образами. Такі завдання були різними за рівнями складності та ґрунтувалися на таких принципах: спиралися на життєвий досвід дітей, використання наочності, зв'язок уяви з основними психічними процесами та емоційно-вольовою сферою.

Друга умова – спеціальне планування роботи відповідно з програмним змістом кожного з видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, конструювання, аплікація). Спеціальне планування дозволяло проводити роботу в чотири етапи: формування

передумов для створення образів уяви, навчання баченню та створенню композиції на основі споглядання природи, формування операційних компонентів уяви, розвиток самостійної словесної творчості та образотворчості розумово відсталих дошкільників.

Третя умова – поєднання фронтальної та індивідуальної форми роботи. На заняттях у дошкільному закладі індивідуальна робота з розумово відсталими дітьми здійснювалася під час бесід, пояснення й закріплення нового матеріалу, проведення ігор, а також під час виконання зображень і конструкцій.

Четверта умова – поєднання роботи з корекції уяви на заняттях образотворчою діяльністю та під час щоденних прогулянок дошкільників.

П'ята умова – формування мотивації до занять образотворчою діяльністю розумово відсталих дошкільників, що забезпечувалося дотриманням низки умов: відповідність змісту навчального матеріалу, організація образотворчої діяльності, проведення колективних форм роботи, активне заохочення дітей.

Зміст кожного заняття відповідав наявним і новим потребам дошкільників, був глибоко мотивований не лише мінливими інтересами та покликанням на практичну значущість у майбутньому, а й спрямований на пізнання сутності різноманітних явищ і подій, оволодіння методами пізнання. Організація образотворчої діяльності як один зі шляхів формування мотивації розумово відсталих дошкільників здійснювалась у три етапи: формування в дошкільників бажання створення зображення, формування образу майбутнього зображення, аналізування власної образотворчої діяльності дітьми.

Спостереження за образотворчою діяльністю старших дошкільників на заняттях підтвердили доцільність та ефективність запропонованих педагогічних умов навчання образотворчої діяльності з метою корекції уяви розумово відсталих дошкільників.

Пасічник Наталія Олексіївна

кандидат психологічних наук,
викладач кафедри практичної психології,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ДОПОМОГИ ДИТИНИ З МУТИЧНИМИ ПРОЯВАМИ

У психологічній літературі наявна недостатня кількість наукових робіт із проблеми допомоги дітям з мутичними проявами, досі не існує єдиної загальноприйнятої концепції корекції мутичних розладів. Дослідниками доведено, що корекція елективного мутизму є доволі складною, малоефективною та довготривалою.

Метою даного повідомлення є представлення власного досвіду роботи з дитиною з діагнозом «елективний мутизм», аналіз труднощів у створенні корекційно-розвивальної програми та наданні психологічної допомоги родині.

Розроблення та планування корекційної програми ґрунтувалося на ідеях І. В. Добридень, Н. К. Кириліної та Ю. С. Шевченко щодо онтогенетично-орієнтованої психотерапії дітей із психогенними психосоматичними розладами, а також рекомендаціях І. Я. Медведєвої та Т. Д. Шишової стосовно використання методів арт-терапії в роботі з дітьми. Аналіз наявної наукової літератури та виявлені індивідуальні особливості розвитку дитини, зумовили виділення трьох обов'язкових напрямів психокорекційної роботи: 1) профілактична робота з батьками; 2) корекція мутичних проявів (вербальне та невербальне мовлення); 3) корекція інтелектуальної та емоційної сфери. Прихильники онтогенетично-орієнтованої психотерапії виділяють п'ять рівнів комплексної терапії психосоматичних розладів у дітей: метаболічний, нейрофізіологічний, синдромальний, індивідуально-особистісний, сімейно-груповий. Безпосередньо наша корекційна робота базувалася на третьому–п'ятому рівнях. Крім того, майже на кожному занятті зверталися до театралізованої діяльності – програванню психологічних етюдів і драматизації та роботі з психологічними текстами. Загалом інтенсивна корекційна робота продовжувалася чотири місяці, по 4 зустрічі тривалістю 2,5–3 години

на тиждень, з обов'язковим домашнім завданням. Головна мета корекційної роботи – створення умов для розвитку особистості, її соціальна адаптація та інтеграція, формування навичок розрізнення соціально-психологічно безпечних ситуацій спілкування, що поступово зумовить вільне спілкування особистості з оточуючими. Орієнтовна структура заняття: 1) вправи на адаптацію та зближення психолога і клієнта, з'ясування правил роботи та «штрафних санкцій»; 2) вправи на формування й закріплення невербальних форм спілкування; 3) дихальна гімнастика / вправи на зняття м'язового тону / вправи на розвиток орального праксису; 4) вправи на розвиток емоційної сфери / психологічні етюди; 5) вправи на розвиток вербального мовлення; 6) вправи на корекцію інтелектуального розвитку; 7) творчі вправи (малювання, лялькотерапія).

Представлений комплекс корекційно-розвивальних вправ дозволив створити умови для розвитку особистості дитини-мутиста, його соціальної адаптації та інтеграції. Однак, ми усвідомлюємо, що запропонована програма є лише теоретично-обґрунтованим пошуком розв'язання проблеми допомоги дітям з мутичними проявами та психологічного супроводу їх родин. Перспективи подальшої роботи вбачаємо в підборі, розробці й апробації корекційних вправ, налагодженню систематичної роботи та допомоги сім'ям, які мають дітей з мутичними проявами.

Пилипенко Олеся Миколаївна

аспірант кафедри логопедії,
Інститут корекційної педагогіки та психології,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

**ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ**

Аналіз сучасних психологічних досліджень свідчить про посилення уваги науковців до прикладних аспектів проблем особистісного зростання, ефективної соціалізації, успішності в різних сферах життя тощо. Одним із найважливіших досліджуваних феноменів є емоційний інтелект.

В останні десятиліття концепція емоційного інтелекту як альтернативи традиційного інтелекту стала широко відомою в психології. Проблема емоційних здібностей, емоційного й соціального інтелекту вельми активно досліджується зарубіжними та вітчизняними вченими.

Г. Гарскова, обґрунтовуючи визначення даного поняття, стверджує: «Емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу й синтезу». Низка вчених (І. Андрєєва, Дж. Мейєр, П. Селовей) визначають емоційний інтелект як сукупність ментальних здібностей.

В. Петляк вважає, що емоційний інтелект – це сукупність розумових здібностей, які відповідають за обробку емоційної інформації. Такий погляд є досить поширеним і відповідає когнітивно-афективній моделі емоційного інтелекту.

Емоційною розумністю пропонує називати емоційний інтелект українською Е. Носенко.

Ураховуючи описані підходи, ми в нашому дослідженні керуємося таким визначенням *емоційного інтелекту – це сукупність ментальних здібностей, що забезпечують усвідомлення, розуміння власних емоцій та емоцій оточуючих, а також керування ними*. Таким чином, емоційний інтелект – це складне психологічне структурне утворення. Він об'єднує особливі здібності, які реалізуються у різних сферах буття індивіда й виконують різні функції.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень у галузі дитячої психології (О. Бодальов, Л. Божович, О. Васильєва, Л. Виговська, Т. Гаврилова, Г. Ковальов, В. Котирло, Г. Кошелева, Ю. Менджерицька, Я. Неверович, О. Сорокоумова) свідчить, що особливої значущості й актуальності розвиток емоційного інтелекту набуває в дошкільному та молодшому шкільному віці, оскільки саме в ці періоди відбувається активне емоційне становлення дітей, вдосконалення їх самосвідомості, здатності до рефлексії та децентрації (уміння «ставати» в позицію партнера, враховувати його потреби й почуття).

Особливої значущості набуває проблема вивчення емоційного інтелекту в дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, оскільки

мовленнєва патологія перешкоджає повноцінному спілкуванню цих дітей і, зокрема, опанування соціальними, емоційними еталонами поведінки.

Аналіз спеціальних психологічних і логопедичних досліджень засвідчує недостатність представленість проблеми емоційного розвитку дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Досліджень емоційного інтелекту в дітей означеної категорії на сьогодні немає. Результати психологічних досліджень емоційної сфери дітей з мовленнєвими порушеннями представлено в роботах Л. Волкової, С. Дмитрієвої, І. Ковязіної, О. Леханової, І. Мартиненко, Р. Мартинової, В. Селіверстова, О. Тихонової, І. Чистоградової, Л. Шипіциної, у яких автори відзначають недостатню самостійність, домінування негативних почуттів, підвищену схильність до стресових станів у дітей з різними варіантами мовленнєвих відхилень.

Дослідження емоційного розвитку молодших школярів із порушенням мовленнєвого розвитку здійснені, переважно, у межах вивчення особистості (Л. Волкова, В. Селіверстов, Л. Шипіцина, Г. Юсупова). Великий вплив на особистісний розвиток учня молодшої школи, мають емоції, які формуються разом зі всіма психічними процесами, і тому порушення мовлення відповідно до досліджень учених (В. Шкловського, В. Селіверстова, Г. Волкової та ін.) можуть сильно впливати на емоційний стан дитини.

Аналіз логопсихологічних досліджень засвідчив високу актуальність і недостатнє вивчення проблеми емоційного інтелекту в дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Вважаємо за необхідне зазначити про недостатню наукову розробленість питання сформованості емоційного інтелекту в дітей з мовленнєвими порушеннями мовлення. Ураховуючи дані вікової психології, психології особистості, особливо актуально дослідити емоційний інтелект дітей з порушенням мовленнєвого розвитку молодшого шкільного віку, коли дитина, виконуючи провідну діяльність, повинна налагоджувати стосунки й комунікацію з однолітками й дорослими. Дослідження, на нашу думку, має бути спрямоване на вивчення різних компонентів емоційного інтелекту: розуміння та володіння емоціями, емпатію, емоційну лексику тощо.

Попелюшко Роман Павлович

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології та педагогіки
Хмельницький національний університет,
м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ

Інклюзивна освіта спонукає сучасну школу взагалі й педагога зокрема забезпечувати всі необхідні умови для того, щоб кожна дитина мала можливість отримувати корисні та вагомі знання.

Інклюзивна школа – навчальний заклад, який забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг і вимагає від педагога швидкої компетентнісної адаптації своїх професійних якостей для: адаптації навчальних програм і планів, фізичного середовища класу, методів та форм навчання; використання існуючих у суспільстві ресурсів; залучення батьків; співпраці з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до освітніх потреб дітей; створення позитивного клімату в класному середовищі.

Немає сумніву, що проблема ефективності, результативності педагогічного процесу в інклюзивному навчальному закладі, може бути розв'язана лише за умови забезпечення високої компетентності та професійної майстерності кожного педагога.

Рівень професійної компетентності вчителя інклюзивного закладу – це його знання, уміння, особистий досвід. Бути компетентним означає бути здатним мобілізувати в певній ситуації отримані знання й досвід. Але професійна компетентність учителя потребує постійного розвитку й удосконалення.

Актуальними проблемами успішної реалізації інклюзивного навчання є питання професійної компетентності педагога інклюзивної школи. Сучасні вчені в галузі педагогіки виділяють у структурі професійної компетентності педагога такі її складові: знання, уміння, ставлення, які дозволяють особистості ефективно виконувати професійні функції відповідно до встановлених стандартів. Важливим стає не тільки те, які професійні функції повинен виконувати педагог, але й те, чим він повинен володіти для успішного їх виконання.

Наявність знань, умінь і навичок педагога, безумовно, займає важливе місце в підготовці до роботи в інклюзивному освітньому закладі, однак, провідну роль також займають певні ставлення до даної категорії дітей.

Від ставлення залежить і повсякденна практика роботи інклюзивних педагогів: якщо вчителі хочуть залучити до діяльності всіх учнів, вони, як правило, пропонують такі вправи, які сприяють досягненню цієї мети. А негативне ставлення до інклюзивної освіти виникає через низькі очікування щодо досягнень дітей з особливостями розвитку, що, у свою чергу, негативно впливає на успішність учнів.

Для того щоб ідея інклюзії дійсно «запрацювала», необхідно, щоб вона заволоділа думками педагогів, стала складовою частиною їх професійного мислення. Сучасні дослідники відзначають, що в роботі вчителя інклюзивного класу першорядну роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно спрямована сукупність соціальних, емоційно-вольових і характерологічних якостей.

Отже, у **висновку** можна зазначити, що успішна педагогічна практика залучення учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітні школи може стати потужним інструментом професійного зростання педагога.

Чобанян Анна Варужанівна

викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна

АКТУАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ: ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Розвиток української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе й невідкладне завдання – зміну державної політики й соціального замовлення по відношенню до дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей. Перші кроки щодо реалізації даного завдання відображені в низці нормативних

документів, а саме: Конституції України (1996 р.), Сімейному кодексі України (2002 р.), Концепції державної сімейної політики (1999 р.), Законі України «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» (1992 р.), «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям», «Про реабілітацію інвалідів» (2005 р.), і ряді підзаконних актів, що регламентують різне коло питань. Зокрема, Закон України «Про освіту» покладає на батьків відповідальність за розвиток дитини, за повагу її гідності та виховання милосердя, любові до народу, близьких людей, рідної країни. Відтак, загострюється необхідність формування саме суб'єктної позиції сім'ї щодо вирішення питань освіти й розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю.

Основу такої соціокультурної трансформації, становить відмова від державного патерналізму й перехід до соціального партнерства в суспільних відносинах. Соціальне партнерство фахівців різних державних організацій із сім'ями дітей з помірною розумовою відсталістю у процесі психолого-педагогічного супроводу має виходити з вимог чинного законодавства.

За таких умов питання соціального партнерства фахівців державних організацій із сім'ями дітей з помірною розумовою відсталістю набуває особливого значення у психолого-педагогічній галузі. Його роль не лише в поєднанні, а й в узгодженні, збалансуванні інтересів дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей. Організація соціально партнерства у відкритому громадянському й освітньому просторі не тільки розширює ресурсні можливості навчання та виховання дітей з помірною розумовою відсталістю, а й, що особливо важливо, принципово змінює підхід до розуміння ролі сім'ї в ньому. Адже на практиці виникає ситуація, коли фахівці державних організацій більшою мірою залучають сім'ю в освітній процес, ставлячи перед нею завдання матеріального або іншого ресурсного забезпечення виховного й освітнього процесу закладу. І вкрай рідко батьки беруть участь у розробці ідей, напрямів і змісту психолого-педагогічного супроводу. Тому, сім'я, розглядається нами в якості партнера, який об'єктивно стає суб'єктом освітнього простору та має

характеристики самостійності, відповідальності, активності. Саме ця позиція сімей дітей з помірною розумовою відсталістю є найбільш значущою в умовах здійснення психолого-педагогічної допомоги.

Актуалізацію соціального партнерства фахівців державних організацій і сімей дітей з помірною розумовою відсталістю у процесі психолого-педагогічного супроводу, передбачаємо здійснити через інтеграцію зусиль, засобів і можливостей різних державних та неурядових організацій на всіх рівнях, залучення самих суб'єктів та їх найближчого середовища до вирішення власних проблем, сприяння їх активній участі в суспільному житті. Перспективними напрямками дослідження ролі соціального партнерства в аспекті надання психолого-педагогічної допомоги дітям з помірною розумовою відсталістю та їх сім'ям, на нашу думку, є: розробка та впровадження спільних проектів психолого-педагогічної діяльності суб'єктами соціального партнерства, обмін досвідом, налагодження системи роботи фахівців державних організацій із сім'ями на різних етапах розвитку дитини з помірною розумовою відсталістю.

РОЗДІЛ 4

СУЧАСНІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФОРМАЛЬНІЙ, НЕФОРМАЛЬНІЙ ТА ІНФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Байкіна Ніна Григорівна

доктор педагогічних наук, професор кафедри ТМФК і спорту
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

Малікова Анастасія Миколаївна

докторант 2 року навчання
зі спеціальності 13.00.03 «корекційна педагогіка»
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ОСНОВИ РАНЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Аналіз результатів дослідження дітей із порушеннями слуху, зору й мови виявив загальну закономірність змін розвитку. Установлено негативний вплив патологічних факторів і сенсорно-перцептивної депривації на формування морфофункціональної організації мозку як єдиної системи. Для всіх досліджуваних категорій дітей було характерним різне за ступенем відхилення від норми функціонування та взаємодія трьох основних систем мозку – аналізуючої, активуючої та регулюючої, – дітей із сенсорними порушеннями, затримкою психічного розвитку (ЗПР) та загальним недорозвитком мови (ЗНМ). При зниженні зору чи слуху тривала сенсорна депривація, передусім, зумовлює недостатність аналізуючої системи мозку. Це пов'язано з тим, що в умовах грубого органічного обмеження сенсорної аферентації не формуються (чи недостатньо формуються) міжнейронні зв'язки в первинних (проекційних) полях; унаслідок цього порушується розвиток внутрікоркових зв'язків між первинними (проекційними), вторинними та третинними (асоціативними) корковими зонами, що утруднює розпізнання сприймаючих об'єктів. Недостатність аналізуючої системи мозку тягне за собою відхилення в розвитку, визначає несформованість властивостей селективної уваги.

Процес аудіологічного дослідження, заснованого на реєстрації ЗВОАЕ (затриманої викликаної отоакустичної емісії) може бути розподілений на кілька етапів: підготовка до дослідження; реєстрація ЗВОАЕ: кілька зразків емісії з низьким рівнем шуму, пікова інтенсивність стимулу, стабільність зонда, повторюваність; інтерпретація: пройшов тест, частково пройшов тест, не пройшов тест.

Виділяють вісім факторів, які можуть впливати на результати реєстрації ЗВОАЕ або їхню інтерпретацію: кількість накопичених відповідей; адекватність стимулу; повторюваність результатів; стабільність зонда; стан дитини; наявність післяпологових мас у зовнішньому слуховому проході; терміни, у які проводиться тестування; програма забезпечення для аналізу ЗВОАЕ.

Розвиток психомоторики в дітей із відхиленнями у психофізичному розвитку істотно відстає від їхніх здорових однолітків. У цих дітей у віці 5–6 років запізнюється вступ у лад вищих коркових рівнів організації рухів, що не забезпечує прогресивний розвиток точних і силових рухів, а також не створює необхідних умов для освоєння все більшого числа рухових навичок і предметних ручних маніпуляцій. І у зв'язку з недорозвитком психомоторики затримується формування навичок письма. Останнє є складною психомоторною навичкою, успішне становлення якої спирається на погоджену взаємодію всіх рівнів організації рухів, і як правило, у здорових дітей досягає необхідного розвитку до початку молодшого шкільного віку.

Затримка психічного та мовного розвитку обмежує можливості психомоторного розвитку й відбивається на всіх показниках пізнавальної діяльності та психомоторики. Розвиток психомоторики в дітей із ЗПР і ЗНМ істотно відстає від їхніх здорових однолітків. У дітей із ЗПР і ЗНМ у віці 5–6 років запізнюється вступ у лад вищих коркових рівнів організації рухів, що не забезпечує прогресивний розвиток точних і силових рухів, а також не створює необхідних умов для освоєння все більшого числа рухових навичок і предметних ручних маніпуляцій. У зв'язку із цим, у них затримується формування навичок письма й мови.

Діти із ЗПР і ЗНМ відстають від здорових у рівні розвитку пізнавальних психічних процесів (сприйняття, мислення, пам'ять). У них відзначаються порушення ходу міркувань під час вирішення завдань, труднощі встановлення внутрішніх, причинних зв'язків явищ. Успішність виконання різних логічних операцій залежить у них від наочності пропонованого матеріалу та його підкріплення життєвим досвідом, а також розвитку дрібної й загальної моторики рук.

Барко Вадим Вадимович

кандидат педагогічних наук,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна,

УРАХУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ І БІОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ЗОРУ В КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених підтверджують, що соціальні й біологічні фактори комплексно визначають розвиток дітей із порушенням зору. Ще О. І. Зотов (1966) виділив поряд із біологічними низку соціальних чинників; О. Г. Литвак (1973) відзначив, що психічний розвиток сліпих детермінується сукупністю біологічних і соціальних чинників, що знаходяться у складних взаєминах. Сучасні дослідження показали, що 92 % випадків слабкозорості та 88 % випадків сліпоти мають вроджений характер і більш 30 % з них – спадкові форми, простежується зростаюча частота вроджених аномалій розвитку органу зору. Вона відзначається М. І. Земцовою (1964) у 70 % випадків порушень зору, А. І. Каплан (1979) – у 75 %, Л. І. Кириловою (1991) – у 91,3 % випадків.

Біологічні чинники спільно із соціальними визначають хід розвитку сліпих і слабозорих дітей. Основною проблемою сучасної тифлології (Ю. А. Кулагін, О. Г. Литвак, І. С. Моргуліс, Є. П. Синьова, С. В. Федоренко) є виявлення потенційних можливостей розвитку дитини, шляхів подолання відхилень у формуванні психічних процесів

і рис особистості, що виникають у результаті порушення зору. Особливістю позиції сучасних тифлопсихологів є розуміння психічного розвитку дітей із порушенням зору не як аномального, а як розвитку активної особистості, своєрідність компенсаторного розвитку таких дітей виражається в утворенні нових зв'язків у ансамблі психічних процесів і якостей, що забезпечують компенсацію сліпоти та слабкозорості.

Дослідження вітчизняних тифлологів (І. С. Моргуліс, Є. П. Синьова, В. В. Кобильченко, І. О. Сасіна, Ю. В. Тімакова та ін.) показали, що процес компенсації проходить низку стадій, що розрізняються своєю структурою, ієрархічним виділенням психічних утворень, які забезпечують дитині просування в розвитку. Перехід від однієї стадії компенсації до іншої зумовлюється формуванням або зміною провідної діяльності й залежить від рівня розвитку пізнавальних процесів і психічних властивостей, що дозволяють здійснити цю діяльність, від того, якою мірою зоровий дефект чинить негативний вплив. Корекція первинного дефекту підвищує компенсаторні можливості, включає в структури кожної стадії зв'язки первинно порушеного аналізатора зі збереженими, утворюючи складну систему.

Сучасні тифлологи враховують, що компенсація зорової недостатності не є простим заміщенням одних функцій іншими, а являє собою створення на кожному етапі розвитку дитини нових систем, зв'язків і взаємин як біологічних (типологічних, сенсорних, моторних), так і соціальних (розумових, інтелектуальних, комунікативних) структур, що дозволяють сприймати інформацію зовнішнього світу й використовувати її для адекватного його відображення та побудови поведінки відповідно до умов життя дитини з вадами зору.

Бовкуш Катерина Петрівна

аспірант II року навчання
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО ВЗАЄМОДІЇ УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Докорінне реформування й удосконалення національної системи освіти внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів і трансформацій в Україні, потребує безперервного оновлення теоретико-методологічного підґрунтя цієї галузі. Не є винятком у цьому контексті й інклюзивна освіта, пошуки нової парадигми якої відображається в розвитку її науково-практичної основи – педагогіки.

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта, відображає та відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта. На думку Ю.З. Кушнер суттєвими ознаками моделі є: наочність, абстракція, елемент наукової фантазії та уяви, використання аналогії як логічного методу побудови, елемент гіпотетичності.

Сучасний педагог – це носій освітніх суспільних знань. Важливим завданням обізнаності педагога є виховати творчу, компетентну та освічену особистість, здатну до життя й діяльності в суспільстві сьогодення. Тому лише педагог із духовно-моральними можливостями, високою компетентністю та інтелігентністю з розвиненим творчими, дослідницькими здібностями й ерудованості, здатний забезпечувати учневі якісну освіту.

Модель сучасного педагога має містити вимоги до рівня компетентності, розвитку й вихованості фахівця з огляду на виконання ним трьох найважливіших функцій: навчання, розвитку, виховання з обов'язковим урахуванням підвищення рівня педагогічної майстерності.

Модель формування готовності майбутнього вчителя початкової школи в умовах інклюзивної освіти виступає у вигляді комплексу взаємопов'язаних психологічних і професійних якостей, які відображають єдність особистісної, теоретичної та практичної готовності педагогів. У зв'язку з цим, ми визначаємо готовність майбутніх учителів початкових класів до взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти як наявність комплексу гармонійно-взаємодіючих і взаємодоповнюючих психологічних та професійних якостей, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність на високому мотиваційно-ціннісному рівні й організувати навчально-виховний процес з молодшими школярами з урахуванням вимог інклюзивної освіти.

Гончаренко Ганна Миколаївна

аспірант 2-го року навчання кафедри
технологій корекційної та інклюзивної освіти
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Україна

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИКИ

Розвиток пізнавальної активності розумово відсталих учнів є одним із найважливіших завдань допоміжної школи. Ця проблема завжди була актуальною, але водночас є і недостатньо розкритою в теорії та практиці спеціальної педагогіки. Загальновідомо, що такі учні мають порушення нервової діяльності, що відображаються на розвитку пізнавальних процесів, їхнє сприймання повільне, обмежене, ці діти мають специфічні порушення уяви, процесів мислення, їм доступні лише прості види аналізу й синтезу, узагальнення та трансферації. Тому розробка шляхів формування пізнавальної активності буде сприяти їхній соціалізації та трудовій адаптації. У розумово відсталого учня, як у будь-якої особистості, повинні бути розвинуті такі якості як потреба у придбанні нових знань, умінь розкривати самостійно сутність нових понять, термінів, оволодіння засобами пізнавальної діяльності, і застосування отриманих знань для вирішення різноманітних проблем. Навчальний матеріал буде зрозумілим для

розумово відсталого учня, якщо він оволодіє низкою пізнавальних інтересів, навчиться планувати самостійно свою роботу; буде шукати відповіді на незрозумілі питання; зможе раціонально організувати своє робоче місце, тим самим забезпечить собі необхідні умови для ефективної розумової праці. Учителя спеціальних (допоміжних) шкіл не повинні забувати про те, що кінцевою метою засвоєння навчальної теми, є застосування отриманих знань у практиці.

Вивчення фізики у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей покликано забезпечити формування в учнів елементів знань про основні властивості фізичних тіл і речовин, про найважливіші фізичні процеси, явища та їх закономірності. Навчальна програма з фізики спрямована на посилення корекційно-виховного впливу на учнів, на поліпшення їхньої соціально-трудової адаптації та готовності до самостійного життя. Цей навчальний предмет має великі можливості для формування світогляду, розвитку пізнавальної діяльності учнів, збагачення чуттєвого досвіду, а також корекції психіки розумово відсталих учнів. У процесі знайомства з фізичними властивостями речовин необхідно розвивати в учнів спостережливість, уявлення, мовлення й мислення, учити установлювати найважливіші причинно-наслідкові відношення та зв'язки.

Пізнавальні інтереси учнів до фізики складаються з інтересу до явищ, фактів, законів; з прагнення пізнати їх сутність на основі теоретичного знання, їх практичного значення й оволодіти методами пізнання – теоретичними та експериментальними. Наявність пізнавальних інтересів у розумово відсталих школярів до фізики сприяє зростанню їхньої активності на уроках, якості знань, формуванню позитивних мотивів навчання, активної життєвої позиції, що в сукупності й викликає підвищення ефективності процесу навчання.

Отже, застосування корекційно-педагогічних технологій на уроках фізики в допоміжній школі дозволить збільшити об'єм пропонованої інформації, організувати активну пізнавальну діяльність розумово відсталих учнів, оптимізувати процес навчання, підвищити інтерес до фізики, а тим самим буде сприяти корекції їхнього розумового розвитку.

Дмитрієва Ірина Володимирівна

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри технологій корекційної
та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський
державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

Гриненко Олена Миколаївна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії
та спеціальної психології ДВНЗ «Донбаський
державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна

РОЗВИТОК СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Робота над вивченням лексичного матеріалу в початкових класах загальноосвітніх шкіл для дітей із тяжкими порушеннями мовлення має велике загальноосвітнє та практичне значення. Його вивчення розширює знання учнів про мову, ознайомлює з одиницею мови – словом, є головним джерелом збагачення словника учнів, розвиває увагу школярів до значення й уживання слів у власному мовленні, виховує потребу в доборі необхідного слова для точного висловлювання думки, розвиває чуття мови.

Прикметник, як ніяка інша частина мови, сприяє розширенню та конкретизації словника, надає висловлюванню точності й виразності. Обмежена наявність прикметників у мовленні дітей із тяжкими порушеннями мовлення зберігається навіть після ознайомлення з цією частиною мови та пояснюється невмінням використовувати їх багатозначність та синоніміку, несвідомим ставленням учнів до вибору найбільш вдалої ознаки для певного висловлювання.

Роботу над збагаченням словника молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення прикметниками ми пропонуємо проводити у три етапи: *пропедевтичний* (збагачення словника словами-ознаками в період навчання грамоти); *аналітико-синтетичний* (конструктивний) – включення прикметника у вправи та мовленнєві ситуації; *комунікативний* (вживання прикметників у власних висловлюваннях).

Jackson Tetiana

student,

West Virginia Northern Community College,

Adviser Chana Baker, USA

FORMATION AND DEVELOPMENT OF A NATIONAL SYSTEM OF PRESCHOOL MUSIC EDUCATION IN UKRAINE

In the article the author made an analysis of heritage of famous Ukrainian artists, public figures and educators, pedagogues and psychologists musicians of eighteenth and twentieth century, different issues concerning the impact of music and music education on the child's personality; organization of musical education in preschool institutions. Formation and development of a national system of preschool music education in Ukraine related to activities and views on music education of famous Ukrainian artists of XVIII–XIX centuries, namely Skovoroda and Shevchenko.

The issue of implementation of different kinds of music in kindergartens at the state level has been discussed since the mid-nineteenth century. Artistic, educational and developmental potential of music in training and education of preschool children was recognized. This process was greatly influenced by Soviet public figures and teachers of the nineteenth and twentieth centuries (V. Odoyevskyy, S. Rusova, M. Sventytska, A. Simonovic, E. Tyhyeyeva, K. Ushinsky).

Ukrainian musicians and educators of the nineteenth and twentieth centuries (V. Verhovinets, Lysenko, J. Steppe, K. Stetsenko, D. Leontovych, B. Jaworski et al.) made significant contribution to developing the national musical education of preschool children, musical development and publication of manuals.

The development of theoretical and methodological principles on the national level introduced in the early and mid-twentieth century influenced preschool musical education, as well as musical-rhythmic system of education (N. Alexandrova, N. Rumer, B. Hryner, A. Konorovoyi) and music education (N. Vyetluhinoyi, D. Kabalevskoho, M. Palavandishvili, O. Radynovoyi, M. Rumer, V. Shatskoyi, S. Sholomovych etc.), who studied

development of children's musical perception, psychological and pedagogical means of influence and conditions of the basics of musical culture, contents, methods and forms of musical development, education of preschool children and more.

A significant impact on design and development of the concept of musical education of preschool children was made by psychologists (L. Vygotsky, V. Romenets, S. Naumenko, K. Tarasova). They noted that the objectives of musical education of young children is forming their aesthetic attitude to music and musical activities.

Золотарьова Тетяна Вікторівна

викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

**МАКРОСТРУКТУРА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ
ОПОСЕРЕДКОВАНОГО КОРЕКЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ
РОЗВИТКОМ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Освітній процес у сучасних спеціальних навчально-виховних закладах для дітей із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) поступово переходить до нової парадигми освіти – холістичної, синергетичної. Методична система опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів із ПФП також є складовою холістичної моделі управління самовдосконаленням системи «особистість» людини через «приховані структури-аттрактори сприятливого та здорового майбутнього, яке є проявом власних шляхів, що підтримують людину, і внутрішніх сил слідувати цими шляхами» (В. О. Цикін), оскільки дозволяє цілісно впливати на системи «особистість» і «дефект» учасників освітнього процесу в ході саморуйнування та самоорганізації названих систем.

Методична система складається з трьох великих елементів-етапів: розвивальної роботи з тематичного малювання, корекційної роботи з розв'язування простих задач і розвивальної роботи зі

складання простих задач. Безпосередні й опосередковані зв'язки між елементами методичної системи є її макроструктурою. Головною ознакою макроструктури даної методичної системи є опосередкування в управлінні розвитком підсистеми вмінь зі складання простих задач. В основі побудови макроструктури методичної системи лежить процес цілеспрямованого стимулювання розвитку в підсистемі правильних умінь зі складання простих задач (система «особистість») розвитком у підсистемі правильних умінь з тематичного малювання (система «особистість») через пряму корекцію у відповідних підсистемах помилкових і правильних умінь з розв'язування простих задач (системи «особистість» і «дефект»).

Таким чином, макроструктура методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком молодших школярів із ПФП пригнічує самоорганізацію та стимулює саморуйнування системи «дефект» і пригнічує саморуйнування та стимулює самоорганізацію системи «особистість», здійснюючи зовнішнє й забезпечуючи внутрішнє управління діяльністю підсистем умінь з тематичного малювання, розв'язування та складання простих задач, сприяючи міцному закріпленню нових емерджентних якостей систем «особистість» і «дефект» молодших школярів із ПФП.

Истомина Елена Владимировна

магістр

ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»

г. Курск, Российская Федерация

ПРИМЕНЕНИЕ ФОТОГРАФИИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА, ВОСПИТЫВАЮЩИМИСЯ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

Положительное воздействие фототерапевтических техник на различные сферы (познавательную, личностную, межличностную, эмоционально-волевою, коммуникативную) подтверждено многими исследователями (А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская, Дж. Платтс, Дж. Вайзер, У. Халкола, М. В. Киселева и др.) и, на наш взгляд, свидетельствует о необходимости включения фотографии в

коррекционную работу с подростками с нарушениями интеллекта, воспитывающимися в школе-интернате.

На занятиях с данной категорией подростков применяются различные фототерапевтические техники: работа с личными фотографиями, набором ассоциативных фотографических карт «Спектрокарты» У. Халколы, с полиграфической продукцией. Подростки включаются в процесс создания новых фотографий, фотоколлажей.

Использование личных фотографий способствует актуализации чувств и представлений, связанных с восприятием подростком самого себя. Образы, взятые из полиграфической продукции, помогают самораскрытию, выявлению актуальных чувств и потребностей. Создание коллективных работ формирует навыки конструктивного взаимодействия со сверстниками. При создании фотоколлажа происходит развитие познавательных навыков, формирование способности осуществлять выбор на основе анализа фотографий, комбинировать и создавать связное повествование. Это имеет большое значение при работе с подростками с нарушениями интеллекта.

Выбирая фотографии, подростки с нарушениями интеллекта не всегда могут объяснить свой выбор, поэтому необходимо дать им время на размышление, предложить выполнить задание письменно. Это дает им возможность осознать свои мысли, чувства. Кроме того, психолог может вновь и вновь обращаться к письменным работам детей, чтобы понять их трудности, найти проблемные зоны, вовремя оказать необходимую помощь.

В процессе работы с фотографиями у подростков с нарушениями интеллекта, оставшихся без попечения родителей, наблюдались положительные изменения характера взаимоотношений со сверстниками. Совместная деятельность способствовала позитивному, бесконфликтному взаимодействию подростков. Адекватно воспринималась критика взрослых. Дети, которые изначально отрицали свой интерес к занятиям, активно включались в процесс.

Таким образом, на основе наблюдений можно сделать вывод об эффективности использования элементов фототерапии в индивидуальной и групповой коррекционной работе с подростками с нарушением интеллекта, воспитывающимися в школе-интернате.

Применение фототерапевтических техник способствует их творческому самовыражению, самоанализу, самораскрытию, пониманию собственных чувств и чувств других людей, развитию навыков конструктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В процессе фотосъёмки развивается эмоционально-волевая сфера, формируются навыки самоконтроля, снижается уровень враждебности, агрессивности и тревожности.

Іваненко Аліна Сергіївна

аспірант

Інститут корекційної педагогіки та психології

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

ШЛЯХИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМИ

З ПІДГОТОВКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО МАЙБУТНЬОГО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ

Результати різноаспектного аналізу наукової, навчальної й методичної літератури з питань корекційної педагогіки та спеціальної психології засвідчили необхідність створення цілісної системи роботи з формування уявлень про майбутню сім'ю в розумово відсталих підлітків і підготовки їх до сімейного життя, яка повинна будуватися на основі комплексної взаємодії батьків і фахівців спеціальних освітніх установ та включати в себе такі аспекти як загальносоціальний, етичний, психологічний, правовий, фізіолого-гігієнічний, педагогічний, естетичний і господарсько-економічний.

Запропонована нами програма з формування уявлень про майбутню сім'ю в розумово відсталих підлітків включає в себе три блоки. Перший блок включає комплекс лекцій для батьків «Виховання майбутнього сім'янина», який складається з 18 лекцій, які повинні проводитися психологом на батьківських зборах два рази на рік з батьками учнів з 1-го по 9-й класи. Основна мета – просвіта батьків розумово відсталих учнів і підвищення рівня їхньої педагогічної компетентності в таких питаннях, як особливості виховання хлопців та дівчат, культура сімейного спілкування, особливості підліткового віку, формування необхідних якостей майбутнього сім'янина тощо.

Другий блок включає комплекс лекцій для педагогів «Підготовка розумово відсталих учнів до майбутнього сімейного життя». Запропоновані лекції призначені для проведення їх психологом 10 разів на рік з учителями та вихователями з метою забезпечення психологічної просвіти з проблеми підготовки учнів допоміжної школи до сімейного життя.

Третій блок складає робота безпосередньо з учнями 8–9-х класів допоміжної школи. З метою формування уявлень про майбутню сім'ю в розумово відсталих підлітків нами було розроблено комплексну програму «Я майбутній сім'янин». Дана програма включає в себе 34 корекційно-розвивальних заняття, які повинні проводитись один раз на два тижня протягом двох років. Комплексна програма «Я майбутній сім'янин» складається з чотирьох частин: «Зародження сім'ї», «Побудова сімейних взаємостосунків», «Організація сімейного життя», «Я майбутній сім'янин».

Таким чином, процес впровадження цілісної системи сімейного виховання та підготовки підлітків і молоді з вадами розумового розвитку до сімейного життя повинен будуватися на основі комплексної взаємодії батьків і фахівців спеціальних освітніх установ.

Картава Юлія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна
докторант, Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

ПРОБЛЕМА КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ДОСЛІДЖЕННЯХ НАУКОВЦІВ

Актуальність дослідження проблеми корекційної спрямованості музичного виховання зумовлена сучасними змінами в розвитку корекційної освіти в Україні, де пріоритетними стають завдання вдосконалення змісту корекційно-педагогічної роботи з дітьми з

особливим потребами, усвідомлення позитивних тенденцій і перенесення їх у практику сьогодення.

Аналіз наукових здобутків учених-дефектологів ХХ–ХХІ століття в напрямі корекційно-компенсаторного потенціалу музичного мистецтва, музично-ритмічних занять із дітьми з порушеннями зору є метою нашої роботи.

Дослідження корекційного впливу музики, музичного ритму та музично-ритмічних рухів на дітей із порушеннями зору розпочато з 50-х–60-х років ХХ століття. У працях М. Земцової, Л. Плаксіної, В. Феоктистової показано значення використання музично-ритмічних рухів під час виховання та навчання дошкільників із порушеннями зору й акцентовано увагу на формуванні в них відчуття ритму у процесі музичних занять.

Корекційні можливості музично-ритмічних занять із дітьми зі зниженим та глибокими порушеннями зору відображено в науково-методичних працях В. Кручиніна, Н. Остапенко. *Володимиром Кручиніним* у 1971 році доведено практичну значущість і необхідність розвитку відчуття музичного ритму у школярів із порушеннями зору з метою запобігання прояву деяких вторинних відхилень у розвитку життєво необхідних рухових умінь і навичок та розроблено рекомендації щодо формування й розвитку відчуття ритму у слабозорих учнів спеціальних шкіл. Предметом дослідження *Наталії Остапенко* (1989 р.) стала система корекційної роботи зі слабозорими молодшими школярами на уроках ритміки у спеціальних школах, яка показала сприятливий вплив на формування низки рухових функцій (координації, орієнтування в просторі, точності, швидкості рухів), а також емоційно-вольової сфери досліджуваної категорії дітей.

Різні аспекти корекційно-компенсаторного значення музичного мистецтва в навчанні й вихованні дітей із порушеннями зору різних вікових категорій висвітлено в сучасних дослідженнях А. Андрасян, Ю. Картавої, Л. Куненко, Л. Нафікової та ін. *Людмилою Куненко* вперше в тифлопедагогіці (1999 р.) було розроблено й теоретично обґрунтовано систему спеціальної організації музично-естетичної

діяльності сліпих молодших школярів у позаурочний час в умовах школи-інтернату та, надалі, – теоретико-методичні засади інтеграційної спрямованості музичної освіти молодших школярів із порушеннями зору (2010 р.). У роботах Л. Куненко висвітлено вплив музичного мистецтва на розвиток компенсаторних механізмів у дітей з глибокими порушеннями зору, обґрунтовано інтеграцію змісту різних видів мистецької діяльності як найбільш ефективний принцип навчання музики дітей цієї категорії.

У дослідженні *Анжели Андрасян* (2004 р.) висвітлено проблему й розроблено методику та педагогічні умови використання музично-дидактичних ігор як засобу активізації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з вадами зору. *Юлією Картавою* у 2006 р. досліджено проблему корекції психофізичного розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями зору засобами ритміки й доведено ефективність розробленої програми та методики проведення цих занять щодо підвищення в зазначеній категорії дітей рівня розвитку музично-сенсорних і творчих здібностей, дрібної моторики, загальної психомоторики. *Іриною Гудим* у своєму експериментальному дослідженні (2008 р.) доведено ефективність використання музичного матеріалу з метою формування невербальних засобів спілкування, що дієво допомагає слабозорим дошкільникам не лише оволодіти навичками невербальної поведінки, а й сприяти розвитку емоційної чуттєвості, формуванню творчих здібностей дитини. *Лілією Нафіковою* в межах кандидатського дослідження (2009 р.) на тему «Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва» уточнено поняття «соціальна активність» слабозорих молодших школярів у контексті музичного мистецтва, визначено структурні компоненти та показники, що забезпечують ефективність її формування, форми й методи стимулювання соціальної активності дітей із порушеннями зору молодшого шкільного віку.

Теоретичний аналіз виявлених наукових джерел із проблеми дослідження може мати ґрунтовний вплив на розробку подальших теоретико-методичних засад корекційного спрямування музичного виховання дітей із порушеннями зору та складати методологічну основу досліджень у цьому проблемному полі.

Кісліцина Марина Вікторівна

викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м.Суми, Україна

**ТИП ЖИТТЄВОЇ НАСТАНОВИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА
ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ**

Актуальною проблемою сучасних психологічних досліджень залишається професійне вигорання, яке здійснює руйнівний вплив не тільки на діяльність професіонала, але й на фізичне, психічне здоров'я фахівця та на всю організацію в цілому. Аналіз наукових досліджень професійного вигорання показує, що основні зусилля науковців були спрямовані на виявлення факторів, які сприяють професійному вигоранню. Дослідникам і практикам добре відомий той факт, що професійне вигорання розвивається у взаємодії як зовнішніх (організаційних, професійних, середовищних тощо), так і внутрішніх (особистісних, психофізіологічних тощо) чинників і умов. Не применшуючи вплив об'єктивних умов, слід зазначити, що зовнішні чинники в переважній більшості випадків відіграють роль достатньої умови, у той час як необхідною умовою виступають саме особистісні передумови, які визначають індивідуальну реакцію суб'єкта на зовнішню подію та надають їй особливої особистісної значущості.

Ураховуючи вище зазначене, метою нашого емпіричного дослідження, у якому взяли участь 163 педагоги, став аналіз психологічних особливостей професійного вигорання педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів залежно від рівня оптимізму й активності.

Для збору емпіричних даних використовувався діагностичний пакет методик: Опитувальник «Професійне вигорання», розроблений Н. Є. Водоп'яною, О. С. Старченковою та Шкала оптимізму та активності І. С. Шуллера й А. Л. Комуніана (AOS).

У результаті емпіричного дослідження було встановлено:

– синдром професійного вигорання є поширеним серед педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів;

– між оптимізмом та інтегральним показником професійного вигорання; активністю й інтегральним показником професійного вигорання є обернено пропорційний значимий зв'язок;

– найбільш вразливими до професійного вигорання є реалісти та пасивні песимісти, найбільш стійкими – активні оптимісти.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження дає нам підстави стверджувати, що оптимізм і активність є факторами, які знижують ризик професійного вигорання, песимізм і пасивність є факторами, що сприяють професійному вигоранню педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів. Результати дослідження розширюють знання про фактори, що детермінують професійне вигорання та ресурси в запобіганні професійному вигоранню в педагогічних працівників ЗНЗ для розумово відсталих учнів.

Колишкін Олександр Володимирович

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри корекційної та інклюзивної освіти,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

РОЗВИТОК РУХОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У вирішенні проблем корекції, реабілітації та соціальної адаптації дітей із порушеннями психофізичного розвитку важливу роль в умовах сьогодення відіграють засоби адаптивного фізичного виховання. Різноманітність і спрямованість фізичних вправ, що застосовуються в системі адаптивного фізичного виховання, варіативність їх виконання дозволяють здійснювати добір та їх поєднання з урахуванням завдань корекції рухових порушень і підвищення фізичної підготовленості учнів спеціальних шкіл до оптимального рівня.

Аналіз останніх досліджень дозволяє стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. Дослідники вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей (показники сили, швидкості, витривалості, гнучкості, точності й статичної рівноваги), координаційних здібностей і дрібної моторики в розумово відсталих школярів порівняно з учнями масових шкіл.

Мета роботи полягає в розробці й обґрунтуванні методики використання засобів адаптивного фізичного виховання у процесі розвитку рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

У якості засобів адаптивного фізичного виховання була запропонована методика використання корекційно-оздоровчих рухових дій у процесі навчання учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Інноваційний підхід полягає в з'єднанні традиційних форм навчання з методикою рухових дій. Це дозволяє активізувати як процес навчання, так і біологічний процес розвитку дитини. Сутність запропонованої методики – поєднання комплексу рухових дій («алфавіт рухів тіла») та спеціально розроблених або модифікованих рухливих ігор у процесі навчання дітей.

«Алфавіт рухів тіла» складається з рухових поз, що образно уявляють букви абетки. Діти на слух або зорово сприймають назву букви і, використовуючи м'язове відчуття та м'язовий рух, зображують цю букву. І навпаки, аналізуючи ту або іншу позу, називають зображену букву. У даному випадку з'єднуються розумове уявлення букви та м'язові відчуття, завдяки чому зміцнюються умовні зв'язки в корі головного мозку і згодом буква легко відтворюється.

Корекційно-навчальні ігри в русі є або модифікацією рухливих ігор з урахуванням особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями, або оригінальними іграми, які спеціально розроблені.

Методику корекційно-оздоровчих рухових дій можна використовувати у процесі навчання учнів з 1-го по 4-ий класи спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках і позаурочних формах фізичної культури, на уроках української мови, ритміки, заняттях з логопедії та лікувальної фізичної культури.

Результати проведеного дослідження показали, що особливу роль у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми відіграє адаптивне фізичне виховання, яке разом із завданнями зміцнення здоров'я, загартування, гармонійного фізичного розвитку дітей, спрямовано одночасно й на вирішення корекційних завдань шляхом подолання недоліків фізичного розвитку й порушень моторики учнів з інтелектуальними порушеннями, що сприяє компенсації інтелектуальних і психічних дефектів.

Любчич Наталія Вікторівна

викладач кафедри корекційної та інклюзивної освіти
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ

Спеціальна освіта сьогодні має стійку тенденцію до визначення й удосконалення пріоритетних напрямів її подальшого розвитку, пов'язаних, передусім, з подальшою розробкою методології здійснення корекційно-навчальної, корекційно-виховної, корекційно-розвивальної роботи. Особливе місце в навчальному процесі спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей посідає вивчення мови та формування в учнів навичок письма й читання.

Спеціальна методика викладання української мови як самостійна дисципліна у ХХІ столітті виконує одне з найважливіших завдань – формування мовленнєвої діяльності учнів з розумовою відсталістю. Беручи за основу концептуальні засади розвитку спеціальної мовної освіти, сучасні дослідники пропонують різні методи й форми роботи, що застосовуються на уроках української мови у спеціальній школі.

На сучасному етапі розвитку мовознавчої науки питанням становлення методики навчання української мови у спеціальній школі займалися відомі науковці різних наукових галузей (М. Дульнев, І. Єременко, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, С. Покутнева, Є. Соботович,

І. Соловійов, В. Тарасун, Т. Ульянова, М. Шеремет та ін.), так і методисти, вчителі-практики.

Коло проблем, що існують у спеціальній методиці викладання української мови, постійно зростає. Одні науковці у проблематиці СМУМ головну увагу приділяють дослідженню проблеми розвитку комунікативних здібностей учнів з розумовою відсталістю (РВУ) (А. Аксьонова, Л. Вавіна, С. Геращенко, Є. Данільченко, Н. Кравець та ін.), інші зосереджують увагу на формуванні орфографічних навичок у РВУ (Н. Барська, В. Воронкова, М. Гнезділов, Г. Піонтківська та ін.), треті активно працюють над проблемою навчання грамоти розумово відсталих дітей (М. Вашуленко, Є. Кузьмінська, Т. Ульянова та ін.). Більшість науковців зосереджує свою увагу на визначенні шляхів формування й розвитку зв'язного мовлення (Г. Бартків, Г. Галюк, Є. Данільченко, І. Дмитрієва, В. Воронкова, Л. Занкова, Н. Кравець, Н. Резніченко, С. Покутнєва та ін.), частина дослідників розробляє та вдосконалює методологію самостійної роботи учнів на уроках рідної мови у спеціальній школі (Л. Басиста, Д. Ельконін, Н. Тарасенко, Т. Ульянова та ін.), низка праць відведена дослідженню формування в розумово відсталих школярів духовних цінностей за допомогою уроків української мови й літератури (В. Бондар, Н. Гіренко, І. Дмитрієва, С. Миронова та ін.).

Останнім часом усе більше науковців звертаються до вивчення проблеми розвитку комунікативних умінь учнів спеціальної школи. Адже формування комунікативно компетентної особистості розумово відсталого учня, здатної вільно висловлювати власні думки – головне завдання навчання й виховання в навчальному закладі спеціального призначення.

Таким чином, сучасний розвиток спеціальної методики викладання української мови, базуючись на концептуальних засадах, вміщує різноаспектні методичні напрями, види й форми роботи, спрямовані на єдиний результат – мовленнєвий розвиток учня з особливими потребами.

Прядко Любов Олексіївна

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри андрагогіки та корекційної освіти
Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти
М. Суми, Україна

РОЛЬ ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Система післядипломної освіти фахівців покликана в сучасних умовах вирішувати комплекс завдань, спрямованих на задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці. Процес підвищення кваліфікації – це процес інтенсифікації становлення соціальної зрілості особистості вчителя. Саме в цьому напрямку особлива роль належить інституту післядипломної освіти, оскільки головною метою системи післядипломної освіти є:

- підвищення фахової кваліфікації педагогів;
- ознайомлення освітянського загалу з новітніми досягненнями методики навчання і виховання;
- поглиблення і розширення соціально-економічних і політичних знань вчителів всіх предметів.

Ситуація, що склалася, характеризується погіршенням не лише кількісних, але й якісних характеристик, зокрема зростанням загального рівня захворюваності серед дітей України (як і в світі в цілому), що останнім часом зріс на 20%. Серед хронічних неінфекційних захворювань домінують психоневрологічні захворювання, хвороби нервової системи і органів чуття, затримка психічного розвитку, легка розумова відсталість. Вже вступаючи до школи близько 80% дітей мають ті чи інші відхилення в стані здоров'я. Це позначається на їх фізичному і психічному розвитку, працездатності, на якості навчання, психологічній і соціальній комфортності та адаптації в освітньому середовищі.

Інклюзивна освіта – це процес розвитку загальної освіти, який має на меті доступність освіти для будь-якої дитини, що забезпечує доступ до освіти дітей з ООП.

Інклюзія охоплює глибокі соціальні аспекти життя школи. Створюється моральне, матеріальне середовище, адаптоване до освітніх потреб будь-якої дитини, яку можливо забезпечити лише при

тісному співробітництві з батьками, у згуртованій командній взаємодії усіх учасників освітнього процесу. Тут повинні працювати люди, готові змінюватись разом з дитиною і заради дитини, причому не лише особливої, але й самої звичайної. Для дітей з ООП принцип інклюзивної освіти означає, що освітнє середовище повинно відповідати різноманітним потребам учнів.

Реалізація цього принципу означає:

1. Усі діти повинні бути включені в освітнє і соціальне життя школи за місцем проживання.

2. Задача інклюзивної школи – побудувати систему, яка б задовольняла потреби кожного.

3. В інклюзивних школах усі діти, а не лише діти з ООП забезпечуються підтримкою, яка дозволяє їм бути успішними, відчувати безпеку і доречність.

Інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить в практику сучасної школи ставить перед нею багато складних питань і нових завдань.

Основними завданнями діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти є:

1) наукова та методична підготовка педагогічних кадрів до організації та здійснення інклюзивного навчання;

2) організаційна робота з даної проблеми у навчальних закладах;

3) підготовка педагогів до роботи з дітьми, які мають ООП;

4) методична підготовка вчителя ЗНЗ;

5) проведення досліджень на виявлення проблем у організації роботи з дітьми, які мають ООП.

Роль інститутів післядипломної педагогічної освіти обумовлюється формування інклюзивної компетентності педагога, який повинен володіти такими знаннями і вміннями:

1) знати види порушень психофізичного розвитку;

2) вивчати стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини;

3) враховувати стан слуху, зору, особливості моторики та загального фізичного розвитку;

4) ознайомитися з приладами, які використовують учні з порушення зору, слуху; перевіряти придатність слухових апаратів, стежити за чистотою окулярів;

5) навчитися визначати, оцінювати, створювати навчальне середовище для дітей з різними потребами.

6) розуміти важливість цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родини, встановлення з ними партнерських стосунків;

7) вивчати головні принципи командної роботи;

8) навчитися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час занять;

9) закінчувати заняття, коли дитина втомилася;

10) навчитися адаптувати навчальні плани, методики, матеріали та середовище до специфічних потреб учнів; створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми;

11) формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навички адаптації до соціального середовища;

12) ставитися з повагою до дітей з «особливими освітніми потребами» та їх батьків. Основне, чому повинні навчитись учителі масової школи – працювати з дітьми з різними можливостями у навчанні і враховувати цю різноманітність у власному педагогічному підході до кожної дитини.

Процес формування професійної компетентності вчителя та формування готовності до інклюзивного навчання – це складний і багатоплановий процес, який відбувається протягом усього життя особистості вчителя та розв'язується за допомогою школи, методичної служби, психологічного супроводу тв. Інституту післядипломної педагогічної освіти.

Отже, у педагогів ЗНЗ у сфері інклюзивної компетентності слід формувати: адекватне ставлення до появи у дитячому колективі дитини з ООП (сформувати симпатію, інтерес, готовність прийняти та навчати таку дитину); необхідно навчити розкривати потенційні можливості навчання дітей; дати можливість показати і довести, що такі діти в умовах професійно організованої підтримки досягти рівня розвитку більшості своїх однолітків, а може бути у чому і випередити їх. Професор М.Н.Гернет говорив: «Любити дітей – цього мало: треба знати їх, а цьому треба вчитись».

Форостян Ольга Іванівна

доктор педагогічних наук,
професор кафедри теорії та методики
фізичної культури та спортивних дисциплін,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ СЕНСОРНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

В Україні все більше змінюється ставлення держави й суспільства до всіх категорій осіб з обмеженими можливостями відповідно до світових і європейських стандартів. Цей процес відображений у поступовій зміні законодавства в країні, спрямований на забезпечення людині з особливими потребами повноцінного існування в суспільстві здорових людей. Ідеться про створення таких умов у державі, коли інвалід може стати повноцінним громадянином і має можливість здійснювати свої громадянські права на рівні з усіма іншими членами спільноти. Відповідно до цього в останні роки в нашій державі створено нормативно-правову базу щодо інклюзивного навчання й виховання дітей з обмеженими можливостями, у тому числі й дітей із сенсорними вадами.

Останніми роками в Україні створена інфраструктура для розвитку фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи серед інвалідів. Основною метою залучення дітей і підлітків із сенсорними вадами до регулярних занять фізичною культурою та спортом є відновлення в них втраченого контакту з оточуючим світом, створення необхідних умов для інтеграції в суспільство, участь у суспільно-корисній праці й покращення здоров'я. Спорт інвалідів посідає особливе місце у фізкультурно-оздоровчій роботі країни. Найбільшою проблемою інваспорту сьогодні є пошуки таких видів спортивної діяльності й таких форм її організації, які відповідали б не тільки фізичному, але й психічному стану інвалідів і дозволили б максимально повно й ефективно реалізувати величезний потенціал цієї категорії населення.

Позитивні зміни у практиці фізичного виховання дітей із сенсорними вадами пов'язані із суттєвою активізацією наукових розробок відповідних проблем в Україні. Предметом досліджень було з'ясування специфіки навчання дітей із сенсорними вадами певному виду спортивно-фізкультурної діяльності та її вплив на корекцію фізичного й рухового розвитку дитини (І. М. Бабій, А. В. Гета, І. В. Ковшова, І. М. Ляхова, А. В. Мутьєв, О. В. Романенко, Д. О. Силантьєва, О. С. Сокирко, О. І. Форостян, К. С. Яримбаш та ін.).

Здійснено цілісний аналіз процесу становлення й розвитку теорії та практики фізичного виховання дітей із порушеннями слуху й зору в декількох аспектах: виявлення особливостей фізичного розвитку дітей із сенсорними порушеннями та усвідомлення необхідності надання фізичному вихованню корекційно-компенсаторної, реабілітаційної спрямованості; аналіз змісту фізичного виховання таких дітей, спрямування його не тільки на подолання порушень у діяльності різних систем і функцій організму (серцево-судинної, дихальної, моторної тощо), а й на подолання відставання в розвитку усного мовлення у глухій дитини або подолання обмеженості просторової орієнтації у сліпій дитини, розвиток їх пізнавальної діяльності; становлення системи підготовки фахівців із фізичного виховання осіб із сенсорними вадами.

У міру накопичення знань про особливості фізичного розвитку таких дітей створювалися все більш диференційовані системи їх навчання, удосконалювалися зміст, способи й методи фізичного виховання залежно від характеру дефектів, віку дитини, у якому виникло порушення слухової чи зорової функції, фізичне виховання дітей із сенсорними порушеннями все більше розглядалось у єдності з розумовим, моральним, естетичним і трудовим та виступало в якості провідного корекційно-компенсаторного засобу подолання дефектів фізичного розвитку, порушень моторики й життєво важливих рухових навичок і вмінь.

РОЗДІЛ 5

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ЗАЛУЧЕННІ РОДИН ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ

Афанасьева Светлана Николаевна

ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»
г. Курск, Российская Федерация

Ермолова Вера Михайловна

кандидат психологических наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет»
г. Курск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Интеграция детей с разными по степени выраженности дефектами в общество не может происходить так же, как у их нормально развивающихся сверстников. Такой дефект часто приводит к нарушению связей с социумом как источником развития. Дети с нарушением интеллекта не всегда могут адекватно воспринимать социальные нормы и требования. Формирование социальной адаптации таких детей должно начинаться на наиболее ранних этапах. У детей с когнитивными нарушениями отмечаются неполные представления о социальном окружении, пассивное отношение к общественным поручениям.

Для успешной социально-трудовой адаптации необходимо формировать у детей с различными по степени выраженности дефектами интеллектуального развития адекватное восприятие своей социальной роли и роли окружающих. Для этих детей социальная адаптация означает приспособление, приведение индивидуального и группового поведения «особых» детей в соответствие с системой общественных норм и ценностей.

Дети с интеллектуальными нарушениями, воспитывающиеся в детских домах, школах-интернатах ежедневно сталкиваются с рядом

трудностей, которые требуют от них немалых волевых усилий. Ребенок должен соблюдать режим дня, дисциплину на занятиях. Все это выполняется ими с большим трудом. Данные трудности обусловлены слабостью волевых качеств. Дети слабо осознают жизненные цели и не проявляют никаких побуждений к их достижению. Поэтому одной из главных направлений работы с детьми, имеющими когнитивные нарушения, является формирование эмоционально-личностной сферы. Для этого необходимо создание специально организованных психолого-педагогических условий и среды, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, её мировосприятие. В данном случае среду можно использовать в учебно-воспитательном процессе, а также преобразовывать и использовать для достижения социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, в современной социально-экономической ситуации, для успешной социальной адаптации детей с различными по степени выраженности и сложности дефектами интеллектуального развития, важна их социальная компетентность, наряду с профессиональными умениями, определяющими возможность дальнейшего трудоустройства, что особенно актуально.

Ушкал Тетяна Олексіївна

директор, вихователь соціальний
по роботі з дітьми-інвалідами,

Реабілітаційна установа змішаного типу
для інвалідів і дітей-інвалідів з розумовою відсталістю –
Центр «Сприяння» товариства «Феліцитас», м. Суми, Україна

СПІВПРАЦЯ ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ З ВОЛОНТЕРАМИ ВНЗ

Волонтерський рух серед молоді останнім часом активно поширюється не лише за кордоном, а й в Україні. Аналіз літературних джерел з проблем волонтерства свідчить про наполегливий пошук ученими та практиками оптимальних шляхів розвитку волонтерського руху в Україні, намагання вивчити сутність феномену волонтерства, узагальнити накопичений досвід і поширювати його (О. В. Безпалько, З. П. Бондаренко, А. Й. Капська, Т. О. Рудяквич та ін.).

Сьогодні в Україні діє понад 20 000 сучасних недержавних організацій, які працюють з волонтерами. Без участі волонтерів важко уявити громадські організації й добротинність взагалі. Для громадської організації, діяльність якої стосується проблем розумово відсталих людей в Україні, співпраця з волонтерами особливо важлива. Як зазначає Р. І. Кравченко, залучення молодих людей, готових допомагати розумово відсталим людям, до корекційно-реабілітаційного процесу дозволяє створити, якщо не повноцінне інтегроване середовище, то, принаймні, можливість наслідувати прийняті в соціумі моделі поведінки, манеру спілкування, організувати спільне дозвілля.

Практика свідчить про те, що є приклади успішного залучення до волонтерської діяльності у громадських організаціях студентів ВНЗ. Реабілітаційна установа змішаного типу для інвалідів і дітей-інвалідів з розумовою відсталістю – Центр «Сприяння» товариства «Феліцитас» уже 5 років співпрацює з кафедрою корекційної та інклюзивної освіти СумДПУ ім. А. С. Макаренка й кожного року привітно зустрічає своїх помічників – студентів-волонтерів, майбутніх корекційних педагогів.

Студенти-волонтери не лише щотижня беруть активну участь у роботі установи, працюючи в групах із вихованцями, спілкуючись із ними, даруючи позитивні емоції, нові враження, а й допомагають педагогам у підготовці до занять. Ще одним із важливих напрямів діяльності волонтерів є допомога в підготовці та проведенні культурно-масових заходів до свят. Приємною традицією також стало щорічне проведення студентами та викладачами кафедри корекційної та інклюзивної освіти разом із громадськими організаціями та навчальними закладами для дітей-інвалідів міста й області на базі СумДПУ імені А. С. Макаренка благодійної акції «Разом зробимо більше!».

На підставі власного досвіду та спираючись на проаналізовані літературні джерела вважаємо, що залучення студентів ВНЗ до волонтерської діяльності у громадських організаціях є важливим напрямом підвищення якості послуг, які надаються інвалідам та дітям-інвалідам з розумовою відсталістю.

Хворова Ганна Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент,
в.о. зав. кафедрою ортопедагогіки та реабілітології,
Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

ДІАГНОСТИКА ТА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ПОЛІСИСТЕМНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИКИ НЕЗАВЕРШЕНИХ СИТУАЦІЙ

Під батьківською компетентністю ми розуміємо сукупність знань, умінь, навичок, що роблять людину здатною виконувати батьківську функцію від народження дитини й до її повноліття, зберігаючи при цьому власне фізичне та психічне здоров'я та підтримуючи якість власного життя. Доведено, що батьківська компетентність формується протягом життя людини, як до народження першої дитини, так і після її народження, факторами формування є біологічні чинники (материнський інстинкт) і соціальні настанови й очікування родини та суспільства. У випадку народження дитини з полісистемним порушенням розвитку (аутизм, ДЦП) формування батьківської компетентності є більш складним питанням порівняно з нормотиповою дитиною. Особливого значення в цьому випадку набуває питання здатності родителя, на якому лежить основна відповідальність за дитину («альфа-родителя») до забезпечення якості власного життя на належному рівні. Це питання досі залишалося поза увагою корекційної педагогіки та спеціальної психології, при тому, що вивчення актуального стану взаємодії фахівців із батьками дітей показує великий попит на конструктивні копінг-стратегії в цьому напрямі. Аналіз існуючих концепцій взаємодії батьків дітей із полісистемними порушеннями розвитку з фахівцями показує, що питання формування батьківської компетентності (у повному сенсі цього поняття) фактично залишається поза увагою більшості з них. Зокрема, у руслі найбільш поширеного психотерапевтичного підходу батьки розглядаються як «пацієнти», а фахівці – як «лікарі». Цей підхід широко представлений

у спеціальній літературі (В. Ткачова, И. Бучилова, Р. Самофал, В. Поникарова, А. Душка), він створює своєрідне «ідеологічне підґрунтя» для моделі експертного домінування фахівців над батьками, оскільки зрозуміло, що людей, які знаходяться «у пролонгованій психотравмуючій ситуації» доцільно весь час скеровувати, домінувати над ними. Взаємодія, побудована на «моделі експертного домінування», дедалі менше влаштовує батьків. Кількість батьків, які, навпаки, прагнуть зайняти домінуючу позицію у взаємодії з фахівцями (оскільки хочуть самостійно приймати рішення у виборі реабілітаційних послуг, розподілі власного часу та грошей тощо) з кожним роком збільшується. На противагу психотерапевтичному підходу, сучасні реабілітаційні заклади впроваджують модель родинно-центрованого супроводу (О. Романчук).

Методика Незавершених Ситуацій (МНС) була адаптована нами для діагностики й формування компетентності батьків дітей із полісистемними порушеннями розвитку в її трьох складових: взаємодія з дитиною, взаємодія із зовнішнім середовищем (зовнішнім по відношенню до діади «родитель-дитина») та підтримка якості життя (якість життя – рівень задоволення базових потреб людини в найбільш важливих її сферах: батьківство, подружні стосунки, професійне зростання, відпочинок і розваги. Для високої якості життя всі без виключення сфери мають бути в рівновазі). Модель батьківської компетентності передбачає виділення **основних типів ситуацій взаємодії з дітьми** й визначення відповідного ним кола **конструктивних реакцій батьків**, які забезпечують можливість для розвитку дитини. Такі типи ситуацій («базові типи») існують так само й у випадку, коли родитель здійснює взаємодію з дитиною з полісистемним порушенням розвитку, однак зміст проблемних ситуацій може суттєво відрізнятись від проблемних ситуацій у батьківській взаємодії з нормотиповими дітьми. Тому адаптація МНС потребує як виявлення типових проблемних ситуацій тих основних

типів, які вже були описані з нормотиповими дітьми, так і опису додаткових типів проблемних ситуацій та алгоритмів компетентних реакцій батьків дітей із полісистемними порушеннями розвитку для кожного додаткового типу. Завдяки проведенню тренінгів ми зможемо формувати всі три складові батьківської компетентності (взаємодія з дитиною, взаємодія з середовищем, здатність забезпечити якість власного життя), що дасть батькам дітей із полісистемними порушеннями розвитку можливість у майбутньому правильно оцінювати свої проблеми та знаходити ресурси для їх вирішення, будувати конструктивні стосунки з оточуючим середовищем, уникати «батьківського вигорання» та необґрунтованого домінування та патерналізму по відношенню до себе, що дозволить батькам забезпечувати позитивний напрям когнітивного, емоційного, соціального й особистого розвитку дитини з полісистемним порушенням розвитку протягом усього періоду «особливого батьківства».

Наукове видання

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

**Матеріали Міжнародного конгресу
зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації**

15–16 жовтня 2015 року

Частина I

Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск *А. А. Сбруєва*
Комп'ютерна верстка *Ю. С. Ліхачова*

Здано в набір 20.08.2015. Підписано до друку 28.09.2015.
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр. Папір друк.
Умовн. друк. арк. 7,7. Обл.-вид. арк. 7,3.
Тираж 100. Вид. № 50.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка