

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ
МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА

ВІДДІЛ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ
СПЕЦІАЛЬНА ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА-ІНТЕРНАТ ІМЕНІ

Я.П. БАТЮКА

АСОЦІАЦІЯ ДІЄВИХ ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ



МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ
БЕЗБАР'ЄРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ»

м. Київ
12 березня 2019 року

УДК 376:617.75: [159.9:37:303.4]:372.32

Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» 12 березня 2019 року м. Київ/- Упорядн.: Костенко Т.М., Кондратенко С.В., Легкий О.М. - Київ: Інтерсервіс, 2019. - 52 с

До збірника увійшли матеріали і тези Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору», яка відбулася 12 березня 2019 року у загальноосвітньому навчальному закладі I - III ступенів «Спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті №5 ім. Я.П. Батюка м. Києва. На конференції були розглянуті актуальні проблеми раннього втручання, дошкільної та шкільної освіти дітей з порушеннями зору; підтримка батьків та педагогів у контексті інклюзивного освітнього процесу; комплексний підхід у питаннях реабілітації; особливості психологічної допомоги людям з порушеннями зору. Ці та інші питання висвітлені на сторінках даного видання.

Для викладачів, науковців, молодих дослідників, батьків, працівників реабілітаційної та соціальної сфери.

ISBN 978-617-696-865-8

ЗМІСТ

Довгопола К.С., канд. психол. наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Партнерство у ранньому втручанні в роботі з родинами дітей з порушеннями зору..... 6

Дьогтева О.Є., вихователь педагог вищої кваліфікаційної категорії, педагог раннього супроводу, **Ушкалова Н.В.**, заступник директора з виховної роботи, педагог вищої категорії. Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 23 Донецької обласної ради. *Ранній супровід дітей з візуальними порушеннями та їх сімей (із досвіду роботи консультативного центру «Промінчик»)*..... 8

Заяць Т. М., вчитель-дефектолог Сосницького НРЦ Чернігівської області. *Роль навчального тексту у розвитку комунікативної діяльності учнів з особливими освітніми потребами*..... 9

Льяна В.М., канд. пед.наук, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Особливості діагностики та корекції фонематичних процесів у дітей з порушеннями зору*..... 11

Капелюх Д.Р., заступник директора з виховної роботи Тербовлянського НРЦ. *Формування основ толерантності в умовах сучасного спеціального закладу*..... 13

Кобильченко В.В., д. психол.н., головний науковий співробітник відділу освіти дітей порушеннями зору, старший науковий співробітник Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Проблема психологічної інвалідації особистості*..... 15

Кондратенко С.В., науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Організація корекційно-розвивальних занять з просторового орієнтування для дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору*..... 18

Костенко Т.М., к.психол.н., завідувач відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Програма психологічної реабілітації людей з порушеннями зору..... 21

Кульбіда СВ., д. пед.н., головний науковий співробітник відділу навчання жестової мови Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, **Щуцька О.І.**, заступник директора з навчальної роботи Тербовлянського НРЦ. *Мовна особистість учня з особливими освітніми потребами в контексті особистішого підходу*.....25

Курінна В. Р., Київський університет імені Бориса Грінченка. *Умови розвитку творчого потенціалу у дітей з порушеннями зору*.....27

Легкий О.М., канд. пед.наук, старший науковий співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. *Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні учнів з порушенням зору початкової школи*.....29

Медведок Л.Г., канд. пед.наук, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології НПУ імені М.П. Драгоманова, **Паламар О.М.**, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології НПУ імені М.П. Драгоманова. *Особливості дотикового сприймання просторових елементів у незрячих учнів молодших класів*.....32

Орлов А.В., кандидат педагогічних наук, заступник директора з виховної роботи Комунального закладу «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс ім. В.Г. Короленка» Харківської обласної ради, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С Сковороди *Анімалотерапія - як засіб соціалізації та комунікації дітей з порушеннями зору (з досвіду роботи)*.....34

Петрикiна А.С., аспірантка Інститут спеціальної педагогіки і спеціальної психології імені М. Ярмаченка НАПН України, керівник гуртка Комунальний заклад «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс імені В.Г. Короленка» Харківської обласної ради *Безбар'єрний шкільний музей як особливий освітній простір для учнів з порушеннями зору: форми методи та реалізація*.....35

Покутнєва С.О., канд. пед.наук, старший науковий співробітник, **Вавіна Л.С.**, канд. пед.наук, старший науковий співробітник. **Малиновим Л.М.**, доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Значення корекції та компенсації в розвитку учнів молодших класів із глибокими порушеннями зору.....37

Рiбцун Ю.В., канд. пед.наук, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Психолого-педагогічний портрет дитини з порушеннями зору.....40

Синьова Є.П., д.психол.н., завідувач кафедрою офтальмопедагогіки та офтальмопсихології, професор; **Гребенюк Т.М.**, канд. пед.наук, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології; **Сасіна І.О.**, канд. пед.наук, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. *Комплексний підхід у реабілітації дітей з інвалідністю по зору*.....42

Соколова Л.І., педагог вищої категорії, вихователь-методист Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат І-ІІІ ступенів № 23 Донецької обласної ради, менеджер міжнародного Українсько-голландського проекту «На Сонці».

Консультаційний центр ранньої підтримки дітей з порушенням зору «Промінчик» — складова освіти дітей з тяжкими зоровими патологіями.....43

Трофименко Л.І., канд. пед.наук, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.

Особливості мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями зору.....45

Ушкалова Н.В., заступник директора з виховної роботи, педагог вищої категорії Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат І-ІІІ ступенів № 23 Донецької обласної ради.

Інформаційна підтримка батьків і педагогів в умовах інклюзивної освіти.....47

Якимів О.Р., директор Вигодського навчально-реабілітаційного центру Івано-Франківської обласної ради. **Гошовський В.І.**, тифлопедагог Вигодського навчально-реабілітаційного центру Івано-Франківської обласної ради

Практичний супровід осіб з глибокими порушеннями зору.....49

Довгопола К.С.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м. Київ)

ПАРТНЕРСТВО У РАНЬОМУ ВТРУЧАННІ В РОБОТІ З РОДИНАМИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Раннє втручання - це комплексна система послуг сім'ї, в якій народилася дитина з порушеннями чи відхиленнями розвитку чи ризиком розвитку таких. Ця система послуг скерована на раннє виявлення, корекцію та профілактику порушень розвитку дитини та функціонування її сім'ї і забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців. Послуга раннього втручання є науково обґрунтованою (системна теорія, нейропластичність, прив'язаність) та базується на холістичному сприйнятті людини та біопсихосоціальної моделі інвалідності.

Програма раннього втручання є в першу чергу сімейно-центрованою і своєю головною ціллю ставить допомогти сім'ї створити такі умови, в яких дитина з порушеннями зору могла б повноцінно рости, розвиватися, реалізовувати свій потенціал, долати накладені візуальною деривацією обмеження та інтегруватись в життя спільноти та суспільства. Раннє втручання визнає сім'ю як первинне і найбільш важливе середовище життя дитини з порушеннями зору, її батьків, братів та сестер і намагається усіляко підтримувати побудову позитивних стосунків всередині родини та встановлення в ній атмосфери любові та взаємоприйняття. Уся діяльність в інтересах дитини повинна здійснюватися лише у тісній співпраці з батьками. Водночас цілий ряд послуг програми є призначеним батькам.

Інформаційна та психологічна підтримка для родини. Момент повідомлення про діагноз часто стає критичним для родини і подальшої долі дитини. Від того, як саме повідомляється про діагноз, як роз'яснюється його зміст, часто залежить емоційний стан батьків, їх здатність забезпечити адекватний догляд за дитиною. У єдину мить батьки переживають крах образу малюка і уявлення про його майбутнє, вони переживають відчуття шоку. У цей момент родина максимально потребує підтримки та розуміння. При цьому окрім співчуття та психологічної підтримки від близьких людей та спеціалістів батьки потребують достовірної та адекватної інформації.

Допомога і підтримка родинам з метою мобілізації їх ресурсів та забезпечення зв'язків з ресурсами суспільства та найближчого оточення. У центрі уваги спеціалістів з раннього розвитку знаходиться не тільки дитина з порушеннями зору, але і її родина. Для немовляти та дошкільника саме батьки є найважливішим фактором його розвитку та формування, саме тому ефективність роботи з близькими дорослими дитини значно вище, ніж у випадку роботи без врахування соціального контексту. Важливо відмітити, що батьки є не стільки клієнтами служби раннього втручання, скільки партнерами,

думка яких повинна бути почута у процесі побудови індивідуальної програми дитини.

Розробка та реалізація індивідуальної програми втручання спільно з родиною. Особливістю програм раннього втручання є те, що вони мають тривалий характер. Це означає, що якщо родина потрапила у програму допомоги, то спеціалісти будуть її супроводжувати впродовж тривалого часу. Інтенсивність програм визначається індивідуально, залежно від можливостей родини і служби раннього втручання, а також від потреб дитини і її родини. Програма раннього втручання повинна бути гнучкою та підлаштовуватися під потреби родини, які динамічно змінюються. Для цього важливо, щоб батьки були включені у процес побудови та реалізації допомоги на всіх її етапах.

Організація груп підтримки для родин. Батьківські групи підтримки, в яких самі батьки є терапевтами один для одного – явище доволі розповсюджене. Служби раннього втручання часто стають тим фундаментом, на якому ініціативні батьки організують власні клуби, групи взаємної підтримки тощо. Іноді саме з таких груп утворюються незалежні батьківські організації. Батькам важливо спілкуватися між собою, обговорювати спільні проблеми, розуміти, що вони не самотні у своїх проблемах, відчувати підтримку людей, які пройшли через схожі ситуації та переживали такі ж почуття та емоції.

Потреба концепції сімейно-центрованого супроводу сім'ї з дитиною, яка має важкі порушення зору, виникає з поняття сім'ї, як системи, як цілості. Народження дитини з важкими порушеннями зору змінює всю сім'ю. Власне в сім'ї формується особистість дитини. А тому саме від сім'ї залежить, чи дитина здобуде право бути єдиною і неповторною, чи залишиться особою з інвалідністю.

Література:

1. Гудим І. М. Педагогічні технології раннього втручання для дітей з глибокими порушеннями зору / І. М. Гудим // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2015. - Вип. 10. - С. 49-56.

2. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. – Х.: Точка, 2013. – 244 с.

Дьогтєва О.Є.,
педагог вищої кваліфікаційної категорії,
вихователь, педагог раннього супроводу
Ушкалова Н.В.,
заступник директора з виховної роботи,
педагог вищої категорії
Слов'янська спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат I-III ступенів № 23
Донецької обласної ради

РАННІЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ВІЗУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ТА ЇХ СІМЕЙ (ІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ КОНСУЛЬТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ) «ПРОМІНЧИК»

Досліди ведучих вчених-тифлопедагогів (Л.С. Вавіної, В.П. Єрмакової, Є.П. Синьової та інші) свідчать про те, що найбільш ефективний психофізичний розвиток дітей з порушеннями зору та їх успішна соціальна адаптація тим результативніша, чим раніше будуть створені спеціальні корекційні умови. Саме в період від 0 до 5 років мозок дитини найбільш пластичний та податливий до зовнішнього впливу.

Актуалізувати цю проблему та показати шляхи її вирішення допоміг українсько-голландський проект «На Сонці», метою якого є покращення якості життя дітей з візуальними порушеннями та їх сімей.

Під час сумісних семінарів були вивчені питання, що стосуються особливостей розвитку дітей з вадами зору, і вже з їх урахуванням створення спеціально організованого середовища, практичне застосування корекційних методів та засобів батьками.

Вивчивши багаторічний досвід роботи з раннього супроводу голландських колег, ведучих вітчизняних і закордонних тифлопедагогів, при Слов'янській школі-інтернаті був створений консультативний центр «Промінчик».

Головна задача КЦ - своєчасне надання консультативної допомоги та психологічної підтримки батькам, що мають дітей з порушенням зору, а також педагогам, які працюють із цією категорією дітей.

Команда спеціалістів: педагог з раннього супроводу, логопед, психолог, соціальний педагог і офтальмолог - в своїй роботі керуються такими принципами:

- повага гідності кожної людини;
- пріоритетність інтересів клієнтів;
- толерантність;
- довіра та взаємодія у вирішенні проблем;
- доступність послуг;
- конфіденційність;
- дотримання норм професійної етики;
- робота на перспективу;
- принцип активного навчання.

Робота КЦ базується на таких напрямках: фізичний розвиток дитини, пізнавально-мовленнєвий розвиток, розвиток компенсаторних можливостей, соціально-особистісний розвиток.

Малюк із порушенням зору обстежується за допомогою діагностичної програми «Орегон», яка визначає головні показники психофізичного розвитку дитини від 0 до 6 років. Результати діагностичного обстеження дозволяють знайти наявність чи відсутність проблем у розвитку дитини.

Діти старше 3-х років із глибоким порушенням зору обстежуються за допомогою діагностичного інструментарію «Тактиль».

Зібравши і проаналізувавши результати діагностики, спостереження в домашніх умовах спеціалісти визначають проблемні напрямки в розвитку дитини шляхи їх подолання. Кінцевою метою раннього супроводу малюнків із візуальними порушеннями та їх сімей є стабільний психофізичний розвиток дитини, його успішна адаптація в соціумі.

Література:

1. Навчання дітей з вадами зору в ранньому віці / заг. ред. В.М. Ромажевська – Л., 2010. – 262 с.
2. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушенням зору: науково-методичний посібник / Л.С. Вавіна, І.Н. Гудим, С.В. Кондратенко – К.: «Педагогічна думка», 2012. – 136 с.
3. Психолого-педагогічні основи ранньої діагностики і корекції вад психофізичного розвитку / за ред. В.М. Ромажевська – К.: «Апріорі», 2009. – 430 с.

Заяць Т. М.,

вчитель-дефектолог

Сосницький НРЦ Чернігівської області

РОЛЬ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна спеціальна школа актуалізує проблему комунікативної діяльності учнів з особливими освітніми потребами (ООП) засобами змісту освіти за рахунок спеціально підібраних навчальних матеріалів (текстів) у кожній дисципліні. Не виключенням у цьому процесі є предмет “Українська мова” з навчальними вправами і текстами. Саме навчальний текст є надзвичайно цінним продуктом для розвитку комунікативної діяльності учнів з ООП.

Багато українських науковців у різні часи (Л. Вавіна, Е. Данілавічюте, К. Довгопола, Н. Зборовська, С. Кульбіда, А. Лапін, Л. Малинович, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, М. Шеремет та ін.) і практиків спеціального навчання (О. Біланова, Є. Грищенко, Н. Дудун, Т. Заєць, Н. Іванюшева, Л. Лещенко, Л. Луценко, В. Стьопкін та ін.) приділяли увагу цьому питанню [2,3]. Зокрема, дослідниця Т. Костенко зазначає, що основний стрижень навчального тексту розкривається при зустрічі двох світів свідомості: представленого авторського і сприйнятого реагуючого, усвідомленого читацького, новоствореного уявного — емоційного [3, с. 34]. Тобто при сприйманні і розумінні тексту кожного разу здійснюється

зустрічне усвідомлення, розуміння та інтерпретація змістового наповнення, ініціюється складна розумова діяльність учня як учасника навчальної діяльності. Налагоджена комунікативна діяльність у цьому випадку є тим важливим чинником, який забезпечує повніше, якісніше, чіткіше, детальніше та ін. розуміння сприйнятого. Невміння думати, в тому числі і в роботі з текстами, з дитячого віку призводить до закріплення стереотипного мислення. Як відмічає дослідниця Світлана Кульбіда, головне, чому ми маємо навчати у школі, – це розвивати можливість усвідомлено думати, співставляти, аналізувати, запитувати, порівнювати, уточнювати, підбирати до поняття точний відповідник, використовуючи це у спілкуванні [4, с. 27]. За такого підходу навчальний текст має вибудовуватися так, щоб викликати інтерес, підключити думку, щоб виникло бажання налагодити комунікацію. Тому навчальні тексти посібників, підручників мають зацікавлювати учнів з ООП, стимулювати до комунікативної активності. З іншого боку, навчальний текст — це не просто лінійне утворення набору складових. Це творіння вибудовується у визначених межах багатовимірного семантично-ілюстрованого простору. Простору, в межах якого учень, як головний учасник сприйняття може просуватися у різних напрямках: контексту, субтексту, підтексту. Тому автор, як конструктор навчального тексту, дотримується таких необхідних і доцільних умов:

– *наявність зрозумілого контексту*: учні спроможні рухатися горизонтально, розширювати свої уявлення про тему (навчальний матеріал) за рахунок використання різних форм пред'являння навчальної інформації (словесно-логічної чи жестологічної, візуальної, предметно-практичної, емоційно-метафоричної), різної за змістом (констатувальної, проблемної, уточнювальної, порівняльної, пояснювальної, альтернативної), зі включенням міжпредметних зв'язків (у вигляді однакової сюжетної основи, але вирішення взаємодоповнюючих завдань, застосування елементів ігрових ситуацій, тощо);

– *наявність субтексту*: учні спроможні рухатися вертикально, виділяти у тексті фрагменти різного роду складності як за змістом, так і за способами навчальної діяльності (використання текстів і завдань з демонстрацією зразків дій), навчатися і випробовувати різні ролі — виконавця завдання, дослідника, конструктора-проектувальника, творця нового та ін.;

– *наявність підтексту*: учні спроможні рухатися в тексті глибше, знаходити поняттєво (словесно чи жестово) невиражений, глибинний зміст тексту за рахунок усвідомлення лексичного, кінетичного, граматичного значення жестів, слів; залучення асоціативних зв'язків, підключення власної уяви, звернення до змісту власного особистісного досвіду з метою уточнення застосування та ін.

Тому, на наш погляд, перспективний шлях розвитку комунікативної діяльності учнів з ООП в умовах спеціального закладу освіти — це розробка на основі двомовного підходу використання методик, посібників, підручників нового покоління, засобами яких забезпечується комунікативний розвиток комунікативне виховання, комунікативна діяльність учнів. Позитивним у цьому напрямку є досвід такої роботи, реалізований у підручниках “Українська мова” (Таміла Марчук, Галина Несен, Світлана Кульбіда) впродовж 2016-2019 років для спеціальних загальноосвітніх закладів (Н 90 і Н 91) 5 книг для учнів 3 - 5

класів і методичних посібниках для учителів, батьків і дітей (Іванюшева, Кульбіда), які пройшли апробацію в школах різних регіонах України [1, 5, 6].

Література:

1. Іванюшева Н.В., Кульбіда С.В. (2006). Українська жестова абетка. Н. Іванюшева, С. Кульбіда. Науково-методичний посібник. К.: ТОВ «Київська Русь», 2005. 64 с.

2. Малинович Л.М. (2018). Новітні підходи у забезпеченні комплексним супроводом дітей з порушеннями в розвитку та їхніх родин у процесі деінституалізації. Л. Малинович. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» 26-27 березня 2018 р. м. Терехів у двох частинах. упор. Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І., К.: Інтерсервіс, 2018 р. С. 68-72.

3. Костенко Т.М. Костенко Т.М. (2018). Особистісно орієнтований підхід в навчанні дітей з порушеннями зору. Т. Костенко. ГО «Львівська педагогічна спільнота» 1. С. 33-35.

4. Кульбіда С.В. (2017). Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. С. Кульбіда. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. № 1/77. С. 15 – 29. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090/>

5. Марчук Т.Ф., Кульбіда С.В. (2016). Українська мова. 3 клас для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Підручник. К.: Інкунабула, 2016. 144 с.

6. Кульбіда С.В. (2018). Українська мова. 5 клас. Підручник для спеціальних закладів загальної середньої освіти (Н 90). К.: Либідь, 2018. 208 с.

Ільяна В.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу логопедії,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

За визначенням Р. Є. Левіною власне мовленнєві розлади у дітей з порушеннями зору не є єдиним ядром аномалії. Близько 80 % дітей означеної категорії мають мовленнєві розлади. Це зумовлено тим, що формування мовлення таких дітей відбувається у більш складних умовах, ніж у дітей зі здоровим зором, що вимагає комплексної корекційної роботи з боку логопеда, тифлопедагога та вихователя.

Особливості мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями зору можуть проявлятися у вигляді:

- затримки та недорозвитку мовлення;
- ФФНМ (фонетико-фономатичному недорозвитку мовлення);
- ЗНМ (загальному недорозвитку мовлення).

Найбільшу кількість дошкільників з порушеннями зору, що мають розлади усного мовлення складають діти із ФФНМ. ФФНМ – це прорушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем. Фонематичне розрізнення є одним з важливіших механізмів, які визначають формування імпресивного та експресивного мовлення. Порушенням може виявитись кожен з рівнів сприймання мовлення, а також різноманітні операції, що зумовлюють їх формування.

У фонетико-фонематичному недорозвитку дітей виділяють декілька ступенів вираженості:

Легкий. Характеризується недостатнім розрізненням та утрудненнями під час аналізу лише тих звуків, що вимовляються неправильно. Аналіз звукового та складового складу слів, які не містять неправильно вимовлюваних звуків відбувається без утруднень.

Середній. Характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть за умов досить правильної їх вимови в усному мовленні. Звуковий аналіз у таких випадках порушується більш грубо.

Тяжкий. Характеризується тим, що навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами. Відношення між звуковими елементами важко диференціюються. Діти не в змозі ані виділити звук на фоні слова, ані встановити звукову послідовність.

Діагностика стану сформованості фонематичних процесів має відбуватись відповідно до їхнього розвитку в онтогенезі. Логопедичні заняття з дітьми із порушенням зору мають відбуватись відповідно до: стану зорових функцій, рівня мовленнєвого розвитку дитини, способів сприймання, індивідуальних особливостей.

Корекційну роботу на першому етапі спрямовуємо на розвиток:

- слухових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті та контролю (на індивідуальних заняттях, за можливості, логопед уводить до завдань слова, що містять звуки, які дитина вимовляє неправильно);
- фонематичних процесів на основі еталонної вимови логопеда (фонематичне сприймання, аналіз і синтез).

Основною умовою виконання завдань має бути їх виконання без опори на власну вимову.

Корекційну роботу на другому етапі спрямовуємо на розвиток:

- слухових функцій та операцій – сприймання, уваги, пам'яті, контролю (матеріал має містити звуки, які діти вимовляють неправильно);
- фонематичних процесів – сприймання (з опорою на еталонну вимову педагога), аналізу й синтезу (з опорою на власну вимову) та уявлення.

На третьому корекційному етапі (найвищий рівень складності) проводимо роботу, спрямовану на вдосконалення:

- слухових функцій та операцій (логопед уводить до завдань слова, фонетично насичені акустико-артикуляційно близькими звуками, а також складними за вимовою);

- фонематичних процесів – уявлення, аналізу та синтезу – лише за уявленням (без залучення слухової та артикуляційної аналізаторних систем).

Успішність розвитку фонематичних процесів залежить від своєчасно розпочатої корекційної роботи у дошкільний період, який є синтетичним періодом розвитку лінгвістичних і психологічних функцій та операцій, що складають основу для успішного опанування грамотою.

Література:

1. Ільяна В. М. Подолання дислексій в учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл для дітей з тяжкими порушеннями мовлення / В. М. Ільяна // Особлива дитина: навчання та виховання. – 2014. – № 1. – С. 18–27.
2. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности : [учеб. пособие] / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель , 2007 – 318с.
3. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. – 44с.

Капелюх Д.Р.

заступник директора з виховної роботи
Теребовлянський НРЦ

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ТОЛЕРАНТНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасний стан розвитку людини і суспільства вимагає від особистості високого рівня її загальної культури, моральних якостей і порозумінні між людьми, яке набуває значимості в загальному глобальному процесі інтеграції й асиміляції культур. У цих умовах встановлення меж світоглядної вседозволеності стає імперативом, а формування толерантності – пріоритетним завданням педагогіки.

Толерантність – це відсутність чи послаблення негативної реакції; терплячість і повага до протилежної думки; усвідомлення того, що розумний компроміс краще, ніж конфронтація.

У наш час толерантність є одним із найважливіших принципів у практиці спеціального навчання щодо організації ефективного психологічного супроводу (Костенко Т. М.) [2. с. 167].

Актуальність застосування такої філософії у спеціальній педагогіці і спеціальній психології пов'язана із характерними особливостями інформатизації, інтеграції і посилення гуманістичних тенденцій. Світ зближується завдяки новим інформаційним технологіям та засобам комунікації. Такий світ вимагає й нових взаємовідносин. Агресивність, ненависть, насильство, підозра, протистояння повинні поступитися місцем розумінню та довірі, діалогу культур і реалій. “Гуманістична складова цілей спеціальної освіти, на наш погляд, полягає в тому, аби зробити повноцінною і гідною життєдіяльність людини з особливостями психофізичного розвитку” (Кульбіда С. В.) [3. с. 182].

Новий напрям у педагогіці загалом і спеціальній зокрема охоплює всі етапи освітнього розвитку особистості, розкриває величезні можливості для педагогів у формуванні філософії та “психології толерантності до учнів з особливими освітніми потребами” [5. с. 321], а також у формуванні ключових професійних компетенцій у педагогів, які мають спрямовуватися на: “позитивну налаштованість, на взаєморозуміння та підтримку, на зміну існуючих негативних стереотипів у сприйнятті учнів з особливими освітніми потребами, на успіх як результат спілкування; знання культурних особливостей ..., характер та манери поведінки, толерантне ставлення до культурних розбіжностей у сприйнятті навколишнього світу, цінностей та пріоритетів; подолання власного культуроцентризму” [4. с. 330].

Як засвідчує досвід нашого навчально-реабілітаційного центру, толерантна педагогіка дає широкий простір для використання нетрадиційних, нестандартних форм навчання, виховання та впровадження і експериментування з новими педагогічними технологіями, втім не заперечує й існуючі моделі навчання, для якого важливі всі рівні активного пізнання. Толерантна педагогіка припускає, що вчитель не повинен акцентувати, що саме та чи інша точка зору правильна, і сам не має претендувати на «істину в останній інстанції» і, отже, сприяє здатності учня з ООП до висловлення своєї позиції, відкритого спілкування, прояву гнучкого, альтернативного й позитивного мислення, емоційного вияву.

Педагогіка толерантності визначає такі виховні завдання: виховання всебічно розвиненої, повноцінної та здорової особистості з ООП з урахуванням її можливостей і здібностей. Вона пропонує активізувати духовні сфери особистості, які, у свою чергу, здатні розуміти простір розвитку й саморозвитку особистості з ООП та, що важливо, зробити його значно безпечним. Йдеться про формування в учнівському середовищі атмосфери терпимості, доброзичливості, великодушності.

Саме така атмосфера посилює виховний і пізнавальний ефект, допомагає зберегти здоров'я і фізичне, і духовне не тільки учню, а й учителю. Актуальними є слова відомого педагога Шалви Амонашвілі з його книги «Як живе, діти?»: «На найвищій грані зіткнення здібностей і емоцій вчителя зі здібностями, силами та емоціями своїх учнів може відродитися справжня, радісна, захоплююча педагогіка, дійсно духовна спільність між учителем і його учнями» [1.с. 45].

Література:

1. Амонашвили Ш.А. (1986). Как вы живете, дети? М.: Просвещение, 1986. С.45.
2. Костенко, Т.М. (2017). Психологічна наступність як головний пріоритет неперервного психологічного супроводу дітей з порушеннями зору. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови (12). С. 167-174.
3. Кульбіда С.В. Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечууючої особистості. С. Кульбіда. Жестова мова й сучасність: зб. наук. праць. 2012. Вип. 7. С. 175 – 196. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/1983>

4. Кульбіда С.В. Формування жестомовної комунікативної компетенції в контексті соціокультурного підходу. С. Кульбіда. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ імені Івана Огієнка. за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXI в двох част., Ч. 2. Серія: соц.-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 328 – 338.
5. Малинович Л.М. (2007). Сучасні тенденції соціального середовища стосовно формування особистісної готовності до навчання дітей з вадами слуху. Наук. записки ІП імені Г. С. Костюка АПН України. К.: ДП «Інф.-аналітичне агентство», 2007. Вип. 35. С. 321.

Кобильченко В.В.
головний науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м. Київ)

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНВАЛІДИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Відомо, що інвалід – це людина, яка не здатна частково або повністю виконувати певні дії в результаті травми, захворювання, вродженого або придбаного дефекту. Однак, при наявності фізичного недоліку психологічно особистість може залишатися цілком здоровою. Психологічне здоров'я людини обумовлене станом суб'єктивного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих проявів і забезпечує регуляцію поведінки й діяльності, відповідно до умов навколишнього середовища. Однак не можна забувати про те, що на будь-який дефект особистість реагує цілісно, зазначають Г. Князева і О. Корнєєва.

Якщо складається несприятлива ситуація розвитку, з'являється надмірна зосередженість на собі, внаслідок чого наступає фізична й психологічна інвалідизація особистості (Л. Обухова).

Все різноманіття соціальних «Я» індивіда формує соціальний аспект ідентичності, що забезпечує оточення дитини-інваліда. Перш за все, цим оточенням є сім'я. Оцінки батьків та їхнє ставлення інтеріоризуються дитиною й стають частиною її особистого знання про себе. В результаті тісної взаємодії соціального й особистісного аспектів ідентичності важко окреслити межі, де кінчається особисте знання про себе й починається знання, отримане від інших людей. Саме цими протиріччями між внутрішнім і соціальним знанням про себе й забезпечується своєрідність ідентичності, що приводить до психологічної інвалідизації (Г. Князева, О. Корнєєва).

Отже, зазначають вказані автори, психологічна інвалідизація – це своєрідна особистісна ідентичність. Своєрідність особистої ідентичності інваліда (так званий психологічний компонент інвалідизації) має велике значення в розвитку дитини і її становленні як особистості. Успішність

адаптації людини в суспільстві багато в чому визначається тим, наскільки вона ідентифікує себе повноправним членом цього суспільства.

На думку Р. Шакурова, відносини людини з навколишнім світом являють собою активну форму взаємодії, спрямованої на подолання різних перешкод, що виникають на шляху задоволення актуальних потреб. Наше життя складається із процесу подолання безперервного ланцюжка бар'єрів – фізичних, духовних, соціальних, ціннісних, інформаційних і т.д. – з метою задоволення наших потреб. Для подолання перешкод, що заважають досягненню цілей, людині потрібні не тільки знання й уміння, але й воля, винахідливість, здатності, характер, тобто не тільки те, чому людину навчають, але й те, що закладено в її особистісних якостях.

На думку вченого, будь-яка цілісна система, що складається з елементів, завдячує своєму існуванню бар'єрам, що перешкоджають її розпаду. Бар'єр завжди є елементом якоїсь системи, він взаємодіє з іншими її елементами. Це не просто об'єкт. В якості бар'єра виступають не тільки наявність, але й відсутність елемента системи, а також простір і час. Бар'єр – це певне відношення елементів, що впливає на систему в цілому або на її окремі частини. Специфіку цього впливу можна описати такими словами, як опір, гальмування, стримування, протидія, блокування, позбавлення й т.ін. Всі ці ефекти носять обмежувачий характер. У загальній формі поняття «бар'єр» можна визначити як таке відношення між елементами системи, що обмежує свободу одного з них. Отже, суть бар'єра криється в наявному впливі. Він має енергетичний потенціал, що проявляється в обмеженні якогось руху.

Зупинимось на бар'єрах, які ставить перед людиною інвалідність, виділені О. Холостовою та Н. Дементьєвою. У першу чергу можна говорити про фізичне обмеження, або ізоляцію інваліда, – це обумовлено або фізичними, або сенсорними, або інтелектуально-психічними недоліками, які заважають йому самостійно пересуватися й (або) орієнтуватися в просторі. З іншого боку, фактори зовнішнього середовища можуть збільшити або, навпаки, компенсувати вплив цих індивідних недоліків. У цьому аспекті прийнято говорити не тільки про безбар'єрне середовище для інваліда, але також про дружнє або недружнє середовище. Це обмеження спричиняє багато наслідків, що ускладнюють положення інваліда, і вимагає вживання спеціальних заходів, які усувають просторову, транспортну, побутову ізоляцію інваліда, емоційну депривацію й забезпечують можливість трудової адаптації.

Другий бар'єр – це трудова сегрегація, або ізоляція інваліда: через свою патологію індивід з обмеженими можливостями має вкрай вузький доступ до робочих місць або не має його зовсім. У ряді випадків інвалід абсолютно не здатний до трудової діяльності, навіть найпростішої. Однак в інших ситуаціях інвалідам надаються робочі місця, що вимагають низької кваліфікації й передбачають монотонну, стереотипну працю та невисоку заробітну плату. Таке положення обумовлене не тільки (або не стільки) обмеженістю їх індивідуальних фізичних або інтелектуальних ресурсів, скільки нерозвиненим характером ринку праці для осіб з інвалідністю. В умовах «дикої» ринкової економіки адаптація робочих місць для таких індивідів розглядається роботодавцями як не вигідна й небажана.

Емоційний бар'єр також є двостороннім, він може складатися з непродуктивних емоційних реакцій оточуючих щодо людини з інвалідністю – цікавості, глузування, незручності, почуття провини, гіперопіки, страху й таке інше та фруструючих емоцій інваліда: жалість до себе, недобррозичливість стосовно навколишніх, очікування гіперопіки, прагнення звинуватити когось у своєму дефекті, прагнення до ізоляції й таке інше. Подібний комплекс ускладнює соціальні контакти в процесі взаємин інваліда і його соціального середовища. І сам індивід з обмеженими можливостями, і його найближче оточення гостро мають потребу в тому, щоб емоційний фон їх взаємин був нормалізований.

Нарешті, комплексний характер має комунікативний бар'єр, що обумовлений кумуляцією дії всіх перерахованих вище обмежень, що деформують особистість людини. Розлад спілкування, – одна з найбільш важких соціальних проблем людей з інвалідністю, є наслідком і фізичних обмежень, і емоційної захисної самоізоляції, і випадіння із трудового колективу, і дефіциту звичної інформації.

Охарактеризовані нами бар'єри й особливості самі по собі не є фатальними для розвитку особистості. В остаточному підсумку, багато чого буде визначатись сполученням різноманітних суб'єктивних характеристик особистості, які опосередковують їхній вплив. Саме тому, несприятливі фактори для різних людей можуть мати різні наслідки. Несприятлива ситуація стає патогенною, здатною спровокувати ті або інші відхилення в розвитку, якщо сила її впливу перевищує можливості адаптаційного потенціалу особистості й стійко змінює характеристики її актуального функціонування.

Утім індивід – це не пасивна, реактивна істота, яка підпадає під зовнішній вплив, а суб'єкт взаємодії з соціумом, активний «будівник» власної особистості. Позитивна спрямованість на себе, пізнання себе, свого власного «Я», своїх сил та можливостей є важливою невід'ємною складовою розвитку особистості, хоча не менш значущою складовою є її спрямованість на інших людей, оскільки вона вимагає від них визнання й прийняття власного «Я», виявляє у взаємодії з ними не тільки своє внутрішнє «Я», а й перевіряє власні особистісні ресурси та інструментальні можливості.

Література:

1. Кобильченко В.В. Інтегративна парадигма як теоретико-методологічний орієнтир сучасної спеціальної психології. Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. №4. С. 14–23.

2. Кобильченко В.В. Пояснювальні принципи спеціальної психології // Науково-методологічні та соціальні аспекти психології: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Запоріжжя, 25-26 серпня 2017 р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2017. С. 85–90.

3. Кобильченко В.В. Спеціальна психологія на сучасному історичному етапі: пошук власної наукової ідентичності. Педагогіка і психологія. 2016. №2. С. 64–70.

Кондратенко С.В.,
науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору.
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м. Київ)

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ПРОСТОРОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Однією з найбільш актуальних проблем навчання і виховання дітей з порушенням зору залишається проблема орієнтування в просторі і мобільності.

Вміння орієнтуватися в просторі – важлива умова формування повноцінної особистості дитини, що має порушення зору, її соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Орієнтування в просторі – одна з актуальних і складних проблем, що входять у сферу соціальної адаптації дітей з порушенням зору. Порушення зору, що виникає в ранньому віці, негативно впливає на процес формування просторової орієнтації у дітей. У дітей з порушеннями зору дуже утруднене сприйняття навколишнього світу, що має велике значення в загальному розвитку й навчанні. [1]

Просторові уявлення і сприймання – ємні поняття, що відображають багатогранність просторових характеристик об'єктивного світу. Форма, об'єм, розмір об'єктів (довжина, ширина, висота), їх розташування в просторі, просторові відносини і відстані між предметами, напрями в просторі є різними категоріями.

Просторові уявлення – це образи предметів і явищ простору та їх відношень, сприйнятих людиною. Головною ознакою просторових уявлень є їх зоровий характер, а відповідно у випадку зорової депривації процес формування цих уявлень страждає найбільше. Крім того, просторові уявлення є більш складними за структурою, ніж загальні уявлення про предмети та явища оточуючого. [1, 2]

Формування просторових уявлень і способів орієнтування вимагає взаємодії різних аналізаторів: зорового, кінестетичного, дотикового, слухового, нюхового, що порушено у випадку зорової депривації. Саме тому просторові уявлення дітей з глибокими порушеннями зору мають особливості, а їхнє формування потребує корекційно-розвиткового супроводу. А саме:

- підготовча робота до опанування складними видами діяльності;
- формування та відпрацювання алгоритмів різноманітних дій;
- демонстрація і відпрацювання способів зорового, дотикового, слухового бісенсорного і полісенсорного сприймання оточуючого простору;
- закріплення навичок просторового орієнтування прийомами в самостійній діяльності (ігровій, навчальній, побутовій).

Під час навчання орієнтуванню на власному тілі доцільно використовувати наступні прийоми: зорово-дотикове обстеження дитиною свого тіла; розглядання себе в дзеркалі; знаходження та називання частин свого

тіла; співвіднесення дитиною частин свого тіла з тілом іншої дитини; словесне позначення їхнього просторового розташування.

Особлива увага приділяється вмінню дітей розрізняти праву й ліву сторони „на собі”, тому що орієнтування саме в цих напрямках є необхідною основою освоєння не тільки свого тіла, але й простору навколо себе.

Для навчання орієнтуванню в навколишньому просторі із точкою відліку „від себе” тифлопедагог формує в дітей навички використання збережених аналізаторів в орієнтуванні, розвиває вміння виділяти різні орієнтири. Основою навчання при цьому є співвіднесення розташування іграшок і предметів із вже освоєними напрямками власного тіла. Велика увага приділяється засвоєнню зрозуміти „близько – далеко”, „ближче – далі”.

Для розвитку полісенсорного сприймання простору необхідно навчити дітей впізнавати за звуковою характеристикою різні іграшки, предмети. Діти вправляються в упізнаванні предметів за допомогою зору й дотику, а потім визначають їхнє розташування в просторі за допомогою слухового сприймання.

Використанням схем у навчанні дітей орієнтуванню в просторі застосовується послідовно за наступними напрямками: навчання орієнтуванню в просторі за малюнком–планом; знайомство з умовними зображеннями предметів; формування вміння співвідносити розташування в просторі реальних предметів зі схемою; навчання самостійному складанню найпростіших схем замкнутого простору.

Здобуті дітьми навички роботи зі схемами сприяють розвитку їхнього просторового мислення, що значно полегшує зорово-просторове орієнтування. Просторові уявлення розширюються. Діти опановують навичками самостійного орієнтування не тільки в знайомих приміщеннях, але й у незнайомому замкнутому просторі.

Формування навичок орієнтування в просторі в учнів є важливою ланкою в системі корекційно-виховної роботи шкіл для незрячих. Навчання орієнтуванню в просторі здійснюється на уроках загальноосвітніх дисциплін (фізкультури, праці, географії, фізики, математики та ін.), на заходах у рамках режиму дня школи-інтернату (фізкультурно-оздоровчих, на прогулянках) і на спеціальних заняттях з ритміки і орієнтуванню в просторі. [3]

При навчанні незрячих дітей орієнтуванню в просторі використовуються наочні засоби, серед яких велике місце займають рельєфні посібники, схеми і плани шляху, макети приміщень і вулиць. Необхідно також навчати дітей словесним описам маршрутів перед виконанням завдання розумового промовляння під час його виконання та словесного звіту після виконання.

У процесі занять незряча дитина вчиться користуватися не тільки дотиком, але і усіма видами відчуттів: зоровим із залишковим зором, слуховим, нюховим, тактильним. Робота проводиться в ігровій формі, поступово збільшуються і ускладнюються завдання. Спочатку для аналізу пропонується не більше трьох предметів, потім їх кількість збільшується до десяти. Дітям ставляться конкретні завдання: визнач, що це, з чого зроблена кулька, кубик, брусок, кільце тощо; хто швидше знайде два кубика, брусок, кільце; визнач, що впало; покажи, в якому напрямку; скажи, далеко, близько, ліворуч, праворуч тощо.

Складовою частиною занять з просторового орієнтування є домашні завдання. Вони можуть включати відпрацювання рухів за маршрутами, що вимагає багаторазового повторення, вправи із сенсорного розвитку, різні фізичні вправи. Перевірка виконання домашніх завдань здійснюється на заняттях протягом року.

Процес засвоєння матеріалу під час навчання орієнтуванню незрячих та слабозорих дітей відбувається по-різному. Тому діти з глибоким порушенням зору потребують систематичного навчання, а також індивідуального підходу.

Для виконання завдань з просторового орієнтування як на уроках, у режимі дня, так і на спеціальних заняттях можна використовувати фронтальну, групову та індивідуальну форми організації занять. [4, 5]

Фронтальний метод, одночасне виконання всіма учнями завдання, може бути використаний на уроках і в режимні моменти.

Груповий метод (діти діляться на групи в залежності від підготовленості і зорових можливостей) може бути використаний при будь-яких видах занять. Однак він найбільш ефективний при вивченні вправ і їх вдосконалення.

При індивідуальному методі організації занять кожен учень одержує своє завдання і виконує його самостійно. Наприклад, знайти необхідні орієнтири для пересування по певній ділянці вулиці на макеті схеми-плану. Індивідуальний метод організації занять з учнями використовується при навчанні самостійного проходження маршруту на вулиці. Наприклад, один учень йде по одній стороні вулиці, а інший, із залишковим зором, з протилежного. Викладач йде за ними і контролює, як обстежують учні ділянку маршруту. [2, 3]

Для занять з просторового орієнтування необхідний відповідний інвентар і обладнання, які повинні бути в кабінеті з просторового орієнтування. Обладнання та матеріали можна корегувати та змінювати. В залежності від потреб та побудови навчального процесу з просторового орієнтування.

Проведення корекційних занять з просторового орієнтування здійснюється з урахуванням особливостей розвитку дітей, що мають глибокі порушення зору та проводяться дефектологом (тифлопедагогом) відповідно до навчального плану і програми в формі індивідуальних та підгрупових занять. [4, 5]

Основними завданнями корекційних занять є наступні: розвиток дрібної моторики; розвиток загальної моторики; розвиток уявлень про предмети та явища оточуючого простору; орієнтування на власному тілі; орієнтування в мікропросторі (за столом, на аркуші паперу, на приладі для письма шрифтом Брайля); орієнтування в макропросторі (кімната, школа, клас, вулиця, транспорт); розвиток готовності збережених аналізаторів (слух, нюх, дотик, залишковий зір) до навчання просторового орієнтування.

Значне місце займають екскурсії, практичні заняття, дидактичні ігри з використанням інтерактивних технологій. Оволодіння спеціальними вміннями та навичками полегшує соціально-психологічну адаптацію дітей з вадами зору до сучасних умов життя.

Отже, формування просторових уявлень у дітей з глибокими порушеннями зору складний і тривалий процес, що вимагає постійного корекційно-розвиткового супроводу педагогів. Однак, за умови вчасно наданої корекційної допомоги учні, навіть, з глибокими порушеннями зору можуть

здобути просторові уявлення, достатні для самостійного орієнтування в просторі.

Література:

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М.: Просвещение, 1964.
2. Кручинин В.А. Формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями зрения в процессе школьного обучения. СПб., 1991.
3. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста // Формирования восприятия пространства и пространственных представлений у детей. – М.: АПН РСФСР, 1956. – Вып. 86.
4. Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: Учебное пособие. - М.: ВОС, 1982.
5. Солнцева Л.И. Обучение ориентировке в пространстве // Слепой ребенок в семье / Под ред. Л.И.Солнцевой. – М., 1989.

Костенко Т.М.

**завідуюча відділу освіти дітей з порушеннями зору,
кандидат психологічних наук.**

*Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м.Київ)*

ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Психологічна реабілітація – це комплекс послуг, спрямованих на надання психологічної допомоги людям з порушеннями зору для досягнення наступних цілей: на відновлення (формування) здібностей, що дозволяють їм успішно виконувати різні соціальні ролі (сімейні, професійні, громадські та інші) і мати можливість бути включеними в різні області соціальних відносин і життєдіяльності, на формування соціально-психологічної компетентності для успішної соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Психологічні послуги – це: психологічне консультування, орієнтоване на вирішення соціально-психологічних завдань; психологічна діагностика; психологічна корекція; психотерапевтична допомога; соціально-психологічний тренінг; психологічна профілактика; психологічний патронаж.

Кому надаватимуться психологічні послуги: батькам дітей з порушеннями зору та незрячих дітей, молодим людям з порушеннями зору (18+) та їх родинам, дорослим, які мають порушення зору від народження та їх родинам, дорослим, які мають порушення зору або втратили зір в певному віці та їх родинам.

Психологічне консультування є спеціально організована взаємодія між психологом і людиною з порушеннями зору, яка потребує психологічної допомоги, з метою вирішення проблем в області соціальних відносин, соціальної адаптації, соціалізації та інтеграції.

Психологічне консультування включає в себе: виявлення значимих для людини з порушеннями зору проблем соціально-психологічного змісту; в області міжособистісних взаємин, спілкування, поведінки в сім'ї, в групі (навчальної, трудової), в суспільстві, при вирішенні різних конфліктних ситуацій, проблем особистісного зростання, соціалізації та інших; обговорення виявлених проблем з метою розкриття і мобілізації внутрішніх ресурсів для їх подальшого вирішення; надання первинної психологічної допомоги у вирішенні виявлених соціально-психологічних проблем, у відновленні адекватних соціальних відносин і в формуванні позитивної установки на соціально-психологічну реабілітацію; попереднє визначення типу (виду) необхідної в подальшому послуги з соціально-психологічної реабілітації, уточнення її змісту в кожному конкретному випадку [2].

Психологічна діагностика полягає у виявленні психологічних особливостей людини з порушеннями зору, визначають специфіку її поведінки і взаємин з оточуючими, можливості соціальної адаптації з використанням психодіагностичних методів та аналізі отриманих даних в цілях соціально-психологічної реабілітації.

Психологічна діагностика людей з порушеннями зору включає в себе оцінку: стану вищих психічних функцій і динаміки психічної діяльності, що лежать в основі формування соціального інтелекту і соціально-психологічної компетентності людини з порушеннями зору; стану емоційно-вольової сфери (нестійкість, ригідність, пластичність, запальність, рівень тривожності), що відображає суб'єктивну реакцію людини з порушеннями зору, впливу на соціальне оточення у вигляді опису виявлених порушень і ступеню їх вираженості; особливостей особистісних якостей людини з порушеннями зору (включаючи ціннісні орієнтації, мотиваційну сферу, самооцінку, рівень домагань), що відображають сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи, та визначають спосіб взаємодії людини з порушеннями зору з соціумом [1].

Психологічна діагностика включає в себе наступні *етапи*:

а) аналіз вихідної документації на обстежуваного (медичної та соціальної); б) конкретизацію цілей і завдань психодіагностики та планування її програми; в) співбесіду; г) проведення психологічної реабілітаційно-експертної діагностики; д) обробку і аналіз психодіагностичних даних; е) підготовку висновку за результатами психодіагностики; ж) розробку психологічної складової індивідуальної програми реабілітації людини з порушеннями зору з конкретизацією змісту і спрямованості послуг з психологічної реабілітації.

Психологічна корекція полягає в активному психологічному впливі, направленому на подолання або послаблення відхилень у розвитку, емоційному стані і поведінці людини з порушеннями зору з метою: відновлення оптимального функціонування психологічних механізмів, що забезпечують повноцінне включення людини з порушеннями зору в різноманітні сфери соціальних відносин і життєдіяльності; формування соціально-психологічної компетентності у відповідності з віковою нормою і вимогами соціального середовища; профілактики небажаних негативних тенденцій в особистісному розвитку людини з порушеннями зору, соціалізації на всіх рівнях соціуму.

Психологічна корекція переважно орієнтована на збереженні, але недостатні для успішної соціальної життєдіяльності психічні функції. Психологічна корекція реалізується у вигляді циклів занять, що забезпечують створення необхідних умов для виправлення та розвитку психічних функцій і якостей, пов'язаних із соціальною адаптацією людини з порушеннями зору. Форма проведення – різні за тематикою і складністю сюжету рольові ігри, навчальні заняття, виконання тестових завдань зі зворотним зв'язком та інші.

Психотерапевтична допомога являє собою систему психологічних впливів, спрямованих на зміну ставлення як до соціального оточення, так і до своєї власної особистості, а також на формування позитивного психологічного мікроклімату в родині.

В якості методів психотерапевтичного впливу застосовуватимуться: арт-терапія, психодрама, сімейна психотерапія, позитивна терапія та інші методи терапії, якими володіє психолог. Методи підбиратимуться таким чином аби сприяти підвищенню компетентності людини з порушеннями зору у формуванні гармонійних міжособистісних відносин, вдосконаленню здатності до самопізнання та саморегуляції. Психотерапевтичні сеанси (сесії) проводять у груповій або індивідуальній формі [3].

Психологічна профілактика полягає в: підвищенні психологічної компетентності; формуванні потреби (мотивації) використовувати ці знання для роботи над собою, над своїми проблемами соціально-психологічного змісту; створення умов для повноцінного психічного функціонування особистості людини з порушеннями зору (усунення або зниження факторів психологічного дискомфорту в родині, на роботі і в інших соціальних групах), для своєчасного попередження можливих психічних порушень, обумовлених, в першу чергу, соціальними відносинами.

Психологічна профілактика націлена на раннє виявлення станів соціально-психологічної дезадаптації і систематичного контролю за її проявами, на забезпечення і підтримку психологічного благополуччя, попередження можливих порушень системи взаємовідносин в мікро- і макросоціумі за рахунок актуалізації психологічних механізмів соціальної адаптації та компенсації людей з порушеннями зору.

Психологічний тренінг полягає в активному психологічному впливі, спрямованому на зняття з людини з порушеннями зору наслідків психотравмуючих ситуацій, психологічної напруги, на розвиток і тренування окремих психічних функцій і якостей особистості, ослаблених в силу захворювання, травми або умов соціального середовища, але необхідних для успішної адаптації в нових соціальних умовах, на формування здібностей, що дозволяють успішно виконувати різні соціальні ролі (сімейні, професійні, громадські та інші) і мати можливість бути включеним у різні галузі соціальних відносин і життєдіяльності. Психологічний тренінг проводять у вигляді системи вправ, групової дискусії, рольової та ділової гри, психогімнастичних і релаксаційних вправ, які моделюють спеціальні умови діяльності для тренування певних психічних функцій і якостей, відповідальних за соціальну адаптацію людини з порушеннями зору.

Психологічний патронаж полягає в систематичному спостереженні за людиною з порушеннями зору для своєчасного виявлення ознак психічного

дискомфорту, обумовлених проблемами адаптації людини з порушеннями зору в сім'ї, на виробництві, в соціумі в цілому, та надання, при необхідності психологічної допомоги: по корекції і стабілізації сімейних відносин (психологічного клімату в сім'ї); корекції міжособистісних відносин у колективі, трудовому колективі, корекції відносин субординації; організації навчання членів сім'ї методам психологічної взаємодії з людиною з порушеннями зору; надання психологічної допомоги сім'ї в цілому як найближчого соціального оточення людини з порушеннями зору.

Соціально-психологічний патронаж спрямований, насамперед, на формування у людини з порушеннями зору адекватних моделей соціальної поведінки.

Орієнтовні теми для психологічних тренінгів: емоційно-почуттєва сфера та її вплив на взаємовідносини в будь-якому колективі; воля і вольові якості особистості в стресових ситуаціях; взаємодія незрячий-незрячий, незрячий-зрячий; міжособистісні стосунки в різних сферах і колективах.

Орієнтовані теми зустрічей з батьками дітей з порушеннями зору: психологічний клімат в сім'ї дитини з порушеннями зору; адаптація та соціалізація дітей з порушеннями зору; сімейні стилі виховання та їх вплив на дитину з порушеннями зору; здібності-потенціал-можливості дітей з порушеннями зору; підтримка родини в кризовій ситуації; благополуччя-щастя-самоцінність дітей.

Література:

1. Костенко Т.М. Психолог в системі навчально-виховного процесу спеціалізованого дошкільного навчального закладу для дітей з порушеннями зору. / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: вип. 8 за ред. Засенка В.В., Колупаєвої А.А. –К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. – С. 68-76.

2. Костенко Т.М. Розробка програми корекції розвитку з глибокими порушеннями зору : емоційно-вольова сфера. / Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред.кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. К: Педагогічна думка. 2016. – Вип.12. – С. 192-200.

3. Костенко Т.М. Психологічна наступність як головний пріоритет неперервного психологічного супроводу дітей з порушеннями зору / Т.М. Костенко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови [Науково-методичний збірник] Вип. 12 – Чернівці: “БукРек”, 2017.– С. 167-174, (0,5 др.арк.).

Кульбіда С.В.
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу навчання жестової мови
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Щуцька О.І.
заступник директора з навчальної роботи
Теребовлянський НРЦ

МОВНА ОСОБИСТІТЬ УЧНЯ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ

У центрі навчального процесу української мови на всіх етапах (починаючи з дитячого садка й закінчуючи 12 класом) є мовна особистість – людина, яка знає мову, володіє багатством її виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить і дбає про її збереження та розвиток [3, с. 17].

У сучасній спеціальній освіті проблема мовної особистості виникла на концептуальному рівні як наслідок розуміння і продовження традицій світової та європейської школи щодо особливостей розвитку учнів з особливими освітніми потребами (ООП) [1, С. 85]. Зокрема, у галузі тифлопедагогіки на основі розуміння сліпоты (Л. Вавіна, Л. Виготський, Т. Дегтяренко, Т. Костенко, Л. Куненко, Н. Малюхова, Є. Синьова, І. Соколянський, О. Паламар, С. Покутнева та ін.). У галузі соціокультурного напрямку сурдопедагогіки на основі сучасних Концепції жестової мови в Україні (2009) С. Кульбіда, І. Чепчина, концепції білінгвального навчання (2011) С. Кульбіда, І. Чепчина, Н. Адамюк, Н. Іванюшева, Н. Зборовська, Л. Малинович та ін.) [2, 4].

З часом означена проблема поступово реалізовується у практиці вчителів Є. Грищенко (2006), Н. Зборовської (2016), Н. Московець (2010), В. Муць (2006, 2019), М. Кацан (2017), М. Курзіної (2011), О. Біланової, О. Бурлаки (2018), Д. Капелюх (2018), Л. Лещенко (2016), О. Ломакіної (2017), І. Мужайло (2017), А. Садової (2018), Н. Стецули (2019), В. Стюпкіна (2010), П. Родя (2018), Д. Федорченка (2018), В. Ковтуна (2009), О. Щуцької (2017), та ін., які розвивають ідеї формування мовної особистості учня з ООП як носія мови у практичних напрацюваннях [3, 5].

У загальній методичній науці використовується поняття «національно-мовна особистість». Воно ґрунтується на принципі активної комунікації, вмінні продукувати висловлювання різного ступеня складності й насиченості національно-маркованими одиницями, тобто властивими мові позначеннями, формами, сполученнями, синтаксичними конструкціями. Мовною є особистість, яка володіє соціокультурним і мовним інформаційним запасом, вміє адекватно його застосувати у процесі спілкування з різними категоріями комунікантів.

Зважаючи на зазначене, особистісний підхід передбачає послідовне ставлення педагога до учня з ООП як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного мовного, мовленнєвого розвитку та суб'єкта

виховної взаємодії. Способи репрезентації навчальної теорії, добір різних видів навчального матеріалу при вивченні української мови, вибір методів, прийомів відбувається крізь призму особистості учня з ООП – його потреб, мотивів, інтелекту, здібностей, мови навчання, яка є мовою інформації тощо.

Мовна особистість учня з ООП – мовець, який:

- забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя,
- виявляє природне бажання у повсякденному спілкуванні використовувати рідну мову
- наслідує зразки правильного мовлення і опановує їх з метою застосування практично,
- сприяє відродженню культури, традицій народу.

Головним у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю. Наприклад, під час інтерактивного навчання учні з ООП зіставляють свої бажання з реальними можливостями, індивідуальними здібностями й інтересами. Учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Для учнів з ООП висувається необхідність засвоювати і сприймати самотність української мови на рівні послідовних розділів мовознавчої науки з урахуванням специфіки усвідомлення, розуміння, каналу отримання, переробки та продукування інформації.

«Становлення мовної особистості – це справа не одного уроку і, можливо, й не одного року», - зазначає досвідчений вчитель Л. Лещенко з Харкова. «Тому з перших же занять роботу потрібно вести з метою досконалого оволодіння школярами рідної мови в процесі спілкування, розвивати комунікативні вміння й навички на кожному уроці» .

Навчання мови необхідно будувати на гуманістичних засадах:

7. учень – це особистість, основна фігура у навчально-виховному процесі;
8. велике значення вчитель має надавати мотивації;
9. основне завдання педагога – добирати засоби для реалізації учнем мовної поведінки і вчити виявляти ініціативу в цьому процесі;
10. використовувати індивідуальні і групові форми навчання.

Національно-мовна особистість має передбачати такі якості, вміння і навички учнів:

- виявляти інтерес до вивчення української мови,
- відчувати потребу у здобутті знань та виробленні комунікативних умінь;
- додержувати основних правил спілкування під час монологічного і діалогічного мовлення.

Таким чином, дослідження аспектів мовної особистості учня з ООП є актуальним, своєчасним і має враховувати позиції особистісного підходу. Головним у навчальному процесі вивчення української мови стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю з урахуванням специфіки усвідомлення, розуміння, каналу отримання, переробки та відтворення інформації.

Література:

1. Засенко В. В. (2006). До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. В. Засенко. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. К., 2006. С. 85.
2. Костенко Т.М. (2018). Особистісно орієнтований підхід в навчанні дітей з порушеннями зору. Т. Костенко. ГО «Львівська педагогічна спільнота» 1. С. 33-35.
3. Кульбіда С.В. (2016). Формування жестомовної комунікативної компетенції – від розуміння до застосування. С. В. Кульбіда. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. № 1/77. С. 15 – 29. Режим доступу <http://lib.iitta.gov.ua/707090/>
4. Паламар О. (2009). Навчання основ граматики та правопису дітей з порушеннями зору. Олена Паламар. Навчальний посібник. Пульсари, 2009. С. 3.
5. Svitlana Kulbida (2018). Introduction features of bilingual Education of deaf People in Ukraine. Освіта впродовж життя: соціальні запити, сучасні виклики та пріоритети в реалізації: матеріали конференції. Київ, 22 березня 2018 року. К.: НАУ, 2018. С. 140-150. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710550/>

Курінна В. Р.

*Київський університет імені Бориса Грінченка
(м. Київ)*

УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Сьогодні, в контексті розв'язання проблем та аналізу перспектив трансформації освітнього процесу в країні дітей з порушеннями зору, актуальним є розгляд питань не тільки фізичного виховання, розвитку когнітивних здібностей та комунікативних навичок, а й розвитку творчого потенціалу у дітей із зоровою деривацією як в спеціальних загальноосвітніх закладах, так і в умовах інклюзивної освіти.

Одним з головних завдань психолого-педагогічної практики має бути формування і розвиток вроджених задатків, творчих здібностей та інноваційного мислення незрячих дітей та з порушеннями зору, що сприятиме всебічному розвитку особистості, успішній інтеграції в суспільство, їх подальшій успішній конкурентоспроможності на ринку праці, оволодінні навичками нестандартно діяти у критичних життєвих ситуаціях.

Натомість, у дітей із порушеннями зорового аналізатора виникають певні труднощі у реалізації свого творчого потенціалу, самовираженні та самоактуалізації. Це пов'язано, насамперед, із малою рухливістю, незалученістю до суспільного життя за відсутності раціонально побудованого освітнього простору. Зазначимо, що належним чином організований навчально-виховний процес дозволяє позитивно вирішити завдання розвитку творчих здібностей, включати незрячого у творчий процес та навчити креативно діяти [3; 4]. Саме обумовленість та опосередкованість зовнішніми факторами є

визначальними у ступені реалізації творчого та особистісного потенціалу дітей даної нозології.

У сучасній психології та педагогіці існують різні методи активізації творчого мислення дітей різних вікових категорій. Створення умов розвитку потреб і здібностей до творчої активності у дітей із зоровою деривацією передбачає впровадження системи корекційних занять, роботу гуртків творчої естетичної спрямованості, вибудови предметно-ігрового середовища, використання методів оперативного вирішення проблем (мозковий штурм тощо) і розвитку когнітивних процесів як на уроках, так і позаурочний час, із урахуванням ступеня ушкодження зорового аналізатора та вторинних дефектів.

У розвитку творчих здібностей дитини із ураженням зорового аналізатора важливим є впровадження практичних методів, що передбачають використання отриманих знань на практиці, що поглиблює знання дитини, активізує її розумову та творчу активність, формує мотиваційні складові у досягненні результатів, спонукає до пошуку алгоритму виходу із заданої ситуації.

О. В. Толмачова зазначає, що включення дивергентних завдань (завдань, що не мають однієї правильної відповіді, достатньої кількості інформації, наявна варіативність у їх вирішенні тощо) в навчально-виховний процес дітей із порушеннями зору є ефективним джерелом стимуляції творчої активності особистості, формування навичок креативного мислення у дітей.

Вище перераховане сприяє естетичному розвитку, задієності та корекції збережених аналізаторів (слуху, смаку, нюху тощо), корекції окремих сторін діяльності психіки та залучення всіх її компенсаторних механізмів, формуванню та розвитку уявлення незрячої дитини про форму та зміст предметів, просторові та часові показники, розвитку мисленневих операцій, розвитку якостей творчої особистості (винахідливості, самостійності у вирішенні завдань, розумової активності, тощо) тощо [1].

Підводячи підсумки, зазначмо, що формування і розвиток творчого й особистісного потенціалу у дитини з порушеннями зору залежить від спеціально створених умов у навчально-виховному процесі таких дітей, що передбачає використання дивергентних завдань у повсякденній діяльності, впровадження різнобічних гуртків (декоративна-прикладна творчість, музичне мистецтво, хореографія тощо), шкільної самодіяльності, участь у конкурсах тощо. Це є джерелом формування психологічного благополуччя дітей із зоровою деривацією на різних шаблях їх фізичного й психічного розвитку.

Література:

1. Куненко Л. О. Корекційно-реабілітаційні аспекти музично-естетичної діяльності сліпих молодших школярів / Л. О. Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : ІД АПН України. – 2000. – Вип. 1. – С. 108-110.
2. Роменець В. А. Психологія творчості. — К: Либідь, 2001. — 288с.
3. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 365с.
4. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : монографія / Є.П. Синьова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 442 с.

Легкий О.М.
кандидат педагогічних наук
старший науковий співробітник
відділу освіти дітей з порушеннями зору
Інститут спеціальної педагогіки та психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м. Київ)

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У теперішній час можна спостерігати значне зростання потоку інформації в сучасному суспільстві й стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), без яких уже не обходяться будь-які види діяльності людини. Інформаційні технології стають невід'ємною частиною життя сучасної людини, а розвиток ІКТ - компетентності у дітей з порушенням зору є однією з головних завдань корекційно - розвиваючого навчання.

Володіння *інформаційними технологіями* ставиться в один ряд з такими якостями, як уміння читати й писати. Поряд із традиційним письмом дитина відразу починає освоювати клавіатурний набір тексту, роботу із цифровим мікроскопом, документ - камерою, інтерактивною дошкою, графічним планшетом.

Порушення зору не повинно ставати причиною виключення людини з життя інформаційного суспільства. Учні з порушенням зору необхідно не тільки знайомити з *ІКТ технологіями*, але й учити застосовувати грамотно ці технології у свій діяльності, сприяючи тим самим формуванню *ІКТ – компетентності*.

У теперішній час для учня стає актуальною різнобічна пізнавальна діяльність, заснована на використанні різноманітної інформації, що відображає різні точки зору.

Одним з основних положень нового стандарту освіти є *формування універсальних навчальних дій*, як найважливішого результату реалізації початкової освіти. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій принциповим чином збільшує можливості формування пізнавальних універсальних навчальних дій за рахунок розширення джерел інформації й комунікативних універсальних навчальних дій - за рахунок збільшення кількості учасників комунікацій й її форм.

Важливо відзначити, що використання ІКТ в освітньому процесі початкової школи повинно бути спрямовано в першу чергу на інтенсифікацію процесу навчання, реалізацію ідей системно-дійового підходу, удосконалювання форм і методів навчання, що забезпечують перехід від механічного засвоєння учнями знань до оволодіння вміннями самостійно добувати нові знання. При цьому необхідно формувати власну точку зору, що відображає самостійність мислення, уміння вибудовувати переконливу аргументацію своєї позиції, чого неможливо зробити без розвитку інформаційної культури - здатності ефективно використовувати інформаційні

ресурси й засоби інформаційних комунікацій для повноцінного функціонування в інформаційному середовищі.

Уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй повсякденній діяльності або навчанні, уміння використовувати інформаційні ресурси стають пріоритетами сучасної освіти.

Розглянемо більш детально складові ІКТ-компетентності для учнів початкової школи.

ІКТ-компетентність для учнів початкової школи завжди є лише навчальною й розділяється на загальну й предметну. *Загальна ІКТ-компетентність* є основою для формування базової, котра, у свою чергу, є необхідною для формування предметно-орієнтованої ІКТ-компетентності, а *предметна* дозволяє формувати ІКТ-компетентність молодших школярів при вивченні різних предметів, що входять у базовий навчальний план.

Таким чином, під ІКТ-компетентністю молодших школярів будемо розуміти комплекс сформованих якостей особистості, пов'язаних з оволодінням інформаційними й комунікаційними компетенціями, що забезпечують готовність до адаптації у соціумі, ефективність у майбутній професійній діяльності в умовах інформатизації.

Процес формування ІКТ-компетентності як складової інформаційної культури містить сукупність взаємозалежних компонентів:

- мотиваційний - спонукання особистості до діяльності з інформацією;
- когнітивний - система знань про інформацію, інформаційну діяльність і джерела інформації;
- ціннісний - ціннісні орієнтації особистості на інформаційну діяльність;
- діяльнісний - застосування знань як системи загальних інформаційних умінь і навичок при використанні засобів ІКТ для пошуку, переробці й зберіганню інформації; технологічні навички роботи з інформацією;
- рефлексивно-оцінний - уміння проводити самоконтроль задоволеності інформаційною діяльністю, рефлексію результатів роботи з інформацією, взаємодії при передачі інформації, здатності до самоорганізації, складається з уміння оцінювати результати інформаційної діяльності, формувати власні навчальні дії, вибирати альтернативні способи вирішення навчальних завдань.

У відповідності з окресленими компонентами ефективність формування ІКТ-компетентності в процесі навчання молодших школярів, забезпечується наступним комплексом педагогічних умов:

- інформатизація навчального процесу;
- встановлення гуманних відносин між його учасниками;
- врахування індивідуальних особливостей в навчально-пізнавальній діяльності;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- диференційований підхід.

Процес навчання в сучасній українській школі повинен формувати цілісну систему універсальних навчальних дій, а також досвід самостійної діяльності, тобто ключові компетенції, такі як:

- *інформаційна компетентність;*
- *компетенції в сфері комунікативної діяльності;*
- *технологічна компетентність;*
- *ціннісно-змістові компетенції.*

Розглянемо більш докладно компетенції, за допомогою яких формується ІКТ-компетентність молодших школярів.

1. *Інформаційна компетентність* - це сукупність знань, навичок та умінь, необхідних для ефективного використання комп'ютерних інформаційних технологій і систем.

Інформаційна компетенція являє собою сукупність навиків інформаційної діяльності стосовно навчальних предметів в освітніх сферах, а також у навколишньому світі, володіння сучасними інформаційними засобами й інформаційними технологіями, способів пошуку, зберігання й отримання інформації.

2. *Компетенції в сфері комунікативної діяльності* охоплюють способи взаємодії з навколишніми й віддаленими подіями та людьми; навички роботи в групі, колективі, розуміння особливостей використання формальних мов; знання сучасних засобів комунікації й найважливіших характеристик каналів зв'язку; володіння основними засобами телекомунікацій; знання етичних норм спілкування й основних положень інформаційної етики.

3. *Технологічна компетенція* являє собою розуміння сутності технологічного підходу до організації діяльності; знання особливостей автоматизованих технологій інформаційної діяльності; уміння виявляти основні технологічні етапи вирішення завдання, володіння навичками виконання уніфікованих дій, що становлять основу різних інформаційних технологій.

4. *Ціннісно-змістові компетенції* являють собою здатність сприймати наукові знання, усвідомлення цінності отриманих знань, вибирати цільові й значущі для себе спрямування інноваційного характеру, розуміння цінності пізнавальних дій, досягнення результатів у практичній діяльності.

Література:

1. Биков В. Ю., Лапінський В. В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2 (98). С. 3–6.

2. Дегтяренко Т. М. Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. № 2 (46). С.11-21.

3. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті*. Херсон : ХДУ, 2013. № 15. С. 138–145.

Медведок Л.Г.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології
НПУ імені М.П.Драгоманова

Паламар О.М.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології
НПУ імені М.П.Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ДОТИКОВОГО СПРИЙМАННЯ ПРОСТОРОВИХ ЕЛЕМЕНТІВ У НЕЗРЯЧИХ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Сприймання людиною об'єкта дійсності проводиться одночасно багатьма аналізаторами, з яких кожен утворює відчуття окремих властивостей предметів. На основі відчуттів відбувається сприймання предмета, як єдиного цілого. Утворений образ предмета характеризується багатьма ознаками, з яких найголовнішими є форма і величина. Саме ці ознаки предмета викликають у сліпих дітей труднощі у процесі дотикового сприймання. Інші властивості предметів, такі як м'якість, твердість, гладкість, вага й температурні якості, за винятком кольору, майже ніяких труднощів для сприймання сліпими не становлять.

Незрячі діти сприймають форму й величину предмета виключно дотиково-моторними органами, що для них є складним процесом. Пізнання простору, яке утворюється за допомогою дотикового сприймання, залежить від здібності людини відчувати безперервну протяжність, а також від здібності локалізувати відчуття. Ці здібності мають найважливіше значення для сприймання форми і величини предметів та віддалі між ними.

Сприймання форми залежить від здатності відчувати не тільки протяжність, але й розмір та напрям. Зрозуміло, що відчуваючи протяжність, але не відчуваючи різниці в розмірі або зміні напрямку, не можна сприйняти будь - якої форми. Наприклад, щоб сприйняти фігуру прямокутника, треба відчуті рівність протилежних сторін прямокутника, різницю суміжних сторін та як змінюється напрям кожної сторони, тобто відчуті розмір кутів та їх рівність.

У наукових роботах зазначається, у дітей з глибокими порушеннями зору неоднаково розвинуті відчуття просторових елементів. Особливо це стосується відчуття напрямку й розміру.

Щоб довідатись, як незрячі діти сприймають форми предметів, ми провели дослідження, в якому учнів молодших класів попросили знайти форму із серії геометричних форм, подібну до показаної. Спочатку пропонувалися форми малого розміру, а потім великі. Дослідження показало, що всі учні правильно знаходили потрібну малу форму фігур. Виникали труднощі при пошуку геометричної форми більшого розміру.

Сприймання незрячими учнями форми органічно пов'язане із сприйманням розміру як цілого предмета, так і окремих його частин.

Головну роль при цьому відіграють моторні відчуття. Визначення розміру малих предметів проводиться послідовними дослідницькими рухами рук.

Визначення ж розміру великих предметів проводиться за допомогою пересування всього тіла, а часто за допомогою кроків.

Більш досконало сприймання розміру відбувається за допомогою вимірювання, а тому знання одиниць мір та практичні навички у визначенні розміру за допомогою цих мір мають особливо важливе значення для сліпого.

Здібність незрячих дітей сприймати напрям має важливе значення при визначенні форми предметів. Дотикове відчуття зміни напрямку відбувається не однаково, а в залежності від розміру об'єктів.

Проведене нами дослідження щодо сприймання форми трапеції, яка мало чим відрізнялась від прямокутника, при розмірі який дозволяв охопити її пальцями рук, показало хороші результати, бо майже всі учні відчували похилість сторін даної фігури.

Дослідження сприймання трапеції сидіння стільця та підвіконня показало значно гірші результати, бо учні, торкаючись рукою, не відчували похилості сторін цих предметів і вважали, що ці фігури є квадрат чи прямокутник. Тільки за допомогою вимірювання вони змогли дати правильну відповідь.

Таким чином, безпосереднє дотикове сприймання сліпими форми, якщо предмети невеликого розміру, створює правильний адекватний образ. Якщо ж предмети, визначені для сприймання, мають більший розмір, збільшуються і труднощі сприймання. Тоді в цій справі найважливішу роль відіграє педагогічна допомога.

Особливо ця допомога потрібна там, де незрячим дітям доводиться сприймати предмети більш складної форми, а розмір їх не є сприятливим для дотикового сприймання. Створення образу предмета залежить не тільки від техніки дотикового сприймання, а насамперед від психічних процесів, які відбуваються в результаті дотикових відчуттів.

Для свідомого сприймання того чи іншого предмета потрібна цілеспрямованість, яка виявляється в тривалому зосередженні уваги на одному об'єкті, що дає можливість отримувати правильне відображення предмета.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Теория опущений /Ананьев Б.Г. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. - 454 с.
2. Кручинин В.А. Теоретические основы формирования пространственной ориентировки у слепых детей в процес се школьного обучения: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук / Кручинин В.А. – М., 1992. – 32 .
3. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: моногр. /Є.П.Синьова. – К. :Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 442 с.

Орлов А.В.
заступник директора з виховної роботи
Комунального закладу «Харківський спеціальний
навчально-виховний комплекс ім. В.Г. Короленка»
Харківської обласної ради,
кандидат педагогічних наук,
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди
(м. Харків)

АНІМАЛОТЕРАПІЯ - ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ТА КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

Сучасна українська корекційна педагогіка розвивається досить швидкими темпами і накопичила великий досвід в освіті, реабілітації дітей та людей з психофізичними порушеннями. Тому в умовах сучасної реформи освіти постає питання розвитку альтернативних методик освіти та реабілітації людей з психофізичними порушеннями. Однією з таких методик є анімалотерапія. В світовій практиці використання анімалотерапії як засобу реабілітації та комунікації людей з вадами довела свою ефективність. В Україні така методика роботи є досить новою, але розвивється дуже швидкими темпами.

Анімалотерапія (від лат. «animal» – тварина) – різновид терапії, який використовує тварин та їх образи для психотерапевтичної допомоги, та є цивілізаційним науковим методом лікування та профілактики різних захворювань та корекції відхилень у людей з психофізичними вадами. В анімалотерапії використовуються символи тварин: образи, малюнки, казкові герої, іграшки, а також реальні тварини, спілкування з якими безпечно для людини.

В Харківському навчально-виховному комплексі ім. В.Г. Короленка вже півтора року працює проект каністерапії та анімалотерапії для дітей з порушеннями зору. Даний проект був розроблений Центром психосоціальної реабілітації Фельдман Екопарку та співробітниками НВК. Мета проекту полягає у спілкуванні та взаємодії один з одним та з оточуючими людьми за допомогою психологів та тварин. На перших етапах реалізації проекту виявилось що дітям потрібно пояснити основи спілкування і з тваринами: собаками, котами, кінями, віслюками, кроликами і т.д.. Тому перші заняття провадилися в класах початкової школи НВК, де діти знайомилися як спілкуватися з собаками, наступний етап провадився на території Екопарку. Відвідуючи Екопарк діти знайомилися з різними тваринами на контактному майданчику, де саме вчилися не боятись тварин та взаємодіяти між собою пересуваючись майданчиком. Під час занять в класах тварини виступали в ролі мотиватора у спілкуванні дітей з однолітками та працівниками центру.

Реалізація проекту на даний час триває, та деякі підсумки можна підвести:

- у багатьох дітей початкової школи після занять знижується рівень тривоги та зникає страх перед тваринами, а також підвищується мотивація до будь-якої діяльності;

- у взаємовідносинах між собою діти намагаються більш домовлятися, а не конфліктувати;
- розширюється пізнання дітей про навколишній світ;
- діти вчиться комунікувати з різними людьми.

Петрикіна А.С.
аспірантка

*Інститут спеціальної педагогіки
і спеціальної психології імені М. Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України*

керівник гуртка

Комунальний заклад

*«Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс
імені В.Г. Короленка»
Харківської обласної ради*

БЕЗБАР'ЄРНИЙ ШКІЛЬНИЙ МУЗЕЙ ЯК ОСОБЛИВИЙ ОСВІТНИЙ ПРОСТІР ДЛЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ: ФОРМИ МЕТОДИ ТА РЕАЛІЗАЦІЯ

Результати сучасних досліджень ряду вчених (Т. Белофастової, Є. Ванслової, Л. Гайди, Т. Елькіної, В. Камінської, О. Караманова, Ю. Ключко, І. Коссової, Ф. Левітаса, С. Мелик-Набурова, Н. Отрох, Б. Столярова, М. Юхневича та ін.) підтверджують дієвий вплив музейної педагогіки на процес формування особистості, розвитку її критичного способу мислення, відходу від авторитарних принципів виховання та підвищення активності школярів у процесі освітньої діяльності.

В Україні діє розгалужена система музеїв при навчальних закладах. Від тих, що створені при закладах дошкільної освіти до музеїв при вищих навчальних закладах. Лише в Харкові та області діють 342 шкільні музеї.

Протягом трьох десятиліть вагомим центром виховної роботи у Харківському спеціальному навчально-виховному комплексі імені В.Г. Короленка виступає музей історії закладу. Створений обопільно педагогічним та учнівським колективами, він є успішним втіленням дієвого освітнього середовища. На його базі проводиться виховна, корекційно-розвиваюча, пошуково-дослідницька робота.

З огляду на сучасну концепцію розвитку української школи, саме музеї можуть стати тим інклюзивним простором, в якому природно та невимушено можна реалізовувати залучення та включення до активної творчої діяльності всіх його учасників.

Багато в чому музеї при спеціальних навчальних закладах відрізняються від тих, що діють при загальноосвітніх школах. Це все визначає специфіку прийомів та методів роботи, музейних експонатів, особливостей проведення екскурсій та роботи вихованців-екскурсоводів.

Як шкільний музей, ми підпорядковуємося обласній станції юних туристів. Співпрацюючи, на конференціях та семінарах ділимося своїм досвідом із колегами, які очолюють музеї при масових школах, організуємо майстер-

класи. Наші вихованці беруть участь у спільних заходах для юних музеєзнавців, що забезпечує їм досвід взаємодії з ровесниками поза учнівським колективом своєї школи.

Разом із тим, ми напряму співпрацюємо з музеями та просвітницькими організаціями міста, України, Польщі, Німеччини.

Протягом останніх трьох років ми з колегами проводимо консультативну роботу з науковими співробітниками Харківського історичного музею, Харківського літературного музею, Харківського художнього музею, Харківського музею Голокосту, Чорнобильської історичної майстерні, Педагогічного музею України, що в Києві. Цього року підписали договори про співпрацю з Художнім музеєм міста Дніпра та Національним Києво-Печерським історико-культурним заповідником з питань адаптації музейного простору та заходів для людей з інвалідністю за зором або порушеннями зору.

Ми застосовуємо традиційні форми роботи та інноваційні. Серед традиційних форм: підготовка екскурсів, розробка та проведення тематичних усних журналів, лекторіїв, традиційних заходів різноманітної тематики, участь у конкурсах різного рівня, пошукова робота.

Серед інноваційних форм: проекти, як активна форма роботи, розробка майстер-класів/в'юкшопів, розробка та вивчення дослідницьких маршрутів, використання такого прийому, як занурення.

Уже третій рік поспіль, ми проводимо травневий бал, присвячений засновникам закладу. Процес підготовки до заходу включає декілька етапів, в роботі яких учні та педагогічний колектив ведуть обопільну роботу: вивчення історичних довідок, архівних матеріалів музею; підготовка сценарію театралізації важливих історичних подій в історії закладу, розробка майстер класів по ознайомленню з традиціями бального етикету, виготовлення декоративного оформлення заходу, підбір вбрання, проведення усних журналів та, головне – сам бал.

Цього року на базі музею стартував новий проект, який реалізується спільними зусиллями педагогів та батьків «Майстерня успіху». Кожного тижня вихованці середніх та старших класів отримують знання та розвивають навички, які поки не охоплені шкільною програмою: особливості професій, основи ділової етики, дієві алгоритми взаємодії, ефективні схеми тайм-менеджменту.

Враховуючи питання основної мети сучасної системи освіти в цілому й ключових завдань спеціальної школи зокрема, ми підтримуємо думку про те, що корекційно-виховний процес має продовжуватися поза створеними умовами спеціальної школи або інклюзивного класу. Музей – неповторний освітній простір, своєрідна матеріалізована історія, яка має бути доступною для кожного.

Вважаємо представлену тему гідною для вивчення у роботі з учнями, які мають порушення зору на шляху підвищення рівня їх творчої активності, розвитку комунікативних навичок, ефективної соціалізації.

Література:

1. Караманов О. В. Сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки в Україні // Матеріали науково-практичної конференції «Музейна педагогіка –

проблеми, сьогодення, перспективи» (м. Київ, 24-25 вересня 2013 р.) / Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. Київ: НКПКЗ. 2013. С. 35-37.

2. Ключко Ю.М. Сучасні освітні практики музеїв України. Агора. 2016. № 14. С. 70 – 74.

3. Кобильченко В.В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору. Київ: Освіта України. 2010. – 550 с.

Покутнєва С.О.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Вавіна Л.С.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Малинович Л.М.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри професійної освіти та
інноваційних технологій

Інституту післядипломної освіти та довузівської підготовки
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
(м. Івано-Франківськ)

ЗНАЧЕННЯ КОРЕКЦІЇ ТА КОМПЕНСАЦІЇ В РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ІЗ ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Сьогодні інклюзивне навчання активно входить в життя нашої школи, тому вченим у своїх публікаціях слід строго дотримуватися у використанні термінів тифлології, щоб не вводити вчителів масових шкіл в оману. Так, всім відомо, що спеціалісти таких наук як офтальмологія, тифлопедагогіка і тифлопсихологія поділяють учнів за діагнозом зору та станом такої функції як гострота на такі групи як сліпі, частковозорі, слабозорі та діти з амбліопією. Кожна група дітей відрізняється своєю зоровою патологією. Тому кожна група цих дітей має свої особливості сприймання навколишньої дійсності, свої потреби в охороні здоров'я зору, свого здоров'я взагалі, свої потреби в навчанні. Тому, говорячи про яку з цих груп дітей, слід чітко вказувати їх назву і неможливо узагальнювати їх таким терміном як діти з порушеннями зору, вони всі різні. Вчителі масових шкіл повинні дуже чітко уявляти собі: що за дитина знаходиться в її класі і як треба використовувати індивідуальний підхід в її навчанні, щоб отримати необхідний результат в розвитку певного учня, а не якогось учня з узагальненим спільним поняттям. Але спеціалісти знайоми з таким терміном, як діти з глибокими порушеннями зору, тому що мова йде про сліпих, частковозорих та слабозорих учнів, їх особливостях в навчанні. Давайте пригадаємо, що ще в минулому сторіччі Ю. Кулагін в своїх дослідженнях відмічав, що слабозорі учні перших класів мають труднощі в сприйнятті картин, малюнків. Через низький зір вони розглядають їх дуже

уповільнено, причому, за рахунок вузького обзору вуженого полю зору діти можуть пропускати деякі об'єкти, тому що розглядають ілюстрації по фрагментах, що призводить до труднощів у повноті сприйняття та в осмислюванні зображеного. О.Г.Літвак, говорячи про особливості уявлень сліпих та слабозорих відмічав, що порушення функції зору утруднюють сприймання об'єктів навколишньої дійсності, що призводить до різкого зниження їх кола. Крім цього, уявлення цих дітей мають такі якісні особливості як фрагментарність, схематизм, низький рівень узагальнення, вербалізм. Але ці характеристики не відносяться до дітей з амбліопією.

Амбліопія - це функціональне зниження зору, при якому один з двох очей майже (чи взагалі) не задієн в зоровому процесі. Очі бачать занадто різні картини, і мозг не може поєднати їх в одне об'ємне зображення. Тому робота одного ока пригнічується. Причому немає ніяких захворювань, які би впливали на візуальну здатність одного з очей. Спостерігаються такі ступені зниження гостроти зору: слабка — 0,8-0,4; середня — 0,3-0,2; висока — 0,1-0,05; дуже висока — 0,04 та нижче.

У дітей з амбліопією відсутній бінокулярний зір, тому вони не можуть оцінити глибину, черговість розміщених предметів в полі зору, об'єм картини, цілісність сприйняття. При деяких видах амбліопії спостерігається порушення кольоровідчуття, звуження полів зору і таке інше. Однак, амбліопія в більшості випадків піддається лікуванню і дозволяє майже повністю нормалізувати зір, отім діти з амбліопією навчаються в масових школах. Тому, коли ми готуємо якийсь матеріал для вчителів про дітей, то в їх назві одночасно терміни "зниження зору" та сліпи застосувати некоректно.

В.А. Феоктистова, у свій час, в концепцію перестройки системи підготовки сліпих і слабозорих до життя в період їх шкільного навчання пропонувала таку форму як класи в масових школах для учнів - початківців, або спеціальний заклад. Для старших учнів - сумісне навчання сліпих та слабозорих з нормально відящими ровесниками, що узгоджується з положеннями тифлодидактики про те, що вплив гостроти зору на процес формування уявлень слабшає з віком. В учнів старшого класу, особливо у слабозорих, такий вплив стану є незначним, що пов'язано з накопиченням чуттєвого досвіду, розвитком спостережливості, удосконаленням навичок обстеження, активізацією мислення, мовлення. Таким чином, в основі інклюзивного навчання слід придерживатися принципу: "Не нашкодь!" До цього процесу слід ставитися надзвичайно обережно. Спочатку треба сліпих та слабозорих дітей підготувати до інклюзії в спеціальних навчальних закладах, а лише потім можна пропонувати їм навчання сумісно зі зрячими, не раніше ніж у середній, а ще краще в ланках старшої школи. Тому що за даними Н.Б. Лур'є це може привести до педагогічної запусканості дітей з глибокими порушеннями зору, тобто розвиток цих дітей може піти за негативним сценарієм. Крім цього, в класі масової школи повинно бути не більш однієї особливої дитини, а якщо їх буде більше, то гострота зору цих учнів повинна бути однаковою, тобто, чи сліпі діти, чи частковозорі, чи слабозорі.

В числі документів, які надходять до шкіл сліпих та слабозорих можна побачити "Програми з **корекційно-розвиткової** роботи" з корекції розвитку", які виконані вчителями початкових класів. Причому, корекції відводиться

перше, головне місце. Чи можливо використати так ці терміни? Відомо, що **розвиток** - це філософська категорія, Він є, з одного боку, процесом розгортання, перетворенням “старого” предмета, а з іншого - є створенням, генезисом “нового” предмета. Жодного іншого змісту, окрім як вказівка на створення нового за рахунок саморозгортання попереднього предмета в собі не містить. Так розвиток трактується в підручниках з філософії. **Розвиток розглядається як системно цілісний процес, як “необмежений” прогрес,** який має свої форми: корекцію та компенсацію. Ці форми мають різні основи і функції свого існування. Вони відрізняються по об’сягу й часу свого впливу на дитину, її діяльність. Так, **корекція** в психології розглядається як виправлення деяких недоліків, неправильностей, які не потребують корінних змін процесу або явищ, що коригуються і діє як **зовнішній вплив** на об’єкт маючи локальний характер. Відзначимо, що в філософії визнано: зовнішні умови не можуть кваліфікуватися як результат розвитку. Корекція завжди конкретна та недовговічна, вона постійно змінює свій об’єкт і мету. Якщо корекція спрямована на одне і теж протягом тривалого часу при інтелектуальній нормі суб’єкта, значить або суб’єкт корекції, або об’єкт корекції вибрано невірно, або об’єкт не піддається корекції. Як відзначалося корекція завжди має мету і об’єкт. Наприклад: корекція розвитку слухового сприйняття і таке інше. Повторимо, корекція не викликає суттєвих змін, а лише готує їх і виявляється кількістю засобів впливу, ступенем дії, насиченістю засобів навчання (казка, гра, предметно-практична діяльність, схеми, вправи). Така форма як **компенсація** - це тривалий **внутрішній процес розвитку**, прогресивна його форма яка призводить до вироблення тривалих внутрішніх механізмів для подолання труднощів зорової депривації (процес заміщення чи відновлення втрачених функцій). Номенклатуру компенсації визнано ще Л.С. Выготським - це мислення, мовлення, свідомість взяті разом. З формуванням цих структур ми долаємо труднощі які породжені глибокими порушеннями зорових функцій, тобто сліпотою та слабозорістю. У філософії компенсаторність виступає як якість надійності, довговічності, ефективності функціонування прогресу - головної форми розвитку. В цій формі найбільш рельєфно відображені ознаки розвитку взагалі

Відомо, що будь-який розвиток визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов, але зовнішні умови не є провідними чинниками розвитку. Таким чином ми вважаємо, що корекція не може бути провідним чинником у розвитку дитини з глибокими порушеннями зору. Лише на початковому етапі розвитку вона виступає в якості його пускового механізму, тому що вказує напрямок початкового руху.

Література:

1. Гончарова С.А., Пантелеєв Г.В., Тырлова Е.И. Амблиопия. - Луганск, 2006, с. 27.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. /под ред. Т.А.Власовой/ Выготский Л.С. -Т. 5: Дефект и компенсация. - М.: Педагогика, 1983. - С 34-49.
3. Литвак А.Г. Тифлопсихология: Учеб. Пособие для студентов пед. Ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
4. Покутнєва С.О. Компенсація як основна форма розвитку дітей із глибокими порушеннями зору. - ж. “Особлива дитина: навчання і виховання”,

Рібцун Ю. В.,
старший науковий співробітник відділу логопедії,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м. Київ)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Формування важливих для пізнання оточуючої дійсності зорових функцій і операцій відбувається поступово та ієрархічно як у дітей із типовим розвитком, так і з особливими освітніми потребами [2]. Порухення зору зумовлює своєрідність всебічного розвитку людини упродовж усього її життя, особливо в період від народження до навчання в школі.

Щоб полегшити процес організації та проведення багатofакторної діагностичної і компенсаційної роботи з боку фахівців освітніх закладів та інклюзивно-ресурсних центрів (тифлопедагога, вчителя-логопеда, практичного психолога, вихователя, учителя) [1], доцільно створити цілісний психолого-педагогічний портрет дитини з порушеннями зору. З цією метою визначимо його основні складові та коротко розглянемо деякі з них.

Фізичний розвиток (загальна, ручна, дрібна, мимічна, артикуляційна моторика): а) зниження загальної рухової активності; б) порушення координації, рівноваги, пальцевого, конструктивного, орального та артикуляційного праксису, зокрема труднощі утримання мовно-рухових образів за наслідуванням; в) утруднення оптико-просторового орієнтування.

Мовленнєвий розвиток (голосова і дихальна функції, звуковимова, фонематичні процеси та операції, складова структура, лексична, граматична складові, зв'язне мовлення) в усній і писемних формах:

– у загальнономовленнєвому оформленні: а) скорочення мовленнєвого видиху; б) слабкість інтонування та виразності мовлення; в) ехолоалії; г) недостатність розуміння мовлення; д) наявність мовленнєвих стереотипів;

– у фонетико-фонематичній складовій: а) спотворення звуковимови та складової наповнюваності слів; б) несформованість фонематичного сприймання та уявлень, звукового, складового аналізу та синтезу;

– у лексичній складовій: а) порушення означальної та узагальнюючої функцій слова; б) збіднення словникового запасу; в) труднощі в словниково-семантичному оформленні висловлювань;

– у граматичній складовій: а) невідповідність вживання граматичних категорій (число, рід, відмінок, час, вид); б) труднощі словотворення;

– у зв'язному мовленні: а) наявність переважно коротких простих речень; б) утруднення граматичного конструювання речень; в) збідненість монологічного та діалогічного, описового мовлення, у т. ч. за предметними, сюжетними рельєфними картинками; г) неточність переказу.

Пізнавальний розвиток (гнозис, увага, пам'ять, мислення): а) недостатність обсягу знань про оточуючу дійсність; б) здійснення предметного сприймання на основі рухово-кінестетичних відчуттів; в) труднощі впізнавання графічного матеріалу; г) недостатність слухової уваги, зокрема до мовлення оточуючих; д) обмеженість обсягу мовленнєвої пам'яті, слабкість утримання в пам'яті розгорнутих висловлювань; е) утруднення вміння помічати узагальнені та контрастні ознаки, порівнювати мовні явища; є) недостатність рівня самоконтролю та антиципації різних видів; ж) труднощі при розв'язуванні задач, у т. ч. й логічних.

Емоційно-ціннісний розвиток (емоції, воля, поведінка): а) наявність поведінкового негативізму, апатії, фобій, песимізму, надмірної збудженості чи загальмованості, агресивності; б) недостатність самоусвідомлення та рівня самооцінки; в) слабкість вольових якостей; г) надмірність впливу мікросоціального середовища на емоційний стан.

Основні види діяльності (предметна, ігрова, комунікативна, образотворча, конструктивна, трудова, дослідницька, навчальна): а) відсутність досвіду сумісної ігрової та навчальної діяльності; б) зниження комунікативної активності; в) недостатність інтересу до дослідницької діяльності; г) надмірна втомлюваність при продуктивних видах діяльності.

Виокремлені складові психолого-педагогічного портрету дитини з порушеннями зору дає змогу намітити основні види допомоги у роботі з нею: а) створення комплексної полісенсорної багатофункціональної основи; б) врахування ступеня залишків зору при використанні дидактичного (ігрового) матеріалу необхідного забарвлення, розміру, об'ємності, у т. ч. й рельєфних картинок; в) скористання опорами на збережені аналізатори та основні компоненти мовленнєвої діяльності; г) застосування природної наочності; д) надання зразків у вигляді різних форм вербальної та невербальної діяльності; е) логопедизація освітнього процесу; є) врахування обсягу, поступове наростання складності та доступності матеріалу; ж) варіювання прийомів викладу матеріалу з обов'язковими покроковими алгоритмами дій і сумісним виконанням.

Отже, вроджене або досить рано набуте порушення зору супроводжується особливостями формування мовленнєвих і немовленнєвих функцій. Саме використання запропонованого психолого-педагогічного портрету дитини з порушеннями зору дозволить педагогам працювати у команді, зберігаючи наступність у роботі закладів дошкільної освіти і школи, інклюзивно-ресурсних центрів, долаючи труднощі та досягаючи позитивних результатів.

Література:

1. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – К., 2018. 252 с.

2. Рибцун Ю. В. Развитие зрительных функций в системе коррекционной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации : сб. Междунар. науч.-практ. конф., (г. Минск, 25–26 октября 2018 г.). Минск : БГПУ, 2018. С. 282–285

Синьова Є.П.
завідувач кафедрою офтальмопедагогіки та офтальмопсихології,
доктор психологічних наук, професор
Сасіна І.О.
доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології,
кандидат психологічних наук, доцент
Гребенюк Т.М.
доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології,
кандидат психологічних наук, доцент
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
(м. Київ)

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД У РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ ПО ЗОРУ

Організація реабілітаційної роботи з дитиною з порушеннями в розвитку базується на біосоціальній природі процесів компенсації. При цьому визначається також аномальний фактор, соціальний характер первинного захворювання, як новоутворення, що є наслідком цієї взаємодії, та може мати позитивний або негативний вплив на розвиток особистості, в залежності від узгодженості реабілітаційних заходів.

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає реабілітацію як процес, метою якого є досягнення та підтримання особою з інвалідністю оптимального рівня фізичного, сенсорного, інтелектуального, психологічного та соціального функціонування.

Комплекс реабілітаційних заходів, їх форми, види, обсяги та тривалість для дітей з інвалідністю визначається лікарсько-консультативною комісією та фіксується у Індивідуальній програмі реабілітації (ІПР) з огляду на медичний діагноз, супутні захворювання та обмеження життєдіяльності до самообслуговування, пересування, орієнтування, спілкування, контролю за своєю поведінкою, трудової діяльності, навчання, професійного навчання та здобуття освіти.

Відповідно до наказу з МОЗ України № 623 від 08.10.2007 року «Про затвердження форм індивідуальної програми реабілітації інваліда, дитини-інваліда та Порядку їх складання» до заповнення в ІПР деяких напрямків реабілітаційних заходів, наприклад, психолого-педагогічна реабілітація, професійна реабілітація, трудова реабілітація, соціально-побутова реабілітація та технічні засоби реабілітації, лікарсько-консультативна комісія може залучати фахівців з інших галузей: педагогів, психологів, працівників державної служби зайнятості, соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, тощо. Але на практиці не завжди ці фахівці залучалися до роботи над ІПР дитини з інвалідністю, що не дозволяло в подальшому ефективно здійснювати комплексну реабілітацію.

Так, з точки зору тифлопсихології і тифлопедагогіки при заповненні ІПР дитини з інвалідністю по зору, основні реабілітаційні заходи, окрім медичної, психологічної, фізичної та професійної реабілітації, мають бути спрямовані на: поновлення і формування елементарних навичок самообслуговування, формування навичок просторового орієнтування, організацію спілкування в колективі, оволодіння системою письма та читання за Л. Брайлем,

використання можливостей залишкового зору у навчанні і побуті, навчання користуванню побутовими, навчальними та виробничими тифлотехнічними засобами, розвиток інтересів, захопленнь особистості в умовах зорової депривації. Саме ця інформація в подальшому дозволить педагогам та психологам визначити пріоритетні цілі у роботі з дитиною в закладах освіти і соціальної реабілітації.

Впровадження в Україні нової Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП) дозволяє удосконалити процес реабілітації та повноцінно залучити різних фахівців до оцінки «особистісних факторів» та «факторів навколишнього середовища», проблем, які можуть виникнути у дитини в життєвих ситуаціях; планування та моніторингу «активності» - виконання завдань або діяльності дитиною та «участі» - залучення дитини до доступної для неї діяльності та її виконання в життєвих ситуаціях.

З цією метою, згідно розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків» від 27 грудня 2017 року №1008-р, потрібно здійснити впровадження міжнародних класифікацій в освітні програми підготовки фахівців галузей охорони здоров'я, освіти та соціального захисту в закладах вищої освіти.

Таким чином, впровадження МКФ-ДП дозволить ефективно реалізовувати комплексний підхід у реабілітації дітей з порушеннями зору.

Література:

1. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / за наук. ред. Є. П. Синьової, С. О. Рикова. – К.: Кафедра, 2016. – 212 с.

2. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору: монографія / за ред. д-ра психол.н., проф. Синьової Є.П., д-ра мед.н., проф. Рикова О.С. та авторів. – К.: Кафедра, 2017. - 320 с.

Соколова Л.І.
педагог вищої категорії,
вихователь-методист, менеджер міжнародного
Українсько-голландського проекту «На сонці»
Слов'янська спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат I-III ступенів № 23
Донецької обласної ради

КОНСУЛЬТАЦІЙНИЙ ЦЕНТР РАННЬОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З
ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ «ПРОМІНЧИК» – СКЛАДОВА ОСВІТИ ДІТЕЙ З
ТЯЖКИМИ ЗОРОВИМИ ПАТОЛОГІЯМИ

Консультаційний центр ранньої підтримки дітей з порушенням зору «Промінчик» - складова освіти дітей з тяжкими зоровими патологіями.

У наш час в Україні відбуваються зміни в освітній політиці, що реалізується по відношенню дітей з обмеженими можливостями здоров'я: розробляється нормативно-правова база освіти, застосовуються нові форми соціально-педагогічної допомоги.

Основною тенденцією в розвитку освітньої системи є реалізація моделі інклюзивної освіти.

Для того, щоб Україна стала країною з європейською системою освіти, необхідно не тільки прийняти закони про інклюзивну освіту або освіту людей з обмеженими можливостями, але й мати позитивну суспільну думку із цього питання, а також створити умови для реалізації прав інвалідів.

Педагогічна наука та практика в Україні розвивається в межах міжнародних освітніх процесів, актуальних теоретичних підходів, соціальних змін.

Аналіз досвіду навчання дітей з порушенням зору в Нідерландах та інших країнах Європи свідчить, що такі діти мають можливість отримувати освіту в закладах масового типу та спеціальних навчальних закладах. Адаптуючи досвід роботи голландських колег центру Visio до наших умов життя та українських спеціалістів(центр раннього втручання, Харків, відділення ранньої допомоги для сліпих дітей на базі ОКЗО «Спеціальна школа-інтернат для слабозорих дітей» Дніпро) спеціалістами консультативного центру «Промінчик» була розроблена модель раннього супроводу дітей з глибоким порушенням зору.

У сучасних українських умовах, коли не сформована система ранньої допомоги дітям з глибокими порушеннями зору на державному рівні, а в більшості регіонів відсутні заклади, що надають психолого-педагогічні послуги. Однією з актуальних проблем на сьогодні є забезпечення підтримки всіх учасників освітнього процесу в умовах інклюзивного середовища.

Створення консультативного центру «Промінчик» стало першим практичним досвідом організації ранньої підтримки та навчально-консультативної допомоги дітям віком від 0 до 6 років із порушенням зору та батькам у Донецькій області.

Досвід спілкування з батьками дозволяє зробити висновок, що інвалідність – величезне випробування, яке випадає на долю дітей та їх близьких.

Однією з актуальних проблем супроводу дитини в ранньому віці з порушенням зору є дефіцит спеціальних знань у батьків із організації колекційної роботи вдома з дитиною.

Аналіз роботи консультативного центру «Промінчик» показав, що лише партнерські відносини батьків та команди спеціалістів дозволять досягти ефективного просування дитини за освітнім маршрутом.

Література:

1. Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину третього року життя: методичний посібник /Кузьмук Л.І. та інші; за ред. Т.І. Поніманської. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013.
2. Таранченко О.М. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів із порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти./ Дефектологія -№1-2013.
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та

- організація їх навчання. К.:2011.
4. Навчання дітей з вадами зору в ранньому віці / заг. ред. В.М. Ромажевська – Л., 2010. – 262 с.
 5. Особливості розвитку дітей дошкільного віку з порушенням зору: науково-методичний посібник / Л.С. Вавіна, І.Н. Гудим, С.В. Кондратенко – К.: «Педагогічна думка», 2012. – 136 с.

Трофименко Л.І.
старший науковий співробітник,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу логопедії
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

До дітей з порушеннями розвитку функцій різних аналізаторів, у тому числі і з комбінованими вадами, завжди приверталася підвищена увага, оскільки вони потребують диференційованих та індивідуальних методів навчання і виховання, а також збільшення кількості дітей цієї категорії. Процес навчання ускладнюється, коли у дитини виявляються складні порушення, які є якісно своєрідними і мають свою структуру, прояви і прогноз. До дітей із складним комбінованим порушенням відносяться діти, які мають уражений функціональний розвиток (зору, слуху, мовлення) у поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку.

Важливим етапом навчання і виховання є вивчення дітей зі складними вадами з метою визначення структури порушення і на основі цього створення відповідних методик корекційно-виховної роботи з урахуванням первинного порушення і вторинних проявів.

Останнім часом контингент дітей зі зниженим зору значно змінився. Використання сучасною офтальмологією нових методів ранньої діагностики, корекції, лікування захворювань органів зору дозволило багатьом дітям повернути або значно покращити зір. Але кількість дітей із порушеннями зору залишається значною, що ускладнює таким дітям засвоєвати шкільні знання.

У межах цих тез ми торкнемося дітей із вадами зору, які мають мовленнєві порушення, що позначається і на стані їхнього психічного розвитку.

Зниження зору негативно впливає, насамперед, на процес зорового сприймання, яке характеризується значним уповільненням, вузькістю погляду, зниженою точністю. Зорові уявлення недостатньо чіткі та яскраві. Тому дітям із порушеннями зору важко орієнтуватися у просторі. Під час зорового навантаження вони швидше втомлюються, що призводить до подальшого погіршення зору. Зорова втома викликає зниження розумової та фізичної працездатності.

У більшості слабозорих дітей наявні системні порушення мовленнєвого розвитку, за яких страждає мовлення як цілісна функціональна система та її провідні компоненти: фонетика, лексика, граматики. У дітей зазначеної категорії спостерігаються такі прояви недорозвитку мовлення:

- фонетико-фонематична ланка: порушення звуковимови внаслідок недостатнього формування мовно-рухових образів за наслідуванням, недорозвинення слухової й вимовної диференціації звуків, труднощі формування фонематичного аналізу і синтезу, фонематичних уявлень, опанування читання і письма;

- лексико-граматична ланка: труднощі у вживанні слів та образних виразів, обмеження активного словника або надмірна вербалізація; порушення у співвіднесенні слова-образу предмета й узагальнювальних понять, несформованість уявлень про предмети і явища дійсності; заміни близьких за схожістю слів, недоліки словозміни, словотворення, недостатнє розуміння та засвоєння просторових прийменників, неузгодженість слів у роді, числі, порушення процесу граматичного структурування мовлення;

- зв'язне мовлення: труднощі у складанні речень, зв'язних висловлювань на задану тему, відсутність розгорнутої послідовної розповіді, труднощі словесного оформлення власного досвіду.

Під час обстеження дитини з порушеннями зору необхідно враховувати й аналізувати не тільки стан компонентів мовленнєвої діяльності, а й немовленнєвих функцій. Через те, що в дітей недостатній або відсутній досвід спільної гри, обмежені знання про предметний світ, упродовж усього обстеження перед виконанням завдання дитині потрібно давати спеціальні інструкції, показувати й виконувати певні дії разом.

Корекція розвитку здійснюється на спеціально організованих заняттях, розроблених на основі диференційованого підходу та з урахуванням стану зору дітей, рівня сформованості їхнього мовлення, способів сприймання й індивідуальних особливостей. З дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення та в яких несформовані немовленнєві функції, а вищі психічні функції знаходяться на низькому рівні, проводять індивідуальні заняття.

У дітей з вадами зору трапляються й такі порушення мовлення, як ринологія, заїкуватість, дизартрія, порушення голосу. З ними проводять роботу за загальноприйнятими методиками, але з опорою на залишковий зір.

Яких же умов охоронного режиму необхідно дотримуватись у роботі з дітьми?

1. Охорона залишкового зору.
2. Полегшення зорового сприймання, запобігання втоми.
3. Застосування призначених офтальмологом засобів корекції звичайні (окуляри) і спеціальні (лупи, телескопічні окуляри).
4. Підсилене освітлення робочого місця.
5. Раціональний режим зорової роботи.
6. Необхідного розміру, забарвлення та обсягу навчальні посібники й дидактичний матеріал.
7. Використання рельєфних малюнків, «чарівних мішечків» з іграшками, кубиків, брусків для позначення звуків, побудови складів, слів, речень.

При створенні психологічних і педагогічних умов, оптимальних для розвитку кожної дитини в залежності від індивідуальних особливостей, можна рекомендувати педагогам різні види роботи для розвитку психічного, мовленнєвого, фізичного розвитку. Наприклад, комплексні завдання з метою покращення координації рухів очей, рук, розвитку графічних здібностей, збагачення словника, узгодження слів у словосполученнях та інше. Це такі орієнтовні практичні завдання: розташування на дошці звукових схем, букв та інших символів, зібрати предмет з різних частин, вставити предмети у відповідні отвори, з'єднування точок однією лінією, сортування малюнків за розміром, розташовувати послідовно малюнки, написання букв по трафаретах тощо.

За умови всебічного процесу навчання, виховання, реабілітації дітей порушеннями зору відбуваються позитивні зміни в розвитку мовленнєвої і пізнавальної діяльності.

Література:

1. Вавіна Людмила Сергіївна. Особливості мовленнєвої підготовленості до навчання в школі дошкільників зі зниженим зором / Людмила Вавіна // Український логопедичний вісник: зб. наук. пр. – К.: Актуальна освіта, 2010. – Вип. 1. – С. 15 – 19. – ISBN 966-8663-24-1.
2. Актуальні питання соціально-реабілітаційної технології допомоги дітям, молоді з функціональними обмеженнями ті їх батькам / Під загальною редакцією К. С. Шендеровського / К.: ЦМЦССМ, 2003.
3. Подолання логопедичних проблем молодших школярів / Упоряд.: Т. Бишова, О. Кондратюк. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – ISBN 966-420-102-2.

Ушкалова Н.В.

**заступник директора з виховної роботи,
педагог вищої категорії.**

*Слов'янська спеціальна загальноосвітня
Школа-інтернат I-III ступенів № 23
Донецької обласної ради*

ІНФОРМАЦІЙНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ І ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта – освіта для всіх. На сьогоднішній день існує необхідність у створенні адаптованих умов для навчання дітей з візуальними порушеннями, із урахуванням розвитку таких дітей, їх можливостей та зорового сприйняття.

Кожен з дорослих учасників освітнього процесу (батьки, педагоги) на різних стадіях стикаються з різними труднощами в розвитку, навчанні та вихованні дитини з порушеннями зору.

У межах українсько-голландського проекту «На сонці», спрямованого на покращення якості життя дітей з порушенням зору, спеціалісти консультативного центру «Промінчик» було вивчено досвід роботи

голландських тифлопедагогів, що займаються амбулаторною освітньою підтримкою з візуальними порушеннями.

Вчитель амбулаторної освітньої підтримки – це виїзний педагог, який надає допомогу учителям загальноосвітніх шкіл як практичними порадами, так і необхідними для навчання дитини з візуальними порушеннями матеріалами та приладдям з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку.

Амбулаторний вчитель працює в тісному контакті з педагогами та батьками, тим самим розширює знання, вміння та відповідальність всіх учасників освітнього процесу, сприяє успішній інтеграції дитини з візуальними порушеннями в суспільство зрячих.

Спираючись на багаторічний досвід роботи спеціальної школи та інформації, отриманої від голландських колег, спеціалісти консультативного центру «Промінчик» спрямували свої зусилля на надання інформаційно-консультативної підтримки вчителів загальноосвітніх шкіл і батьків дітей з візуальними порушеннями. Були розроблені рекомендації «На допомогу вчителям», «на допомогу батькам», відносно адаптації та модифікації навчального середовища, а також практичні поради, застосування яких надасть максимальну допомогу в задоволенні освітніх потреб дітей з порушенням зору.

Інформація, що надається в цих рекомендаціях, стосується наступних питань:

- зорове функціонування;
- організація оточуючого середовища;
- особливості організації навчального процесу;
- спеціальні допоміжні засоби корекції; дидактичні засоби;
- орієнтація та мобільність;
- можливість соціалізації.

Щоб дитина скоріш адаптувалася в умовах загальноосвітньої школи, необхідно, щоб вона відчувала себе таким же членом колективу, суспільства, як і його однолітки.

Успіх дитини – це успіх педагогів та батьків, що є головною метою інформаційної підтримки учасників освітнього процесу в умовах інклюзії.

Література:

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти [Текст] // Соціальний педагог. – К., 2010. – № 4 (квітень). – С. 3-6.
2. Колупаєва, А. Навчання дітей з порушеннями зору в масових загальноосвітніх закладах // Дефектологія. – К., 2011. - № 1 (січень). – С.13-17.
3. Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами [Текст] // Завуч. – К., 2009. – № 19 (липень). – С. 12-20.

Якимів О.Р.
директор
Вигодський навчально-реабілітаційний центр
Івано-Франківської обласної ради
Гошовський В.І.
тифлопедагог
Вигодський навчально-реабілітаційний центр
Івано-Франківської обласної ради
(с.мт. Вигода))

ПРАКТИЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Втрата зору – це травма як для самого незрячого, так і для його близьких. Але її можна пом'якшити, якщо рідні та найближче оточення будуть обізнані з особливостями життєдіяльності незрячих та осіб з порушеннями зору, з їх потенційними можливостями.

Втратити зір можна внаслідок травми, або поступово внаслідок хвороби. Звичайно, сім'я не буде заздалегідь підготовленою до того, але якщо вже так трапилося і в когось з членів родини погіршився зір, то будьте поінформовані – що робити і як робити!? Ви помиляєтесь, якщо думаєте, що своїм піклуванням і надмірною увагою можете дати все і навіть замінити йому весь світ. Ви в змозі зробити все, щоб рідна вам людина і надалі жила насиченим і різноманітним життям.

Реабілітація починається відтоді, як Ви зміните своє ставлення до «сліпоті» і перестанете вбачати в незрячому безпомічну, і нещасну людину. Щоб реабілітація була ефективна, сім'я повинна працювати в найважливіших напрямках: перерозподілити обов'язки в сім'ї, пам'ятати про людину, яка потребує додаткової уваги і в зв'язку з цим узгоджувати свої дії [1].

В інтересах справи доручайте незрячому виконувати домашню роботу, яка була б менш відповідальною, але посильною для нього і в той же час необхідною для сім'ї. Сміливо доручайте побутову техніку: пилосос, пральну машину, праску, швейну машину. Пам'ятайте про те, що незрячий не тільки в змозі відновити при вашій підтримці і терпінні свою працездатність, але на побутовому рівні і перевершити свої можливості, які були у нього до втрати зору. Рідні та знайомі повинні бути особливо чуйними, тактовними, терплячими, бо біда, розділена на всіх, видається меншою. У цей період не будуть зайвими жарт і похвала, критика і самокритика, прохання і наказ. Бажано, щоб саме сім'я створила умови для самореабілітації. Усі речі повинні знаходитись на строго визначених місцях. Створіть у квартирі певний комфорт для проживання незрячого. Переставляючи які-небудь речі чи предмети, особливо дорогоцінні чи крихкі, попередьте про це незрячого. Супроводжуючи незрячого, пам'ятайте, що краще для нього буде, коли не ви, а він вас підтримує

під руку. Тоді йому легше буде реагувати на ваші рухи і можливі перешкоди, які зустрічаються на шляху. Заходячи в транспорт, йдіть попереду, роблячи цим самим прохід для незрячого.

Якщо дорослий незрячий, так чи інакше, може впоратися з труднощами орієнтування в просторі самостійно, використовуючи допомогу оточуючих, навички комунікації і свій життєвий досвід, а також допомогу оточуючих, то дітям дошкільного та молодшого шкільного віку набагато складніше. Діти з порушенням зору пересуваються самостійно в основному тільки в знайомому просторі, і, як правило, він обмежується квартирою, закладом дошкільної освіти, освітнім закладом. На вулиці дитину супроводжують дорослі: батьки, вчителі, вихователі[2, 3].

Найчастіше дорослі більше уваги приділяють незрячим дітям. Вони помилково вважають, що дитина, яка має залишковий зір, легко зорієнтується і розбереться самостійно.

Основним в безпечному супроводі є ефективна взаємодія супроводжувачого дорослого з дитиною, яка має порушення зору. Якщо супроводжувач встановить комфортну для обох взаємодію, то і процес супроводу буде зручнішим, а головне безпечнішим для супроводжуваного.

Щоб ефективна і комфортна взаємодія була досягнута максимально швидко, поведіться зі незрячою дитиною так само, як з дітьми з типовим рівнем розвитку. Діти з порушеннями зору можуть виконувати всі дії, що і діти, які нормально бачать, але використовують для цього інші способи і прийоми.

Розмовляючи з дитиною, звертайтеся безпосередньо до неї, а не до дорослого, що стоїть поруч. Входячи в кімнату, де присутня незряча дитина, представтесь, а залишаючи кімнату, скажіть, що йдете. Звертайтеся до дитини по імені, щоб вона знала, що ви звертаєтесь саме до неї. У розмові з дитиною, яка має порушення зору, не бійтеся використовувати такі слова і фрази як «дивитися», «бачити». Якщо вам здається, що незрячій дитині потрібна допомога, то запитайте її про це, щоб точно знати, чи потребує вона цієї допомоги. Якщо ви бачите, що незрячій дитині загрожує якась небезпека, то попередьте її про це чітко і спокійно.

Не слід тягнути дитину за собою або штовхати її перед собою. Це створює дискомфорт і для вас, і для неї. Не хапайте дитину за руку, краще дозвольте їй взятися за ваш лікоть або зап'ястя (маленьким дітям легше триматися за зап'ястя). Таким чином, вона зможе контролювати ситуацію. Якщо ви хочете провести незрячу дитину куди-небудь, поцікавтеся: «Тебе провести?». Пояснюючи дитині з порушенням зору, як пройти куди-небудь, враховуйте, що такі фрази як «через вулицю», «прямо до наступного кута і наліво» допомагають більше, ніж туманне «туди», і «десь тут».

Не пересувайте меблі і не перекладайте особисті речі дитини в нове місце, не попередивши її про це. Залишаючи дитину з порушенням зору одну в незнайомому їй просторі, упевніться, що поруч є що-небудь, до чого вона може доторкнутися: стіна, стіл, перила. Перебування у відкритому незнайомому просторі може виявитися для дитини дуже некомфортною і небезпечною ситуацією.

Література:

1. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М.: Владос, 2000. – 119 стр.
2. Кобильченко В.В. Спеціальна психологія на сучасному історичному етапі: пошук власної наукової ідентичності // Журнал "Педагогіка і психологія". – 2016. – №2. – С. 64-70. – 0,6 друк. арк.
3. Костенко Т.М. Розробка програми корекції розвитку з глибокими порушеннями зору: емоційно-вольова сфера. / Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред.кол.; голов. ред. – О.М. Топузов]. К: Педагогічна думка. 2016. – Вип.12. – С. 208-215.