

Міністерство освіти і науки України
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
НАПН України

**Психолого-педагогічний супровід навчання
дітей з інтелектуальними порушеннями
(Навчально-методичний посібник)**

2018

*«Схвалено до використання у навчально-виховному процесі»
(Наказ МОН України від 26.08.2018 № 814)*

Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової – К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. – 123 с.

У навчально-методичному посібнику висвітлюються особливості психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Розкриваються актуальні питання організаційно-методичного забезпечення, реалізації інноваційних педагогічних технологій та рекомендації стосовно їх впровадження в практику, результати експериментальних досліджень, присвячених реалізації трудового, сенсорного виховання, розвитку мовленнєвої, ігрової, соціально-побутової діяльності. Авторами репрезентовано інноваційні адаптивні технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Посібник адресовано фахівцям закладів загальної середньої освіти, науковцям, працівникам соціальної служби, викладачам та студентам вищих навчальних закладів; батькам дітей з особливими освітніми потребами, всім зацікавленим проблемами сучасної спеціальної педагогіки та психології.

© Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018

ЗМІСТ

ВСТУП	
1. ДІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА НАВЧАННЯ	
1.1 Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями	
2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
2.1 Методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу навчання: алгоритм побудови індивідуального освітнього маршруту дитини	
2.2 Розроблення індивідуальної програми розвитку для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання	
ІІІ. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
3.1 Варіативність педагогічних технологій у системі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.2 Технології розвитку мовлення як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.2.1 Використання альтернативних методів комунікації у процесі адаптивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.2.2 Застосування методики ТАН – Содерберг у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.3 Технології формування природничих уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.4 Технології сенсорного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.5 Технології формування математичних уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.6 Технології формування трудової діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.7. Технології формування соціально-побутових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями	
3.7.1. Технології формування статево-рольової поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному соціокультурному середовищі	
3.8 Здоров'яорієнтовані педагогічні технології у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями	
ІV. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОДИНИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	
ДОДАТКИ	
ЛІТЕРАТУРА	



ВСТУП



***«Кожна дитина, незалежно від її здібностей,
має право на успіх в житті,
максимальне розкриття власних здібностей,
яке може запропонувати якісна освіта»
Нова Українська школа***

Важливим питанням сьогодення є забезпечення своєчасного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами впродовж усіх вікових етапів їхнього індивідуального розвитку. Вирішення цих практичних завдань в сфері спеціальної освіти потребує консолідації зусиль науковців, практичних працівників, батьків дітей з особливими освітніми потребами.

В умовах реформування освіти важливу роль в організації державної та альтернативної допомоги таким дітям відіграють асоціації батьків, громадські об'єднання, які всіляко сприяють оптимізації соціального статусу дітей та дорослих з особливими потребами, домагаються того, щоб вони займали рівноправне місце в суспільстві.

На порозі третього тисячоліття в Україні відбулися позитивні зміни щодо суспільного ставлення до осіб з проблемами в розвитку. Міжнародні тенденції, проголошення Всесвітньої декларації прав людини, Конвенція про права дитини, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, державна політика в системі освіти надали кожній дитині гарантоване право на розвиток, виховання і навчання відповідно до своїх можливостей.

Серед різних категорій дітей, які потребують психолого-педагогічного супроводу, особливе місце займають діти з інтелектуальними порушеннями.

Експериментальні дослідження свідчать про те, що за умови корекційно-розвивального навчання та вчасного психолого-педагогічного супроводу такі діти здатні опанувати комунікативними вміннями, навичками соціальної поведінки і життєдіяльності, що, безумовно, є показником і результатом їх загального психічного розвитку, в тому числі й інтелектуального.

Сучасне нормативно-правове забезпечення освіти, модифікація програмового змісту, забезпечення корекційно-розвивального простору для дітей з інтелектуальними порушеннями сприяють повноцінній соціальній адаптації та соціалізації таких дітей у самостійному житті на основі особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів.

Матеріали, представлені в даному посібнику, є підсумком координації наукового і практичного досвіду співробітників відділу освіти дітей з

інтелектуальними порушеннями Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, експериментальних закладів освіти України.

Зміст, представлений авторами у посібнику, апробований у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

У розділах посібника представлено особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, організаційно-педагогічне забезпечення корекційно-розвивального простору, методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей та їхніх родин, алгоритм розроблення індивідуального освітнього маршруту, індивідуальної програми розвитку, корекційно-розвивальні технології навчання, які рекомендовано використовувати в освітньому процесі.

Авторами розкрито основні напрями та технології розвитку мовлення, ігрової, трудової діяльності, сенсорного виховання, соціально-побутової адаптації, формування здоров'язбережувальних навичок, елементарних математичних уявлень, представлено адаптивні технології навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями.

В основу розробок покладено сучасне розуміння особливостей розвитку дітей з порушеннями інтелекту, формування у них ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі соціальної поведінки, що забезпечується насамперед у процесі спеціального навчання та психолого-педагогічного супроводу.

Авторами висвітлено педагогічні прийоми навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в ході індивідуальних та групових занять, апробованих в процесі дослідно-експериментальної роботи спеціальних закладів.

Отже, посібник адресовано педагогам, психологам, фахівцям загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями, інклюзивних класів, інклюзивно-ресурсних центрів, центрів психолого-педагогічної реабілітації та корекції, соціально-реабілітаційних центрів; методистам, викладачам та студентам вищих навчальних закладів, батькам дітей з особливими потребами, усім, хто цікавиться проблемами психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.



ДІТИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТА НАВЧАННЯ



В Україні кожна дитина з інтелектуальними порушеннями має право на доступну їй освіту з метою отримання таких знань, умінь і навичок, які допоможуть у подальшому житті успішно реалізувати свої громадянські права, компетенції, набути соціальний статус, який відповідатиме вимогам суспільства до своїх громадян.

Вирішення цих завдань пов'язане, перш за все, зі змістом освіти як одним з основних засобів розвитку особистості, формування її базової культури. У корекційній педагогіці він визначається як система знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує корекцію психофізичних порушень та психофізичний розвиток школярів, їх готовність до післяшкільної соціальної адаптації.

Зміст освіти багатокomпонентний, він включає систему знань, умінь і навичок з окремих предметів, міжпредметні, загальнонавчальні уміння й навички, засвоєння способів поведінки, емоційно-ціннісних ставлень до інших людей.

Знання, уміння й навички формуються у тісному взаємозв'язку. Знання як результат пізнавальної діяльності людини, що відображається в її свідомості у вигляді уявлень, понять, суджень, можуть бути побутовими і науковими. Основою побутових знань є спостереження, здобуті у самостійному життєвому досвіді; наукові знання формуються завдяки цілеспрямованому навчанню.

Уміння - це знання в дії, які проявляються і формуються у різноманітних видах діяльності. Виділяють дві групи умінь: інтелектуальні та практичні.

В учнів у процесі навчання формуються загальнонавчальні, ігрові, трудові, мовленнєві та інші уміння. Крім загальнонавчальних, виділяють спеціальні уміння, що формуються у процесі вивчення того або іншого предмету і характерні саме для оволодіння ним.

Багаторазово повторюючись, уміння автоматизуються і стають навичками, спрямованість яких дозволяє виконувати відповідну діяльність досить швидко і точно, без додаткового контролю свідомості.

З досліджень у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології та зі шкільної практики видно, що зазначені складові змісту освіти (система знань, умінь і навичок) формуються у дітей з інтелектуальними порушеннями зі значними труднощами, проте оволодіння ними у межах, необхідних для соціальної адаптації дитини, вкрай необхідне.

Добираючи зміст освіти, керуються тим, що може засвоїти дитина певного віку з огляду на рівень розвитку її пізнавальних можливостей та фізичних сил,

тобто визначають чому навчати, як навчати і що це дасть для поліпшення стану психофізичного розвитку дитини, становлення її як особистості. При цьому, безумовно, орієнтуються на стратегічні цілі освіти дітей з особливими освітніми потребами, моделюючи особистість випускника школи з точки зору тих компетенцій, які дозволяють йому адаптуватися до вимог соціального оточення у самостійному житті.

Важливо у змісті освіти забезпечити наступність між роками навчання у послідовному формуванні в учнів пізнавальних, моральних, естетичних, трудових, фізичних та інших сил, компетентностей, орієнтуючись на прогностичну модель особистості, адаптованої у суспільстві.

У залежності від міри збереження інтелекту, стану розвитку пізнавальних можливостей, якості спеціальних освітніх умов, школярі з інтелектуальними порушеннями засвоюють різні рівні освіти. Так, учні з більшими пізнавальними можливостями здатні оволодіти за певний проміжок часу більш складним матеріалом та у більшому обсязі, ніж учні з нижчим рівнем пізнавального розвитку. І ті й другі опановують елементарні загальноосвітні знання та професії, які є доступними відповідно їхніх інтелектуальних можливостей. Отже, зміст освіти залежить від ступеня інтелектуального порушення, часу його виникнення, соціокультурних умов, у яких перебуває учень, потреб суспільства у працівниках відповідних кваліфікацій.

Для подолання притаманних дітям інтелектуальних, мовленнєвих і сенсомоторних порушень, а також оптимізації набуття життєвого досвіду, у зміст освіти введено обов'язкові специфічні корекційні заняття: розвиток мовлення, ритміка, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування.

Принцип відповідності змісту освіти вимогам розвитку суспільства передбачає подачу у змісті освіти таких необхідних знань, умінь і навичок, які відображають сучасний рівень розвитку науки, культури, суспільства в цілому.

Принцип доступності у визначенні змісту освіти означає врахування особливостей розумової, вольової, емоційної та поведінкової сфер особистості учнів кожного вікового періоду. Зокрема враховується, що внаслідок органічного ураження головного мозку розсіяність уваги учнів спричиняє неадекватне, фрагментарне сприймання матеріалу, учень не здатний тривалий час зосереджуватися на предметі вивчення. Знижена розумова працездатність не дозволяє працювати на високому рівні труднощів. Порушення аналітико-синтетичної діяльності призводять до значних ускладнень у засвоєнні матеріалу, формуванні понять та суджень. Крім того, властиві дітям розгальмованість чи загальмованість нервових процесів не забезпечують можливість тривалий час продуктивно працювати. Несформованість умінь використовувати набуті знання у нових ситуаціях знижує навчальну мотивацію, вона стає нестійкою, згасає інтерес до предмету засвоєння.

Принцип достатності полягає у відборі такого обсягу знань, умінь і навичок,

який є необхідним і достатнім для успішного входження дітей з інтелектуальними порушеннями у соціум і, зокрема, професійної адаптації в ньому.

Принцип структурної цілісності змісту освіти передбачає системність у розкритті його складових, на основі яких формується навчальний предмет і навчальний матеріал, а також встановлення міжпредметних зв'язків.

Принцип єдності структурної та процесуальної сторін навчання полягає у врахуванні особливостей конкретного навчального процесу у школі, без якого зміст освіти не існує, та специфіки спільної діяльності вчителя і учнів, спрямованої на оволодіння певною інформацією саме з цього предмету. Цей загальнодидактичний принцип конкретизується у окремих методиках навчання різних навчальних предметів дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дотримання у доборі і конструюванні змісту навчального матеріалу відповідних принципів допомагає вирішити основну функцію спеціальної освіти – залучення учнів з інтелектуальними порушеннями до загальнолюдських і національних цінностей з метою максимально можливого повноцінного життя і праці у сучасному суспільстві, а також корекції їх пізнавального розвитку і виховання соціально позитивної особистості.

У відповідності до Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, розробляються спеціальні програми і методики, за якими здійснюється корекційне виховання та навчання з предметно-практичної, соціально-побутової, комунікативної діяльності, просторової орієнтації, сенсорного, мовленнєвого, психомоторно, фізичного розвитку дитини з різними ступенями глибини інтелектуальних порушень.

Навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, як основну умову корекції їх розвитку разом з іншими видами діяльності, зокрема працею, а також спілкуванням, вчені розглядають як детермінуючи фактор формування готовності дитини до соціальної адаптації. Забезпечення здатності до адаптації у змінених умовах соціального життя є найважливішою метою корекційного виховання, оскільки погіршення адаптаційної поведінки як наслідок субнормального інтелектуального функціонування є основною суттєвою ознакою у сучасних визначеннях інтелектуальних порушень.

Термін «корекція» у відповідній галузі педагогічної науки, використовується у двох значеннях: у широкому як сукупність педагогічних засобів, спрямованих на поліпшення розвитку дітей з психофізичними порушеннями, покращення їх соціалізації, та у більш вузькому – як виправлення окремих порушень («корекція вимови», «корекція моторики» тощо). Стосовно здійснення позитивних впливів на розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями, у якої певні якості, вже неправильно сформовані або формуються з відхиленнями від вікової норми, підлягають коригуванню, а інші, які ще не склалися, потребують цілеспрямованого формування (шляхом виховання як (керівництва розвитком),

корекційна педагогіка використовує поняття «корекційно-виховна», «корекційно-розвивальна робота». Цей процес здійснюється у таких взаємопов'язаних напрямках:

- попередження виникнення порушень в тій або іншій сфері розвитку дитини (превентивна функція корекційно-виховної роботи);
- виправлення наявних порушень;
- сприяння подальшому розвитку дитини як цілісної особистості шляхом формування нових психофізичних якостей, в тому числі і компенсаторних, їх гармонізація з вже сформованими позитивними властивостями.

Компенсація стосовно дітей з інтелектуальними порушеннями в загальному розумінні означає одну з форм пристосування організму до умов існування при порушенні якоїсь його матеріальної структури або функції внаслідок перенесеного захворювання, травми, ушкодження. При цьому відбувається складний процес перебудови функцій, мобілізація значних резервних можливостей вищої нервової діяльності. Відомо, що живий організм у цілому та його центральна нервова система мають великі запаси надійності.

Наведені загальнодидактичні положення є суттєво значущими для розуміння умов педагогічного процесу, які закономірно впливають на розвиток особистості дітей з інтелектуальними порушеннями. Більшість вчених зазначають, що компенсаторно-корекційна спрямованість навчання виступає як сутність усієї навчально-виховної роботи із дітьми з інтелектуальними порушеннями, реалізуючи в процесі засвоєння дітьми знань, умінь і навичок; найважливішою умовою ефективності розвитку компенсаторних процесів у спеціально створеному корекційно-розвивальному просторі; у спеціальному навчанні необхідні зовнішні регулятори, які б спонукали навчально-пізнавальну діяльність.

Отже, корекційний вплив на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями є найбільш ефективним тоді, коли він орієнтований на формування у дітей вищих форм психічної діяльності – логічного мислення, причинного обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності. У зазначеному напрямку корекційної роботи рекомендується збагачувати мову дітей синтаксичними конструкціями, розширювати словниковий запас на основі активізації і формування відповідної мисленевої діяльності, навчання співвіднесення реального об'єкта, його зображення та слова; розвивати вміння описувати свою практичну і розумову діяльність; забезпечити постійне стимулювання оволодіння читанням і письмом, своєчасно гальмувати мовленнєві помилки.

До основних вимог корекційно-виховної спрямованості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями відносять: адаптацію змісту навчального матеріалу до пізнавальних особливостей, наочність, уповільненість процесу навчання, повторюваність у навчанні, принцип вправляння – активізування потенційних можливостей дітей, послідовне включення їх в діяльність,

спрямовану, на переборення труднощів, індивідуальний і диференційований підхід, використання праці як засобу корекції з забезпеченням всебічної інтелектуалізації практичної діяльності, стимулювання і спеціальне формування ігрової діяльності, реалізація її корекційно-виховних можливостей.

Для корекційної ефективності впливу навчально-виховного процесу на інтелектуальний розвиток дитини він повинен системно охоплювати змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту.

До корекційних цілей навчально-виховного процесу відносяться ті, які пов'язані: по перше, з формуванням таких якостей знань дітей, які дозволяють ними свідомо користуватися (забезпечення їхньої усвідомленості, узагальненості і конкретності, оперативності, міцності) реалізація відповідних настанов буде організовуватися інтелектуальна діяльність дітей так, щоб різні пізнавальні процеси (сприйняття, мислення, уява, пам'ять) функціонували в єдності, що забезпечує ефективність переробки та збереження навчальної інформації; по друге, формування у дітей операційних та процесуальних компонентів інтелектуальної діяльності (умінь та навичок її здійснення, цілеспрямованості і планованості) із забезпеченням їх усвідомленості; третє, з корекцією у дітей з інтелектуальними порушеннями особистісних параметрів інтелектуальності діяльності (критичності та самокритичності, самостійності).

Навчально-корекційна робота у закладах освіти має ґрунтуватися на організації предметно-практичної діяльності з забезпеченням її інтелектуалізації і вербалізації, з врахуванням особливостей і корекцію процесів інтеріоризації і екстеріоризації засвоєваних дітьми знань і умінь.

Винесені зовні практичні дії дітей з інтелектуальними порушеннями з реальними предметами чи їх моделями створюють необхідну розгорнуту основу для інтелектуальної діяльності, підвищують її мотивацію, сприяють накопиченню сенсорного досвіду і створенню відповідної чуттєвої бази для узагальнень, виступаючи тими зовнішніми опорами, віхами, що мають бути використані для формування і корекції внутрішніх психічних процесів.

Розглянута закономірність висуває особливі вимоги, насамперед, до змісту навчального процесу, що повинен враховувати не тільки особливості інтелектуального розвитку дитини, але і максимально сприяти її особистісному зростанню та становленню.

1.1 Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Інтелектуальні порушення - це якісна зміна всієї психіки, всієї особистості в цілому, що є результатом перенесених органічних ушкоджень центральної

нервової системи. Це складна особливість перебігу розвитку дитини, при якій порушений не тільки інтелект, але й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток.

Інтелектуальні порушення- це системне порушення пізнавальної діяльності. Одна з першопричин виникнення таких інтелектуальних порушень – органічне ураження кори головного мозку, що має непрогресуючий характер, тому такі діти здатні до поступового пізнавального розвитку, хоча із значними труднощами. Така особливість дітей не обмежує їхні можливості розвиватися, працювати, бути повноцінними членами суспільства, мати власні перспективи. Інтелектуальні порушення – лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей.

Інтелектуальні порушення в дитини залежно від інтенсивності ураження кори головного мозку можуть виявлятися різними якісними характеристиками прояву: від легкого ступеня до помірного, важкого та глибокого.

Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня охоче спілкуються з однолітками, здатні засвоювати знання, хоча і не в повному обсязі. У дорослому віці вони можуть успішно працювати і жити в суспільстві, хоча їм може знадобитися деяка допомога. Кількість таких дітей становить більшість серед тих, хто має інтелектуальні порушення.

Для визначення ефективних стратегій розвитку таких дітей необхідно володіти інформацією щодо стану сформованості їхнього розвитку, що сприятиме виокремленню тих чинників та умов, що мають привести до позитивних змін у розвитку.

Для дітей інтелектуальними порушеннями характерним є недорозвинення пізнавальних інтересів, яке виявляється в тому, що вони менше, ніж їх однолітки, відчують потребу в пізнанні. У них відзначається уповільнений темп і менша диференційованість сприймання. Ці особливості при навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями виявляються в уповільненому темпі розпізнавання предметів та явищ, а також в тому, що учні часто плутають графічно подібні літери, цифри, предмети, схожі за звучанням літери, слова. Відзначається також вузькість обсягу сприймання. Діти даної категорії вихоплюють окремі частини в об'єкті, що розглядається, не бачачи важливий для загального розуміння матеріал. Всі зазначені особливості сприймання протікають на тлі недостатньої активності цього процесу. Процес сприймання цих дітей потребує певного керування.

Всі розумові операції у дітей з інтелектуальними порушеннями недостатньо сформовані і мають своєрідні риси. Виділяючи в предметах (в тексті) окремі їх частини, діти не встановлюють зв'язки між ними. Це вказує на порушення (або своєрідність) таких процесів як аналіз і синтез. Не вміючи виділити головне в предметах і явищах, учні не здатні без допомоги проводити якісний порівняльний аналіз і синтез або здійснюють за несуттєвими ознаками. Відмінною рисою мислення таких дітей є некритичність, неможливість помітити

свої помилки, знижена активність розумових процесів, слабка регулююча його роль.

Основні процеси пам'яті у цих дітей також мають свої особливості: краще запам'ятовуються зовнішні, іноді випадково сприймаються візуально ознаки, важко усвідомлюються і запам'ятовуються внутрішні логічні зв'язки, пізніше формується довільне запам'ятовування; велика кількість помилок при відтворенні словесного матеріалу. Характерне епізодичне забування матеріалу пов'язано з перевтомою нервової системи через загальну її слабкість. Уява таких дітей відрізняється фрагментарністю, неточністю.

Порушені всі сторони мови: фонетична, лексична, граматична. Спостерігаються різні види порушень письма, труднощі оволодіння технікою читання, знижена потреба у мовленнєвому спілкуванні.

У дітей з інтелектуальними порушеннями є значні недоліки уваги: незначна стійкість, труднощі розподілу уваги, уповільнене переключення. Слабкість довільної уваги проявляється в тому, що в процесі навчання відзначається часта зміна об'єктів уваги, неможливість зосередитися на якомусь одному об'єкті або одному виді діяльності.

Емоційно-вольова сфера у даної категорії дітей має ряд особливостей. Відзначається нестійкість емоцій. Переживання неглибокі, поверхневі. Мають місце випадки раптових емоційних перепадів: від підвищеної емоційної збудливості – до вираженого емоційного спаду.

Всі зазначені особливості психічної діяльності мають стійкий характер, оскільки є результатом органічного ураження на різних етапах розвитку (генетичні, внутрішньоутробні, постнатальні). Однак при правильно організованому психолого-педагогічному впливі відзначається позитивна динаміка в розвитку дітей даної категорії.

Законом про освіту саме за батьками (законними представниками) закріплено право самостійно обирати освітній заклад для навчання своєї дитини, а за закладом освіти - обов'язок створити для нього всі необхідні умови для успішного навчання. Ці положення регламентовані чинним законодавством.

Педагогам вкрай важливо вивчити особливості дітей з інтелектуальними порушеннями перед тим, як з ними працювати. Інтелектуальні порушення часто плутають із затримкою психічного розвитку, а ці поняття дуже сильно відрізняються один від одного! Крім того, інтелектуальні порушення теж можуть бути різні - від легкого до глибокого ступеня, зі своїми особливостями і нюансами, без урахування яких досягти результату буде складно, а іноді і неможливо (якщо педагог не знатиме - що під силу дитині, в чому їй необхідна допомога і яка, а з чим вона в силу особливостей розвитку не зможе впоратися, як би не старалась).

Як правило, у звичайній школі можуть навчатися здебільшого учні з легким ступенем інтелектуального порушення (діти з помірним, важким та глибоким

ступенем інтелектуального порушення навчаються в спеціальних навчальних та соціально-реабілітаційних закладах освіти і в домашніх умовах).

Слід зазначити, чим раніше до роботи будуть залучені фахівці, тим результативніше та інтенсивніше буде розвиток дитини.

Обов'язковою умовою ефективного навчання дитини є співпраця з батьками або членами родини. Фахівці закладу повинні налаштувати доброзичливі стосунки з родиною дитини, пояснюючи такі важливі рекомендації.

Перше. Необхідно пояснити батькам (законним представникам) дитини суть навчання, перспективи після навчання (який документ отримає, куди зможе вступити, ким зможе працювати). Причому потрібно донести це максимально доступно, щоб у них не залишилося питань з цього приводу. Батьки можуть стати основним ресурсом (не матеріальним!) щодо організації навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Друге. Дуже важливо познайомитися (чим ближче, тим краще) з програмами для учнів з інтелектуальними порушеннями (розумовою відсталістю). В програмі детально, по класах, розписано зміст: чому конкретно вчити, коли і за яких тем. Це допоможе скласти уявлення про можливий обсяг знань, який може засвоїти дитина та врахувати при розробленні ІПР.

Третє. Варто провести педагогічну діагностику, щоб визначити, якому класу відповідають знання і вміння учня з основних предметів (українська мова, математика тощо). Як правило, в спеціальних закладах діти навчаються в тих класах, які співвідносяться з їх віком, а недолік знань з того чи іншого предмету компенсують поступово в результаті індивідуальної роботи і диференційованого підходу.

Четверте. На кожну дитину складається індивідуальна програма розвитку (ІПР). Складання ІПР - обов'язковий крок, який здійснюється мультидисциплінарною командою.

Розв'язуючи загальні та спеціальні завдання навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, вчитель має виходити з того, що структура, зміст і методи їхнього навчання ґрунтуються на загально-педагогічних принципах: розвивального навчання, науковості, доступності, свідомості, активності, систематичності й послідовності у навчанні, наочності, міцності знань і вмінь, зв'язку навчання з практичною діяльністю, кожен із яких реалізується в аспекті корекційно-розвивальних завдань. Корекційно-розвивальні завдання стимулюють компенсаторні процеси розвитку дітей, дозволяють вирішувати завдання своєчасної допомоги дітям, які зазнають труднощі у навчанні і шкільній адаптації.

При плануванні та організації навчально-виховного процесу дітей з інтелектуальними порушеннями слід враховувати характерні труднощі, що обумовлені:

- уповільненістю сприймання та переробки інформації;

- зниженою працездатністю;
- незрілістю емоційно-вольової сфери;
- низьким рівнем мислення, контролю та критичності;
- перевагою наочно-дійових форм мислення
- короткочасною пам'яттю, невмінням використовувати допоміжні засоби;
- обмеженістю загальних життєвих уявлень;
- швидкою втомлюваністю;
- наявністю порушень усіх сторін мовлення, незначним словниковим запасом;
- порушенням загальної та дрібної моторики.

Здійснений аналіз особливостей психофізичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями дає підставу стверджувати, що процес їхнього навчання має свої особливості, зокрема:

- уповільненість процесу навчання;
- подача на кожному уроці навчального матеріалу невеликими порціями і опрацювання його на уроці;
- максимальна розчленованість складних понять і дій та їх багаторазову повторюваність;
- постійна опора на чуттєвий і пізнавальний досвід учнів з опорою на більш розвиненні здібності;
- розчленування складної теми на окремі частини;

Варто відзначити, що робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями повинна носити комплексний системний характер з використанням компенсаторних можливостей кожного. Основними завданнями є максимальне подолання недоліків пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями, підготовка їх до участі в продуктивній праці, соціальній адаптації в умовах сучасного суспільства/

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Справжній педагог повинен працювати на майбутнє.

В.Сухомлинський

Основною метою діяльності освітнього закладу є створення оптимальних умов для становлення особистості кожної дитини відповідно до особливостей її психічного та фізичного розвитку, індивідуальних можливостей та здібностей. Успішно навчати дітей з різними інтелектуальними можливостями, створювати для них психологічно комфортне середовище можливо в умовах комплексної корекційної допомоги.

Психолого-педагогічний супровід дітей з порушенням інтелектуального розвитку в закладі освіти спрямований на забезпечення розвитку та навчання дітей в умовах освітньої установи та підвищення їхніх адаптаційних можливостей, що сприятиме в подальшому успішній інтеграції в суспільство.

Основні принципи супроводу:

- пріоритет інтересів супроводжуваного - «на боці дитини»;
- безперервність супроводу;
- комплексний підхід супроводу – злагоджена робота «команди» фахівців.

В якості суб'єкта супроводу можуть бути задіяними:

- група дітей, що об'єднуються та організовуються у клас;
- конкретна дитина, котра потребує розроблення індивідуального освітнього маршруту.

Система супроводу сприяє просуванню учнів від мінімального, найнижчого елементарного рівня взаємодії з довкіллям (соціальна адаптація) через більш активний рівень функціонування (соціальна інтеграція) до інтенсивної компетентнісної взаємодії дитини з соціумом (соціалізація).

Психолого-педагогічний супровід передбачає комплексну реалізацію педагогічної та психологічної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями та їхнім родинам.

Враховуючи основні тенденції, які відбуваються в системі освіти дітей з особливими освітніми потребами, спробуємо окреслити напрями діяльності, які потребують підвищеної уваги, одним з яких є психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями. Відповідно до ст. 1 Закону України «Про реабілітацію інвалідів» «психолого-педагогічний супровід – це системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на

створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум».

Обов'язковою умовою психолого-педагогічного супроводу дітей є створення спеціального освітнього простору, що передбачає наявність корекційно-розвивальної інфраструктури закладу, кваліфікованих кадрів, які володіють спеціальними методами і технологіями корекційно-розвивального навчання і виховання.

Основним завданням психолого-педагогічного супроводу дитини з інтелектуальними порушеннями є реалізацію корекційних завдань у навчально-виховному процесі:

- проведення корекційно-розвиткових занять фахівцями з використанням сучасних технологій;

- включення спеціальних засобів корекції та реабілітації у навчально-виховний процес та у режим дня;

- залучення членів родини до виконання рекомендацій фахівців щодо корекційно-реабілітаційного впливу на дитину.

Важливим є залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, соціальної адаптації дитини: вивчення особистісного потенціалу, а саме:

- особистісного розвитку дитини;
- рівня розвитку когнітивної сфери;
- особливостей емоційно-вольової сфери;
- індивідуально-характерологічних особливостей;
- рівня сформованості мотивації до навчання;
- можливостей творчого розвитку.

Така робота повинна бути спрямована на створення умов, що забезпечують підвищення автономності та соціальної активності дітей, розвиток їх інтелектуальної сфери, формування ціннісних установок, відповідних психічним і фізичним можливостям дитини.

Кожна дитина, а особливо дитина з інтелектуальними порушеннями, маючи потенційні можливості розвитку як особистість, потребує якомога ширших контактів із навколишнім світом. Саме психолого-педагогічний супровід є невід'ємною частиною успішної інтеграції дитини в соціум і передбачає тривалий та складний процес. Поруч з цим, психолого-педагогічний супровід не повинен обмежуватись лише консультуванням та проведенням корекційних занять.

Психолого-педагогічний супровід має здійснюватися за наступними етапами:

- формування готовності дитини до входження в колектив однолітків;
- соціально-психологічну адаптацію дітей з інтелектуальними порушеннями та однолітків;
- організацію предметно-просторового розвивального оточення, що передбачає вікові та індивідуальні особливості дитини;
- розроблення індивідуального освітнього маршруту з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини;
- розроблення перспективного планування особистісного розвитку дитини, що включає в себе загальноосвітні та корекційні завдання;
- моніторинг психосоціального розвитку дитини.

Важлива роль у забезпеченні оптимальних умов розвитку та навчання школярів у загальноосвітньому навчальному закладі належить психологу та корекційному педагогу, які здійснюють психолого-педагогічний супровід навчання за визначеними напрямками.

Психолого-педагогічна діагностика дітей.

Ефективність психолого-педагогічного супроводу навчання дітей забезпечується комплексною диференціальною діагностикою, яка має бути спрямована на вивчення:

- адаптивних можливостей, соціального статусу дитини, взаємин у родині та шкільному колективі;
- співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми;
- особливостей пізнавальної діяльності;
- емоційно-вольової та мотиваційної сфер;
- індивідуально-типологічних особливостей;
- рівня розвитку комунікативних здібностей;
- сильних і слабких сторін розвитку особистості.

За результатами проведеної діагностики надається узагальнена інформація та рекомендації, які враховуються при розробці індивідуальної програми розвитку.

Підтримка батьків. Відомо, що невід'ємною частиною інклюзивного навчання є залучення батьків до навчально-виховного процесу, участі у розробці навчальних планів своїх дітей. Саме тому, завдання психолого-педагогічного супроводу полягає у:

- налагодженні партнерських стосунків з батьками та створенні психологічного комфорту для кожного члена сім'ї;
- подоланні стереотипів у роботі з сім'ями, які мають дітей з інтелектуальними порушеннями через врахування культурних традицій, інтересів сім'ї;
- підвищенні психолого-педагогічної культури батьків;
- поясненні батькам специфіки розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;

- розкритті конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;

- психологічному консультуванні батьків, спрямованому на становленні оптимальних взаємин у родині.

Робота з учнівським колективом, в якому перебуває дитина, повинна бути спрямована на формування толерантного ставлення та позитивних установок щодо взаємодії з однолітками.

Надання фахової підтримки педагогам. Успішність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від педагога, його майстерності, професійних навичок, особистісних рис, ставлення до учнів.

Надання фахової підтримки педагогам, що працюють в умовах інклюзивного навчання, передбачає роботу з педагогічним колективом, спрямовану на:

- формування в учасників педагогічного процесу позитивних установок щодо взаємодії з такою дитиною;

- пояснення педагогам специфіки розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;

- розкриття конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;

- надання психологічної допомоги вчителям та асистентам учителя щодо створення на основі результатів діагностики індивідуальних програм розвитку;

- здійснення адаптації навколишнього простору та дидактичного матеріалу, наочності згідно з особливостями сприймання учнями;

- запровадження спеціальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання.

Консультування. Психолог та корекційний педагог проводять регулярні консультування для педагогів школи, батьків та для самої дитини.

Психологічна корекція дитини повинна спрямовуватися на ослаблення динаміки негативних поведінкових та емоційно-вольових проявів та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями - це система заходів, спрямованих на створення максимально комфортних умов перебування дітей у закладах освіти, які дають змогу повною мірою реалізувати здібності та нахили дитини, сформувані успішність, адекватну самооцінку та прагнення до самореалізації.

2.1 Методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу навчання: алгоритм побудови індивідуального

освітнього маршруту дитини

Освіта – це процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток особистісних здібностей, формування світогляду та пізнавальних інтересів. Отже, поняття «освіта» трактуємо у єдності понять «навчання», «виховання», «розвиток». Тому питання визначення індивідуального освітнього маршруту, або освітньої траєкторії, розглядаємо з врахуванням єдності цих понять.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з даного питання дозволяє визначити основні напрями реалізації індивідуального освітнього маршруту дитини: *змістовий, діяльнісний і процесуальний*.

Змістовний напрямок забезпечує створення індивідуальної освітньої траєкторії, надаючи учневі можливість засвоювати зміст освіти на тому рівні, який найбільшою мірою відповідає його можливостям, запитам та інтересам, виконуючи Державний стандарт освіти.

Освітня програма проектується учасниками педагогічного процесу і коригується з врахуванням потреб учнів. Комплексність освітніх програм реалізується через модулі базової освіти (інваріантний), варіативної складової, організаційно-педагогічного забезпечення.

Діяльнісний напрямок формування індивідуальних освітніх траєкторій реалізується через сучасні освітні та корекційно-розвивальні технології.

Процесуальний напрямок реалізації індивідуальних освітніх траєкторій пов'язаний з організаційним аспектом педагогічного процесу.

Визначення індивідуального освітнього маршруту можна вважати персональним шляхом реалізації особистісного потенціалу кожного учня. Під особистісним потенціалом маємо на увазі сукупність навичок та здібностей – діяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних. Процес виявлення, реалізації та розвитку даних навичок та здібностей учнів відбувається у ході освітнього руху за індивідуальною освітньою траєкторією.

При розробленні індивідуального освітнього маршруту для дитини з інтелектуальними порушеннями, окрім врахування основних складових («навчання», «виховання», «розвиток») освіти, необхідно здійснити максимальне врахування типологічних (обумовлені структурою порушення, віковими особливостями тощо), а також індивідуальних можливостей та потреб учня як в умовах класно-урочної системи, так й індивідуально в позаурочний час та вдома. Безумовно, якісним результатом освіти дітей даної категорії можна вважати їхнє просування за обома напрямками – «академічному» та «соціальному», спрямованих на формування життєвої компетенції.

При проектуванні індивідуального освітнього маршруту для дитини з інтелектуальними порушеннями варто передбачити:

- наявність суб'єктів діяльності: учень, класний керівник, батьки, асистент вчителя, корекційний педагог, психолог, лікар;
- рівень потенціалу та природних здібностей дитини;
- особливі освітні потреби дитини.

Етапи розроблення індивідуального освітнього маршруту включають в себе наступні кроки:

1. Обстеження.
2. Побудова індивідуального освітнього маршруту.
3. Реалізація індивідуального освітнього маршруту.
4. Моніторинг.

Крок 1. Обстеження

Вивчення індивідуальних особливостей дитини – це найважливіше завдання, оскільки воно становить практичну основу для розроблення індивідуального освітнього маршруту, підбору оптимального варіанту індивідуального супроводу, планування термінів корекційної роботи.

Комплексне обстеження включає в себе діагностику рівня розвитку «академічних» (навчальних) навичок та особливостей розвитку дитини з метою визначення необхідності корекційно-педагогічного впливу. Метою психолого-педагогічного обстеження є виявлення:

- актуального рівня розвитку дитини;
- зони її найближчого розвитку;
- особливостей психофізичного розвитку.

У разі необхідності до обстеження залучають вузькопрофільні спеціалісти. Фахівці дають оцінку актуального та потенційного рівня розвитку дитини, стан психофізичного розвитку. Результати діагностики виявляють достовірний стартовий рівень розвитку дитини та надають можливість розроблення плану комплексної корекційної роботи.

Враховуючи вимоги до результатів засвоєння програмного матеріалу дітьми з інтелектуальними порушеннями, відповідного року навчання, визначені особливостей розвитку, складається індивідуальна навчальна програма.

Крок 2. Побудова індивідуального освітнього маршруту

Дані, отримані під час комплексного обстеження, зокрема загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміка розвитку, потреба в адаптації навчального матеріалу, додаткових послугах (корекційно-розвиткові заняття), необхідність технічного пристосування, визначені на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру, висновки вузьких фахівців обговорюються на засіданні шкільної психолого-педагогічної консультації (у спеціальному закладі освіти) або мультидисциплінарної команди фахівців з організації інклюзивного навчання.

Координація діяльності вузьких фахівців медико-психолого-педагогічної супроводу учнів здійснюється у співпраці лікаря, психолога, логопеда,

корекційного педагога. Використовуючи діагностичні методики, вузькі фахівці всебічно обстежують дитину та надають свої рекомендації вчителю та батькам, беруть участь у виконанні програми комплексного супроводу дитини.

Форма та участь кожного фахівця визначається, виходячи з особливостей психофізичного розвитку дитини. Співпраця та узгодженість фахівців у підборі, реалізації диференційованих та індивідуальних програм психологічної та соціально-педагогічної допомоги, корекційного та психологічного супроводу, забезпечує умови максимальної адаптації дитини до навчальної, трудової, ігрової та соціальної діяльності.

Крок 3. Реалізація індивідуального освітнього маршруту

Індивідуальний освітній маршрут складається на дитину щорічно та містить реальні, конкретні цілі, завдання та матеріал, що знаходиться у межах найближчого розвитку дитини.

На підставі висновків інклюзивно-ресурсних центрів та рекомендацій вузьких фахівців складається освітньо-корекційна (робоча) програма. Її структуру складають:

- Пояснювальна записка.
- Індивідуальна програма навчання і виховання.
- Вимоги до передбачуваного результату навчання.
- Тематичне планування.

Ефективність освітньо-корекційної (робочої) програми залежить від наступних характеристик:

- наявність індивідуальної складової;
- врахування індивідуальних можливостей та особливостей дитини;
- врахування індивідуального темпу розвитку дитини;
- здатність програми адаптуватися та коригуватися у разі потреби.

Завдання навчання учнів з інтелектуальними порушеннями зводиться не до формуванню знань, умінь, навичок, а за допомогою знань, умінь і навичок до розвитку можливостей учнів.

Крок 4. Моніторинг

Для оцінювання діяльності дитини, котра займається за індивідуальною освітньою програмою, за основу приймається, насамперед, просування у формуванні життєвої компетенції. Результати навчання залежать від особливостей психофізичного розвитку та можливостей учнів, складності структури їх порушень, особливостей емоційно-вольової сфери, характеру перебігу захворювання, можливостей сім'ї учня повноцінно брати участь у корекційному процесі.

Отже, корекційно-педагогічна робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями повинна мати комплексний характер і охоплювати всі напрями впливів на різні сторони розвитку дитини, зокрема – її пізнавальну діяльність (сприймання, мислення, пам'ять, уяву), мовні здібності, емоційно-вольову сферу,

фізичний розвиток, поведінку в цілому з урахуванням індивідуального шляху реалізації особистісного потенціалу кожного учня.

2.2 Розроблення Індивідуальної програми розвитку для учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання

Сучасна українська школа - це результат змін, що відбулися в системі освіти за останні роки. Зміна ролі освіти в суспільстві зумовило більшу частину інноваційних процесів. Зокрема, визначено нові підходи до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами: інклюзивне та інтегроване навчання з опорою на формування життєвої компетентності як умови їх соціальної інтеграції, здатності застосовувати здобуті знання і вміння у практичній життєдіяльності.

Розкриття потенційних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями залежить не стільки від форм навчання (спеціальна чи інклюзивна), хоча вони й визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їхні особистісні потреби.

Останнім часом державою розроблено та прийнято досить велику кількість нормативних актів, що покликані забезпечити впровадження процесу інклюзивного навчання.

Правовою основою запровадження інклюзивного навчання є Конституція України, Закон «Про освіту», Конвенція про права дитини, Конвенція ООН про права інвалідів, Типове положення «Про освітню установу», Концепція розвитку інклюзивної освіти, Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.10 № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.07.2013 № 1034 «Про затвердження плану заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року», Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою КМУ від 15.08.2011 № 872 (зі змінами від 9 серпня 2017 року № 588). Останній документ визначає умови створення інклюзивних класів, зокрема, рішення про створення інклюзивного класу приймає керівник загальноосвітнього навчального закладу з огляду на заяви батьків дітей з особливими освітніми потребами. При цьому він зобов'язаний при підтримці управління освіти створити необхідну матеріально-технічну базу та навчально-методичну базу, здійснити добір відповідних фахівців. У школі

мають бути спеціальні засоби для доступності приміщень закладу - пандус, кнопка виклику, необхідні штатні одиниці педагогічних кадрів, зокрема асистент вчителя, умови організації психолого-педагогічного супроводу, навчально-методична та навчально-дидактична база, облаштовані кабінети, співпраця з батьками або особами, що їх замінюють, громадськістю. Якщо відсутність цих умов було підставою для відмови, то наразі це не так. У разі звернення батьків керівник зобов'язаний організувати інклюзивне навчання та інші.

За набрання чинності основного закону про освіту, інклюзивне навчання визначають як систему освітніх послуг, гарантованих державою.

Незважаючи на певний досвід інклюзивного навчання, інтеграція дітей з інтелектуальними порушеннями в загальноосвітні школи становить складну проблему. Її позитивне розв'язання дуже важливе: дитина з інтелектуальними порушеннями, як і кожна дитина, має потенційні можливості розвитку як особистість, громадянин, тому потребує якомога ширших контактів із навколишнім світом. Проте, саме лише перебування у широкому соціумі без спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на впровадження дитини у предметний світ і світ людських стосунків, ще не вирішує проблему. Такі діти, крім того, потребують дбайливого дотримання охоронного режиму та лікарського контролю, що необхідно забезпечити в інклюзивному класі загальноосвітньої школи.

Залучення до закладів освіти дітей з інтелектуальними порушеннями вимагає від усіх учасників цього процесу певного перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу.

До найактуальніших проблем успішної реалізації інклюзивного навчання належить питання професійної підготовки вчителів, яким слід опанувати відповідні знання та навички. Педагог повинен підходити до учня не з позиції, чого він не може через своє порушення, а з позиції, що він може, незважаючи на наявне порушення. Для цього оточуючим не слід занадто опікуватися дитиною, проявляти надмірну жалість, знижувати вимоги. Натомість потрібно формувати уміння та навички, необхідні для самостійного життя, вчити спілкуватися, отримувати радість, поважати бажання інших.

Уміння налагодити партнерські стосунки з батьками такої дитини – також одна із складових успіху. При цьому слід пам'ятати, що дуже часто не лише дитина стає аутсайдером, а й самі батьки, замикаючись у своєму горі. Крім того, вони дуже чутливі до найменшої критики на адресу своєї дитини. Основним методом виховання часто є гіперопіка, що обмежує активність дитини, не дає їй виявити ініціативу, самоствердитися, формує егоцентричні установки. Вчителю дуже важливо показати батькам можливості розвитку їхньої дитини, що їй під силу зробити самій, а в чому слід допомогти. Запорукою добрих стосунків між сім'єю і школою є некритичне ставлення і повага.

Діти з інтелектуальними порушеннями – одна з найбільш численних

категорій дітей, які мають в своєму розвитку відхилення від норми. Поняття «дитина з інтелектуальними порушеннями» включає досить різноманітну по своєму складу групу дітей, яких об'єднує наявність порушень кори головного мозку, що мають дифузний характер. Морфологічні зміни охоплюють багато ділянок кори головного мозку дитини, порушуючи розвиток різних сфер: інтелектуальної, емоційної, мовленнєвої, рухової, сенсорної.

Інтеграція дітей з інтелектуальними порушеннями в загальноосвітній заклад становить складну проблему, адже саме лише перебування дитини у широкому соціумі – це ще не запорука її успішного навчання та соціалізації. Кінцевий результат значною мірою залежить від того, які умови для цього створені, а також від наполегливої та цілеспрямованої роботи всіх учасників навчально-виховного процесу.

Варто відмітити, що розкриття потенційних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями залежить не стільки від форм навчання, скільки від гнучкості системи освіти, рівня наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, застосування спеціальних технологій та прийомів, наступність дошкільного, шкільного і позашкільного змісту освіти тощо).

Розкриття потенційних можливостей розвитку визначається також наявністю індивідуальних програм розвитку, навчальних планів і програм, спеціального обладнання, спеціальних методик, диференційованістю медичних, логопедичних, соціально-психологічних послуг, майстерністю і професійністю вчителя.

Так, метою загальноосвітнього закладу, в якому впроваджується інклюзивне навчання, є надання індивідуально зорієнтованої педагогічної, психологічної та соціальної допомоги дітям, які мають додаткові (особливі) потреби у процесі навчання.

Основною умовою успішного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах загальноосвітнього закладу є обґрунтування й запровадження в навчальний процес індивідуальної програми розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуального навчального плану, індивідуальних навчальних програм, комплексу додаткових послуг, які б забезпечили навчання учнів у відповідності з їхніми можливостями та з урахуванням додаткових потреб.

Як зазначалось вище, інклюзивна модель освіти охоплює:

- систему освітніх послуг, зокрема: адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків;
- співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей;
- створення позитивного клімату у шкільному середовищі.

Ключовий принцип, який лежить в основі інклюзивного підходу, полягає в тому, що навчально-виховні заклади мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. До їх числа належать діти з особливими освітніми потребами та обдаровані діти, безпритульні і працюючі діти, діти, котрі належать до мовних, етнічних чи культурних меншин.

Основною умовою у забезпеченні успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому навчальному закладі є індивідуалізація навчально-виховного процесу.

Індивідуальне планування навчально-виховного процесу починається з розроблення **Індивідуальної програми розвитку (ІПР)**, яка допомагає педагогічному колективу закладу пристосувати освітнє середовище до потреб дитини та забезпечити доступність загальноосвітньої навчальної програми.

Індивідуальна програма розвитку – це письмовий документ, який є угодою між педагогічним колективом та батьками або особами, що їх замінюють. Документ визначає вимоги до організації навчання дитини, визначаючи характер освітніх послуг та форм підтримки.

Індивідуальна програма розвитку виконує низку функцій, зокрема: навчально-методичну, комунікативну, менеджменту, підзвітності, моніторингу, контролю дотримання нормативних вимог та оцінки.

Даний документ визначає перелік послуг, які надаються учневі. В ньому розміщено загальну інформацію про учня, поточні показники успішності й поведінки, рекомендації психолого-медико-педагогічної консультації, навчальні цілі, способи та форми оцінювання навчальних досягнень, показники динаміки розвитку, адаптації та модифікації, які необхідно здійснити, враховуючи потреби учня. Цей документ повинен бути достатньо докладним і чітким. У випадку переходу дитини з одного навчального закладу в інший, індивідуальна програма розвитку передається разом з іншими документами дитини.

В ІПР також зазначаються додаткові послуги, які надаються фахівцями (наприклад, психологом, логопедом, корекційним педагогом).

Як засіб комунікації, ІПР спрямована на вирішення одразу кількох завдань. Насамперед, вона інформує всіх значущих для учня осіб (зокрема батьків) про те, чому навчання дитини потребує розробки індивідуальної програми розвитку. ІПР розробляється командою фахівців, які безпосередньо працюють з дитиною, із залученням членів родини. Така співпраця забезпечує інформування батьків про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та регулює комплекс суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та вчителями у процесі навчання дитини.

Наступна важлива функція ІПР – це функція менеджменту. Окрім ґрунтовного переліку різних видів підтримки, додаткових послуг, адаптації та модифікації, необхідних для успішного навчання й розвитку дитини, в ІПР також

слід визначити, чи потрібні дитині або її батькам додаткові консультації, спеціальний транспорт, допоміжний персонал та інші супутні послуги. В ІПР треба зазначити, які спеціалісти надають послуги цій дитині та яка щоденна тривалість таких послуг. Це дає змогу адміністрації навчального закладу здійснювати кадровий розподіл і планування.

Ще одна важлива функція ІПР – забезпечення підзвітності. Документ є своєю угодою між школою та батьками. Укладаючи її, школа бере на себе зобов'язання виділяти ресурси для учня. Наприклад, якщо в ІПР зазначено, що з учнем працюватиме логопед тричі на тиждень по одній годині, то зменшення кількості годин або заміна одного фахівця іншим неприпустимі. Однак, якщо один з наведених альтернативних варіантів більше відповідає потребам дитини, в ІПР слід внести зміни з урахуванням цих потреб.

Індивідуальна програма розвитку також є засобом моніторингу або контролю дотримання нормативних положень. Необхідно добре знати складові ІПР і стежити за тим, щоб усі послуги були описані в ній належним чином. Коли представники управління освіти проводять контроль організації навчально-виховного процесу закладу, перевіряють якість надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, вони насамперед звертають увагу на ІПР. Саме вона є документальним свідченням організації навчання дітей в інклюзивних умовах, а отже, предметом вивчення при здійсненні контролю та наданні методичної допомоги органами управління освітою.

Під час створення індивідуальної програми розвитку особлива увага звертається на розробку конкретних навчальних стратегій і підходів, а також системи додаткових послуг, які дадуть дитині змогу успішно навчатись в умовах інклюзивного класу. Обов'язковою умовою при складанні індивідуальної програми розвитку є врахування висновків та рекомендацій інклюзивно-ресурсних центрів.

Індивідуальна програма розвитку розробляється групою фахівців (мультидисциплінарною командою) з обов'язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками або законними представниками та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування.

До складу мультидисциплінарної команди входять: заступник директора з навчально-виховної роботи, учителі, асистент учителя, практичний психолог, соціальний педагог, а також корекційний педагог та інші педагогічні працівники, що мають відношення до навчання дитини.

Мультидисциплінарний підхід дає можливість максимально вивчити індивідуальні особливості дитини, рівень сформованості її знань, умінь та навичок, фізичний та психологічний стан, потреби та можливості, зокрема потребу у спеціальних корекційних послугах.

До процесу розробки ІПР обов'язково залучаються батьки або особи, які їх

замінюють. Саме батьки, при складанні ІПР, можуть надати важливу інформацію про особливості розвитку дитини: стан здоров'я, розвиток, інтереси, особливості поведінки дитини тощо. Підписання батьками ІПР є обов'язковим і свідчить про те, що вони знають і поділяють навчальні цілі й завдання, визначені на рік; усвідомлюють характер модифікацій та адаптації навчального процесу, а також поінформовані про моніторинг і перегляд індивідуальної програми розвитку.

В Індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги, зокрема корекційно-розвиткові заняття.

Отже, Індивідуальна програма розвитку визначає зміст, систему знань, навичок і вмінь, які мають опанувати учні в навчальному процесі з кожного предмета, а також зміст розділів і тем. Даний документ розробляється на основі типових навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією або модифікацією. Програма розробляється та реалізується для кожного учня з інтелектуальними порушеннями індивідуально.

Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потреби частіше) вона переглядається з метою коригування. Зокрема, у випадках, коли у дитини виникають труднощі у засвоєнні змісту навчального матеріалу, чи навпаки, виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдання.

Важливо пам'ятати, що основною метою складання ІПР є не фіксування усього того, що дитина має вивчити у школі, а з'ясування наявних знань, вмінь та навичок дитини.

Члени мультидисциплінарної команди вивчають інформацію відповідно до розділів ІПР та заповнюють рубрики відповідно. Результатом роботи стане заповнення тих форм, які затверджені Постановою КМУ від 9 серпня 2017 року № 588 (див. Додаток 1).

Далі детально розглянемо розділи, які містить Індивідуальна програма розвитку (ІПР) та варіанти їхнього заповнення.

1. Період виконання _____

Як зазначалося вище, Індивідуальна програма розвитку розробляється на один рік. Двічі на рік (за потреби частіше) вона переглядається з метою коригування. У цьому розділі визначається конкретний період виконання ІПР.

2. Загальні відомості про учня:

прізвище, ім'я, по батькові _____

В цьому розділі записуються загальні відомості про дитину, зокрема ім'я та прізвище дитини, дата народження, відомості про батьків або осіб, що їх замінюють, контактні телефони, адреса, загальна інформація про особливі освітні потреби, дата зарахування дитини до школи, інформація про попередньо

проведену корекційно-розвивальну роботу.

3. 3. Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність)

Порядковий номер	Дата	Короткий зміст	Джерело інформації
------------------	------	----------------	--------------------

Даний розділ визначає стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, особливості навчальної діяльності дитини, її особливі освітні потреби. Цей пункт заповнюється за результатами зустрічі з батьками або особами, що їх замінюють, інформації з висновків інклюзивно-ресурсних центрів, характеристики з попередніх навчальних закладів, медичних довідок. Обов'язково зазначається джерело отриманої інформації.

Варто підкреслити, що фахівці інклюзивно-ресурсних центрів мають співпрацювати із закладами освіти, допомагаючи в організації інклюзивного навчання, облаштуванні освітнього середовища. Саме ресурсні центри можуть надавати рекомендації школі щодо особливих освітніх потреб учня, брати участь у створенні індивідуальної програми розвитку та корегувати її протягом періоду навчання, проводити корекційні заняття.

4. Наявний рівень знань і вмінь учня

Потенційні можливості	Потреби
-----------------------	---------

Діагностика дитини в умовах освітнього закладу здійснюється групою фахівців (вчителі, асистент вчителя, психолог, корекційний педагог) протягом 1–2 місяців (в залежності від складності порушення) вивчаються можливості та потреби дитини та фіксуються результати вивчення: її знання та вміння, сильні якості та труднощі, стиль навчання (візуальний, кінестетичний, багатосенсорний та інші, особливо якщо один зі стилів домінує) з кожного навчального предмету, у чому дитина потребує допомоги.

Данна діагностика спрямована на виявлення потенційних можливостей та потреб дитини з інтелектуальними порушеннями, включає в себе первинне обстеження, а також спостереження за процесом психічного розвитку дитини. Колегіальне обговорення результатів обстеження всіма спеціалістами команди освітньої установи дозволяє виробити єдине уявлення про характер і особливості розвитку дитини, визначити загальний прогноз її подальшого розвитку, комплекс необхідних корекційно-розвивальних заходів та розробити індивідуальний маршрут розвитку дитини.

Варто підкреслити, що первинне діагностування не переслідує мети постановки клінічного діагнозу, а спрямоване на виявлення індивідуальних

труднощів дитини, якісний опис картини її розвитку, визначення оптимальних форм і змісту корекційної допомоги, тобто спрямоване на встановлення функціонального діагнозу.

На мультидисциплінарну команду покладаються завдання визначення «актуального рівня розвитку дитини» і зони «найближчого розвитку», виявлення особливостей емоційно-вольової сфери, особистісних характеристик дитини, особливостей її міжособистісної взаємодії з однолітками, батьками та іншими дорослими.

5. *Додаткові освітні та соціальні потреби учня (додаткова підтримка асистента вчителя, супровід соціальним працівником, робота з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо)*

Так (зазначити потреби) _____

Ні

У цьому розділі вказується необхідність роботи з дитиною окремих фахівців, а також короткий опис потреби дитини у конкретному супроводі.

6. *Психолого-педагогічна допомога, що надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять*

Найменування заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дата проведення заняття	Періодичність
----------------------	----------------------------------	--------------------------	-------------------------	---------------

На основі первинної діагностики, наявних відомостей та даних, зафіксованих у четвертому розділі (наявний рівень знань і вмінь, форми і зміст корекційної допомоги, що потребує дитина), розробляється розклад занять з відповідними фахівцями (логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами), вказується кількість і тривалість таких занять з дитиною.

Педагоги та фахівці співпрацюють над інтегруванням додаткових послуг у навчальний процес. Іноді дитина потребує більш інтенсивних або особливих послуг, які можуть надаватись лише у відповідному середовищі (наприклад, заняття з використанням спеціальної апаратури тощо). У цьому випадку доцільно домовитися з відповідним закладом, який може надавати такі послуги.

У контексті заповнення ІПР визначається кількість і тривалість корекційних занять з дитиною, найменування заняття (розвиток мовлення, психокорекція, соціально-побутове орієнтування тощо), фахівець, який проводить заняття, місце проведення, дата проведення та періодичність.

7. Характеристика учня

Сфера розвитку	Стисла характеристика	Заплановані дії	Очікувані результати/уміння
----------------	-----------------------	-----------------	-----------------------------

Емоційно-вольова
Фізична
Когнітивна
Мовленнєва
Соціальна

Незалежно від наявних документів (інформації з висновків інклюзивно-ресурсних центрів, характеристики з попередніх навчальних закладів, медичних довідок тощо) мультидисциплінарною командою вивчаються індивідуальні особливості дитини. Вивчення особливостей, здійснюється як під час фронтальних занять, так і індивідуально, відповідно за п'ятьма сферами розвитку: емоційно-вольовою, фізичною, когнітивною, мовленнєвою та соціальною.

Визначаючи особливості *емоційно-вольової сфери* дитини варто відмітити, що процеси являють собою загальний функціональний стан психіки людини, вони включають емоції, почуття і волю людини. Кожен з них має самостійну фізіологічну основу і по своєму впливає на психічну діяльність в цілому.

В даному пункті окреслюється стисла характеристика сфер розвитку, заплановані дії по їх розвитку та очікувані результати.

Наприклад: Емоційно-вольова сфера незріла (відповідає віку). Емоції стенічні (астенічні). Низька (достатня) емоційна активність, відсутність прагнення до досягнення мети, зусиль до подолання перешкод. Здатен (не здатен) мобілізувати внутрішню напруженість, регулювати зовнішні бажання і спонукання, може (не може) самостійно приймати рішення та гальмувати поведінкові реакції. Уміє (не вміє) планувати та виконувати завдання, спокійно виконувати інструкції, користуватися допомогою. Поведінка адекватна (не адекватна) до обставин. Дотримується (не дотримується) дистанції у спілкуванні з дорослими. Розуміє (не розуміє) допущені помилки. Активно (частково, пасивно) включається в ігрову, навчальну діяльність. Спостерігається гостре емоційне «відштовхування» усього, що порушує уявлення про себе.

Фізична сфера розвитку: зазначаються антропометричні та біометричні дані: зріст, маса тіла, об'єм грудної клітки;

- стан розвитку основних рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання , лазіння та ін.);
- рівень фізичних якостей (швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості);
- сформованість мілкої та крупної моторики.

Когнітивна сфера: визначаються інтелектуальні здібності дитини, зокрема пам'ять (мимовільна, довільна), увага (нестійка, низька концентрація, труднощі перемикування), мислення (наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне),

вміння класифікувати предмети за такими наочними ознаками (колір, форма, величина тощо).

Наприклад: Відмічається зниження здатності розподіляти і концентрувати увагу особливо виявляється в умовах, коли виконання завдання подається у вербальній формі. Спостерігаються недоліки аналізу при виконанні завдань в умовах підвищеної швидкості сприйняття матеріалу. Ускладнення умов роботи веде до значного уповільнення виконання завдання, продуктивність діяльності при цьому значно знижується (мало знижується). Виявляється зниження продуктивності запам'ятовування та нестійкість; продуктивне збереження інформації в мимовільній пам'яті порівняно з довільною; помітне переважання зорової пам'яті над словесною; низький рівень самоконтролю в процесі заучування і відтворення, невміння організувати свою роботу; недостатня пізнавальна активність і цілеспрямованість при запам'ятовуванні і відтворенні; слабка вміння використовувати раціональні прийоми запам'ятовування; недостатній об'єм і точність запам'ятовування; низький рівень опосередкованого запам'ятовування; переважання механічного запам'ятовування над словесно-логічним. Серед порушень короткочасної пам'яті – підвищена збудливість (загальмованість), швидке забування матеріалу і низька швидкість запам'ятовування.

Мовленнєва сфера: сформованість комунікативної компетентності, вміння сприймати, розуміти та застосовувати засоби спілкування, комунікативно-мовленнєві вміння, що характеризуються адекватністю мовленнєвих висловлювань різним ситуаціям (оформлення думки в мовлення), мовні (лінгвістичні) вміння (володіння словником, звуковою та граматичною правильністю, інтонацією, темпом, тоном, дикцією), вміння контролювати, оцінювати, аналізувати особисте мовлення, варіювати мовне висловлювання відповідно до досягнутого результату, активний, пасивний словник (низька мовна активність; недостатність динамічної організації мови; обмеженість словникового запасу; низький рівень практичних узагальнень; недостатність словесної регуляції дій).

Соціальна сфера: вміння спілкуватися з однолітками та дорослими, самообслуговування.

Наприклад: знижена потреба у спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими. Виявляється підвищена тривожність по відношенню до дорослих, від яких він (вона) залежать. За власною ініціативою украй рідко звертається за схваленням. Спостерігаються переважно прості особові контакти, зниження потреби в спілкуванні з однолітками, низька ефективність спілкування один з одним. Відзначається неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ власної особистості і можливостей, своєї цінності для навколишніх, у навчанні.

Результати діагностики співвідносяться з якісними характеристиками норми психічного та особистісного розвитку дитини певного віку. Це допоможе виявити

характер і ступінь відставання дитини за основними сферами розвитку, визначити співвідношення затриманих і збережених функцій, встановити характер їх взаємного впливу.

Інформація даного розділу має бути максимально змістовною та точною, оскільки вона є підґрунтям для формування завдань та мети навчання дитини, а також потрібного корекційно-розвивального супроводу.

Отримані дані про особливості розвитку дитини, підсумки спостережень та виявлений рівень розвитку дитини дають можливість запланувати певні дії щодо роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями, а також визначити очікувані результати.

8. *Навчальні предмети (у разі, коли потенційні можливості учня не дають змоги засвоїти навчальну програму, що призводить до необхідності розроблення адаптованої або модифікованої програми)*

Порядковий номер	Навчальний предмет	Програма	
		адаптована	модифікована

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

Так (азначити предмет (предмети) _____

Ні

Відповідно до нормативних документів «навчання дітей у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за навчальними планами, програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів». Потенційні можливості учнів з інтелектуальними порушеннями не дозволяють їм засвоїти загальноосвітню навчальну програму, тому для їх навчання можуть бути використані типові навчальні програми і загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією або модифікацією.

У даному розділі варто визначити навчальні предмети та програми, за якими буде навчатися дитина та необхідність їх адаптації або модифікації.

Адаптація навчальних програм передбачає зміну характеру представлення навчального матеріалу, не змінюючи зміст навчання: через пристосування освітнього середовища, адаптації навчальних підходів, адаптації навчальних матеріалів тощо.

Модифікація навчальних програм передбачає трансформацію характеру представлення навчального матеріалу шляхом зміни освітніх цілей, змісту або концептуальної складності навчального завдання для конкретної дитини (у тому числі – шляхом використання спеціальних підручників, виконання інших домашніх завдань тощо).

При застосуванні різних видів адаптації зміст навчання залишається незмінним, а при застосуванні модифікацій він, зазвичай, змінюється. В окремих випадках використання модифікацій може виявитися необхідним для того, щоб надати конкретній дитині можливість брати участь у класних заняттях. Модифікації можуть бути виконані шляхом:

- Скорочення змісту матеріалу, який необхідно засвоїти. Учень може брати участь лише в окремих частинах уроку і/або опанувати лише частину змісту навчального матеріалу. Іноді вимоги уроку перевищують можливості учня, однак від нього все ж вимагається часткова участь у роботі на уроці.

- Зниження вимог до участі в роботі. Учень може виконувати лише частину завдань. У цьому випадку від учня може вимагатися засвоєння всього матеріалу, або лише його частини.

- Будь-які види модифікацій необхідно обговорювати з родиною дитини, оскільки у більшості випадків модифікація змінить те, що дитина має знати і вміти робити.

Модифікація навчальних посібників. Способи модифікації навчальних посібників можуть бути різними. Наприклад, щоб прилаштувати текст для читання, у ньому виділяють шрифтом або кольором ключові елементи. Такий підхід допомагає концентрувати увагу на головному у змісті вже з першого прочитання, дає можливість донести до учня суть. Способом виділення суттєвих фрагментів, крім підкреслювання або виділення частин тексту кольором, може бути усунення зайвих подробиць. Натомість залишається найвагоміша інформація. Для цього можна видалити з тексту слова, речення, а подекуди цілі абзаци чи сторінки. Такі підходи можуть вплинути на цілісність матеріалу, що вивчається, однак вони допоможуть донести до учня головні, ключові ідеї.

Спрощення розміщення тексту на сторінці також відіграє важливу роль. А саме: усунення діаграм, малюнків і підписів до них, які можуть відволікати увагу учнів. Однак видалення ілюстрацій у друкованих матеріалах для деяких учнів може бути недоречним. Частина учнів спроможна сприймати навчальний матеріал, якщо вчитель вдається до візуальних способів його викладання, до численних малюнків, що доповнюють розповідь. Складні для засвоєння текстові фрагменти, доповнені короткими прописними коментарями, що акцентують увагу на основних положеннях чи ідеях, будуть корисними для всіх учнів класу. Модифікуючи навчальні посібники, треба враховувати їх змістове наповнення, тобто орієнтуватися на навчальну програму. У цьому напрямі, J. Deppeleer виділяє три категорії знань:

- «обов'язково має знати» - відомості важливі, мають бути обов'язково опанованими;

- «має знати» - відомості важливі, однак не суттєві;

- «може знати» - відомості не суттєві і не надто важливі.

Таким чином, увага акцентується на першій категорії знань: «обов'язково

має знати». Інформацію з категорії знань «має знати» і «може знати» треба надавати після того, як учень з особливими освітніми потребами (ООП) опанував ключові, найсуттєвіші відомості. Якщо не дотримуватися такої послідовності, пам'ять учня перевантажиться надмірною інформацією, а знання будуть формальними. Вчитель може обмежити потік відомостей, враховуючи власний досвід дитини та її уподобання. Наприклад, твір на тему «Як я провів літні канікули» замінити складанням хронологічної послідовності подій, які трапилися з дитиною влітку. Потім цю послідовність можна ускладнити, запропонувавши написати твір (завдання з категорії «має знати»). Таким чином, включення учня з ООП в роботу на уроці передбачає адаптацію тематичного плану, визначення навчальних досягнень й корекційно-розвивальних цілей та узгодження їх з індивідуальним навчальним планом; розроблення уроків на основі тематичного плану із врахуванням єдності специфіко-індивідуальних цілей і завдань для учня та загального змісту уроку. В інклюзивному навчанні важливим у поданні інформації учням є застосування різноманітних засобів, поміж яких чільне місце посідають адаптовані навчально-дидактичні матеріали.

9. Адаптація (необхідне підкреслити)

Пристосування середовища: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення, інше

Психолого-педагогічна адаптація: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги, інше

Адаптація навчального матеріалу: адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше _____

Необхідне спеціальне обладнання

Так (зазначити обладнання) _____

Ні

Під час складання індивідуальної програми розвитку необхідно проаналізувати, які адаптації та модифікації слід розробити для облаштування середовища, застосування належних методів викладання, навчальних матеріалів, обладнання, урахування сенсорних та інших потреб дитини.

Зокрема, пристосування середовища передбачає: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення, інше. Наприклад:

- Видалення архітектурних бар'єрів, порогів, захаращень (безпека середовища);
- Пандуси, опорні пристосування (доступність будівель);
- Доступність кімнат загального користування функціональним

можливостям учнів.

Психолого-педагогічна адаптація: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги тощо. Наприклад:

- Індивідуалізовані, диференційовані завдання;
- Покрокові інструкції, алгоритми;
- Спрощені (адаптовані) інструкції, повторення, переформулювання;
- Використання мнемонічних методів;
- Надання алгоритмів, схеми уроку, резюме;
- Список правил / вимог;
- Додаткові тексти;
- Підтримка управління часом;
- Поділ завдань на більш прості;
- Завдання меншої тривалості;
- Більш часті перерви;
- Застосування методів релаксації, відновлення;
- Допоміжні системи зв'язку та заміщення;
Аудіо / відео;
- Кольорові орієнтири.

Адаптація навчального матеріалу: адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше

10. Індивідуальний навчальний план

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік предметів та кількість годин для їх вивчення.

Навчальний предмет _____

<i>Цілі навчання</i>	<i>Зміст</i>	<i>Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети</i>	<i>Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя</i>
----------------------	--------------	--	--

Індивідуальний навчальний план розробляється для дітей, які мають інтелектуальні порушення на основі робочого навчального плану школи з урахуванням рекомендацій інклюзивно-ресурсного центру та на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів. Він визначає перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного предмета за роками навчання, та тижневу кількість годин, тобто, передбачається, що дитина буде відвідувати не всі уроки. У плані враховуються додаткові години на індивідуальні і групові

заняття, курси за вибором, факультативи тощо. Такі години враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження.

Для внесення у тематичний план індивідуальних цілей і завдань потрібно з'ясувати зміст навчального матеріалу, тобто порівняти тематичний план загальноосвітньої та спеціальної школи. Потім у тематичному плані спеціальної школи у колонці «Навчальні досягнення учнів і спрямованість корекційно-розвивальної роботи» з'ясувати точки «дотику» індивідуальних цілей і вписати їх при потребі у загальну схему тематичного плану.

Доцільно розписати рубрики «Цілі навчання», «Зміст», «Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети», «Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя» по кожному навчальному та корекційно-розвивальному предмету окремо, відповідно до індивідуального навчального плану. Тобто, на кожний навчальний предмет – таблиця.

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями мають бути корекційно спрямованими. Це означає, що кожна тема, яка вивчається в школі, кожний метод і прийом, використаний вчителем, мають сприяти не лише засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню поведінки, а й корекції розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями.

Система корекційного впливу на учня має бути розрахована на тривалий час і діяти на особистість загалом у єдності її компонентів:

- пізнавальні, емоційно-вольові психічні процеси;
- досвід (знання, вміння, навички);
- спрямованість;
- поведінка.

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма затверджується керівником навчального закладу.

11. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку:

- висновки психолого-медико-педагогічної консультації
- попередня індивідуальна програма розвитку
- батьки/опікуни
- учень
- інші _____

На відміну від розділу 2, інформаційними джерелами окрім батьків або осіб, що їх замінюють, інформації з висновків інклюзивно-ресурсних центрів, характеристики з попередніх навчальних закладів, медичних довідок - це можуть бути працівники освітнього закладу та члени мультидисциплінарної команди.

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

<i>Прізвище, ім'я, по батькові</i>	<i>Найменування посади</i>	<i>Підпис</i>
------------------------------------	----------------------------	---------------

У даний рубриці зазначаються члени мультидисциплінарної команди, дотичні до складання ІПР.

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з:

1) батьками/законними представниками:

прізвище, ім'я, по батькові батьків/законних представників

підпис _____ дата _____

2) учнем у разі, коли йому виповнилося 16 і більше років

підпис _____ дата _____

Як вже зазначалося вище, ІПР розробляється із обов'язковим залученням батьків або осіб, що їх замінюють.

У процесі навчання дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети та потреби сім'ї. Батьки дітей з особливими освітніми потребами мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями для організації навчального середовища, дотримання єдиних вимог у навчанні та вихованні.

З огляду на це слід визначити такі принципи педагогічної діяльності, спрямовані на підтримку сім'ї:

ефективне співробітництво педагогів з батьками;

регулярний обмін із батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей;

врахування індивідуальних особливостей дітей під час розробки навчальних планів та програм;

підвищення компетентності батьків щодо особливостей навчання та виховання дітей;

турбота про те, щоб послуги, які надаються родинам були комплексними, гнучкими та доступними.

Така співпраця є важливою для батьків, які стають активними учасниками навчально-виховного процесу.

14. План консультування батьків/законних представників у процесі розроблення/виконання індивідуальної програми розвитку

<i>Дата</i>	<i>Мета</i>	<i>Відповідальні особи</i>
-------------	-------------	----------------------------

Проведення консультацій та обговорення реалізації ІПР є обов'язковою умовою інклюзивного навчання.

У даній рубриці визначається перспективний план зустрічей членів мультидисциплінарної команди з метою обговорення результатів реалізації навчальних стратегій і підходів до навчання дитини визначених ІПР та консультування родин дітей з особливим потребами.

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень

Сфери розвитку/ навчальні предмети	Строк проведення моніторингу			
	протягом першого півріччя навчального року	після закінчення першого півріччя навчального року	протягом другого півріччя навчального року	після закінчення навчального року

(найменування посади директора загальноосвітнього навчального закладу)

_____ (підпис) _____ (ініціали, прізвище)

_____ 20__ р.

Моніторинг — це пролонговане в часі спостереження за кожною дитиною, поточне оцінювання змін, які відбуваються в її розвитку, і спрямування подальшої роботи на досягнення заданих параметрів розвитку.

Здійснюється відповідно за сферами розвитку з наступною періодичністю - протягом першого півріччя навчального року, після закінчення першого півріччя навчального року, протягом другого півріччя навчального року, після закінчення навчального року.

Якщо цілей і завдань, визначених у плані, досягнуто раніше від зазначеного строку, тоді треба розробити нові і внести їх у документ. Трапляється, що вони виявилися недосяжними, тоді потрібно відкоригувати їх або визначити реальніші. Якщо цього не зробити – зусилля вчителів будуть марними, а навчання дитини не принесе бажаних результатів.

Якщо не досягнуто запланованих результатів, члени групи із розробки індивідуального навчального плану повинні з'ясувати такі питання: наскільки поставлені цілі і завдання були реальними; чи достатньо було виділено часу для їх реалізації; чи не переоцінено очікуваний рівень досягнень; наскільки адекватними були оцінка досягнень та ефективні педагогічні стратегії навчання; яка ефективність навчально-дидактичного забезпечення.

Отже, ІПР лежить в основі навчального процесу й водночас є критерієм для його моніторингу. Поруч з цим, робота всіх фахівців навчального закладу спрямовується на досягнення головної мети – підготовка дитини до самостійного

життя. При цьому значну увагу сконцентровують на тому, щоб допомога і підтримка у процесі навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від цієї підтримки.

Над задоволенням особливих потреб дитини з інтелектуальними порушеннями має працювати група фахівців різного профілю. Одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини. Це може зробити лише команда відповідних фахівців, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією.

Співробітництво фахівців загальної та спеціальної освіти – суттєвий чинник у структурі професійного співробітництва в закладі освіти з інклюзивним навчанням. Розуміння того, як найкраще встановлювати взаємовідносини співпраці, допомагає педагогам оптимально організувати навчання учнів з особливими потребами, сприяти їх соціальній адаптації. Однак, прийняття відповідальності за навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі не означає працювати сам на сам, беручи на себе усю відповідальність. Насамперед це означає бути членом команди, співпрацювати з колегами, бути порадиником та партнером батьків.

Поради щодо організації інклюзивного навчання дитини з інтелектуальними порушеннями:

- Зосередьте увагу на сильних сторонах учня і спирайтеся на них у процесі навчання. Водночас, будьте готові, що доведеться поступово заповнювати прогалини у знаннях, вміннях і навичках учня.

- Подавайте зміст навчального матеріалу невеликими частинами, використовуючи мультисенсорний підхід (слуховий, візуальний, маніпуляційний). Якомога більше повторюйте та закріплюйте вивчене.

- Заохочуйте учня, підтримуйте позитивну мотивацію навчання.

- Дещо сповільніть темп навчання, зважаючи на знижені психічну витривалість і розумову працездатність учня. Будьте терплячими, якщо учневі необхідно пояснити чи показати щось багаторазово. Віднайдіть оптимальний варіант взаємодії з ним (поясніть новий матеріал до уроку, на занятті дайте доступний алгоритм дій тощо).

- Розчленуйте завдання на окремі невеликі частини. Якщо необхідно - складайте письмовий алгоритм поетапного виконання завдання. Усні інструкції давайте по одній, доки учень не навчиться утримувати у пам'яті одразу кілька.

- Практикуйте прикладне застосування набутих учнем знань.

- Спільно з учнем покроково аналізуйте виконання завдання.

- Завдання мають відповідати можливостям учнів та виключати відчуття стійких невдач.


- Надавайте учням достатньо часу для виконання завдання та практичного застосування нових умінь і навичок, водночас, надто тривале виконання однієї

вправи може стомити його.


- Не перекладайте подолання проблем у навчанні виключно на батьків. Допомагайте їм усвідомлювати найменші успіхи своїх дітей та постійно співпрацюйте.

Дуже важливо підготувати колектив учнів та батьків до сприйняття «особливої» дитини. Активно залучати однокласників до надання цій дитині дружньої, моральної, емоційної, душевної підтримки. Якщо в класі буде сформовано атмосферу підтримки, діти будуть раді і будуть опікуватися будь-якою дитиною в класі. Вони всі будуть відчувати себе відповідальними за те, щоб «особлива» дитина добре себе почувала, і будуть надавати їм посильну допомогу і участь.

Таким чином, урахування та реалізація нормативно-правового, науково-методичного забезпечення змісту навчально-виховного процесу, використання сучасних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами, що включають цілеспрямовану діяльність педагогів та батьків учнів, співпрацю з командою фахівців, забезпечують ефективність навчання дітей і створюють підґрунтя для успішного навчально-корекційного результату та підготовки дітей до самостійного життя.



КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ



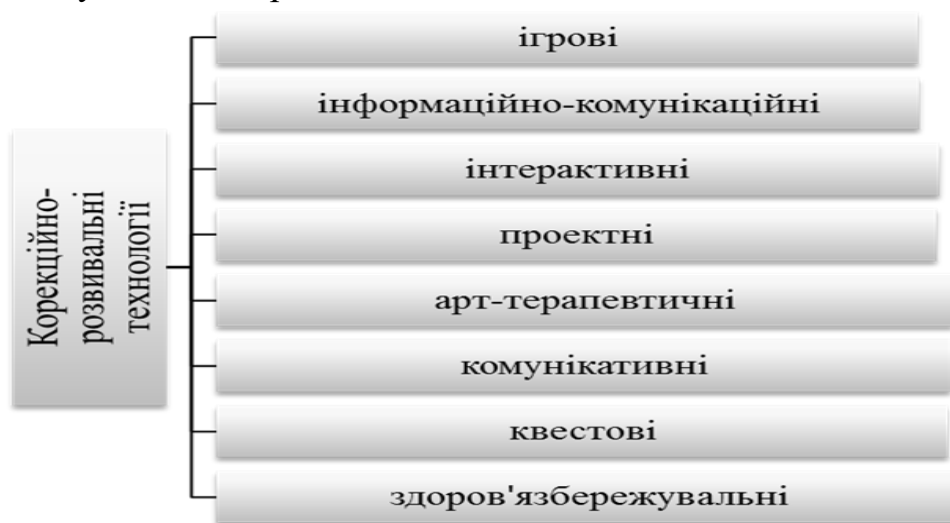
3.1 Варіативність корекційно-розвивальних технологій у системі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями

Нові демократичні засади розвитку суспільства вимагають перегляду теорії та практики спеціальної освіти і визначення ефективних корекційно-розвивальних технологій навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. В цьому полі актуальним є забезпечення достатніх умов для максимального психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Численні наукові дослідження вказують на особливості розвитку означеної категорії дітей. Незворотне органічне ураження ЦНС, яке є причиною інтелектуального порушення, обмежує можливості розвитку таких дітей. Обмеження торкаються здатності до узагальнення, абстрагування, оперування поняттями, логічними міркуваннями. На початковому етапі шкільного навчання виявляються значні труднощі у процесі формування способу дії, узагальнення досвіду взаємодії з

дорослим, переносу одержаних умінь у схожі умови. Застосування актуалізованих знань відбувається надто повільно. Проте такі діти спроможні засвоїти досвід за певних умов.

Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з порушеннями інтелекту є багатоаспектними, варіативними та повинні використовуватися у роботі педагогів з урахуванням індивідуальних потреб дитини.



Технології спрямовані на розвиток рухової, емоційно-вольової сфери, пізнавальної, мовленнєвої та комунікативної діяльності, особистості дитини в цілому.

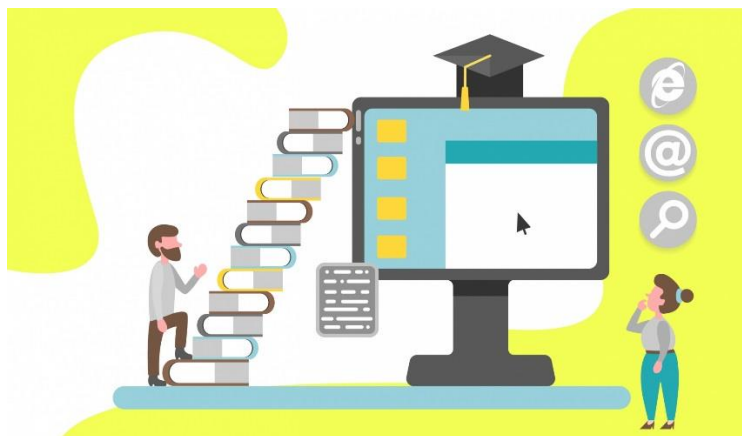
Вони є ефективними в інтегрованому та комплексному їх використанні. Так, доцільним є використання ігрових, інформаційно-комунікаційних, комунікативних, інтерактивних, проектних, арт-педагогічних технологій навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Використання ігрових технологій у освітньому процесі забезпечує розвиток пізнавальних здібностей, формування досвіду активної взаємодії, співробітництва учнів, використовуючи значний корекційно-розвивальний потенціал дидактичних ігор та вправ.



Інформаційно-комунікаційні технології сприяють активізації пізнавальної діяльності, творчих здібностей, розширенню знань про навколишній світ на основі формування операційного мислення дітей з ІІ, що розглядається як сукупність ряду

функціональних навичок і вмінь (планування структурних дій, цілеспрямований пошук потрібної інформації, побудова інформаційної моделі, інструментування дій тощо).



Реалізація *комунікативних* технологій створює ефективні умови розвитку мовлення, навичок спілкування, використання широкого спектру засобів допоміжної та альтернативної комунікації у навчанні, формування соціально активної особистості школяра.



Інтерактивні технології розширюють пізнавальні можливості учнів у отриманні, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел, сприяють перенесенню засвоєних умінь, навичок на різні сфери їхньої життєдіяльності.



Використання *технологій творчих проєктів* сприяє формуванню в учнів умінь вирішувати поставлені завдання, презентувати власні результати.



Квест-технології сприяють активізації пізнавально-пошукової діяльності, організації навчання в ігровому, цікавому вигляді, що сприяє активізації мовленнєвих, пізнавальних і розумових процесів учасників.



За допомогою таких технологій можна досягти освітньої мети: реалізувати проектну та ігрову діяльність, ознайомити з новою інформацією, закріпити набуті знання, відпрацювати на практиці вміння дітей. Крім того, змагальна діяльність навчає дітей взаємодіяти в колективі однолітків, підвищує атмосферу згуртованості і дружби, розвиває самостійність, активність та ініціативність. Квестові технології урізноманітнюють навчально-виховний корекційний процес, роблять його незвичайним, яскравим, цікавим, веселим, ігровим.

Арт-технології, які реалізуються на основі використання різних видів мистецтва (пісочної, музичної, театральної, образотворчої терапії, казкотерапії, лялькотерапії та ін.), допомагають здійснити корекцію психоемоційної сфери, пізнавальних процесів, поведінки, особистості в цілому.



Здоров'язберезувальні технології передбачають набуття дітьми необхідних знань щодо збереження й зміцнення власного здоров'я, чинників, що сприяють

здоровому способу життя, усвідомлення важливості його дотримання, оволодіння теоретичними основами життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.



Отже, використання різноманітного потенціалу корекційно-розвивальних технологій навчання школярів з інтелектуальними порушеннями на основі врахування психофізичних можливостей учнів сприятиме інтенсифікації та підвищенню якості навчально-виховного процесу, підготовці школярів до самостійної життєдіяльності в інформатизованому суспільстві, надає нові можливості для творчого розвитку особистості.

Означені технології навчання дітей з інтелектуальними порушеннями представлено у корекційно-розвиткових програмах занять з дітьми з інтелектуальними порушеннями, які розроблено відповідно до сучасних вимог реформування спеціальної освіти з урахуванням особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у процесі навчання.

Зміст комплексу програм (*див. корисні посилання*) спрямований на:

- визначення особливостей психофізичного розвитку дитини з ІІ;
- корекцію інтелектуальних порушень з опорою на найбільш збережені функціональні системи розвитку;
- попередження появи і корекцію вторинних порушень психофізичного розвитку;
- формування навичок соціальної адаптації та соціальної поведінки;
- формування здатності здійснювати комунікацію в різних сферах спілкування з урахуванням мотивації, мети і соціальних норм поведінки;
- нормалізацію м'язового тону організму дитини через інтеграцію мовної, пізнавальної, рухової діяльностей і на тлі організації загальнооздоровчих заходів з позицій індивідуального підходу до потреб кожного школяра.

Комплект програм за основними напрямками розвитку, зокрема: розвиток мовлення, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування, ритміка психосоціального розвитку розроблено з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами і типових навчальних планів для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Вперше розроблені в Україні корекційно-розвивальні програми для школярів з інтелектуальними порушеннями передбачають базовий зміст і авторські програми, які спрямовані на спектр порушень психофізичного та особистісного розвитку дітей, що сприятиме їхній максимальній соціальній адаптації та соціалізації.

Корекційно-розвивальний зміст занять охоплює важливі процеси пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-вольової, психомоторної, особистісної сфер учнів з інтелектуальними порушеннями.

Корекційно-розвивальні програми розроблено відповідно до сучасних вимог змісту освіти, з урахуванням загальних і спеціальних принципів навчання дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку: науковості, системності, доступності. Пояснювальна записка до кожної з програм містить необхідну інформацію для педагогів-практиків, яка допоможе їм орієнтуватися в структурі програми, зрозуміти методичні вимоги до проведення занять і діагностиці досягнень школярів.

До основних напрямів корекційно-розвиваючої роботи, які реалізуються на заняттях з дітьми з інтелектуальними порушеннями, відносяться:

- розвиток пізнавальної діяльності;
- розвиток сенсорних функцій;
- розширення уявлень про навколишній світ;
- розвиток і корекція рухової сфери;
- корекція мовленнєвого розвитку;
- психокорекція особистісного розвитку учня.

Зокрема, колективом авторів розроблені авторські програми для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої для дітей з інтелектуальними порушеннями, які розкривають основні напрямки їхнього розвитку: «Розвиток мовлення»; «Розвиток мовлення з використанням методики ТАН-Содерберг»; «Лікувальна фізкультура»; «Острівець здоров'я»; «Театральна логоритміка»; «Барабанотерапія»; «Розвиток психомоторики та сенсорних процесів»; «Азбука творчості»; «Музичні краплинки»; «У світі ритмів»; «Соціально-побутове орієнтування»; «Лего-конструювання», «Цікавий світ Монтесорі» .

До програм окремо наводяться загальні методичні рекомендації щодо корекції порушень психофізичного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, що дозволить в умовах інклюзивної освіти поліпшити ефективність корекційно-розвивальної роботи.

Програми характеризуються спрямованістю на реалізацію принципу варіативності, який передбачає відбір корекційно-розвивального матеріалу відповідно важливих напрямів розвитку дітей, облік матеріально-технічного та кадрового забезпечення навчального процесу, вікових особливостей учнів та їх інтересів.

Педагоги інклюзивних класів можуть використовувати авторські програми або елементи програм для посилення корекційного впливу в залежності від особливостей психофізичного розвитку дітей. Використання програм корекційно-розвиткових

занять сприятиме забезпеченню взаємодії всіх збережених функцій у дітей з інтелектуальними порушеннями, забезпечить умови їх соціальної адаптації, подолання труднощів у навчально-виховному процесі. Види корекційних занять повинні бути психологічно обґрунтовані, педагогічно доцільними, мати корекційно-розвивальний ефект.

3.2 Технології розвитку мовлення як складова психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями

Діти з особливими освітніми потребами на сучасному етапі розвитку суспільства розглядаються як особистості, які мають ті ж права, що й інші члени спільноти, але через особливості індивідуального розвитку вони потребують особливих освітніх послуг. У відповідності до закону України «Про освіту» сьогодні кожна дитина з особливими освітніми потребами має право на одержання адекватної їй психофізичному розвитку освіти. Серед різних категорій дітей, які потребують психолого-педагогічного супроводу, особливе місце займають діти з інтелектуальними порушеннями.

Категорія дітей з порушеннями інтелектуального розвитку являє собою різноманітну групу. Ці учні мають загальні риси, головною з яких є психофізичне порушення, що обумовлене важкими органічними порушеннями центральної нервової системи. При вираженому, глибокому інтелектуальному порушенні вражені як кора великих півкуль головного мозку, так і нижче розташовані утворення. Ступінь ураження головного мозку може бути різним за складністю, локалізацією і за часом впливу на нього того чи іншого хвороботворного фактору. Це є свідченням того, що етіологія даного патологічного стану може бути надзвичайно різноманітною, а це, в свою чергу, викликає різноманітні індивідуальні особливості інтелектуального, фізіологічного, емоційно-вольового, зокрема мовленнєвого розвитку такої дитини.

Особливості мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Як відомо, мова, виступаючи у своєму функціональному призначенні як засіб пізнання і спілкування, слугує найважливішим інструментом соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Особистість формується у діяльності та спілкуванні з іншими людьми і сама визначає характер протікання цих процесів. Мова має величезне значення для формування психічних процесів, всієї особистості дитини, становлення мислення і волі, тому розвиток вербальної комунікації у таких дітей є однією з актуальних проблем корекційної педагогіки.

Комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування з оточенням дитина осягає світ, набуває досвіду, засвоює знання.

Діти з інтелектуальними порушеннями знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку: ті у яких воно зовсім відсутнє, і ті, у яких рівень розуміння його оточуючими є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації.

Відсутність мовлення, або ж недосконалість умінь, пов'язаних з використанням мови як засобу спілкування, є характерною особливістю дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей.

У цієї категорії дітей спостерігаються такі порушення: мовлення формується уповільнено, обмежено, із запізненням на 3-5 років; затримується як його розуміння, так і використання. І чим тяжчі у дитини порушення інтелектуального розвитку, тим складніше порушення мовлення. Розуміння мовлення співбесідника у такої дитини ускладнене, орієнтирами для неї більшою мірою слугують інтонація, жести, міміка. Експресивне мовлення обмежене окремими словами чи короткими реченнями. Словниковий запас збіднений, складається з найуживаніших у побуті слів та висловів, порушені вимова звуків і структура багатьох слів, спостерігаються аграматизми. Діти плутають та підміняють у мовленні прийменники. Деякі учні ніколи не опановують здатність користуватися мовленням, хоч і розуміють прості інструкції.

Порушення мовлення при інтелектуальній недостатності має системний характер і розповсюджується на всі функції мови: комунікативну, пізнавальну, регулюючу. Низький рівень комунікативної функції мови розглядається як частина в структурі загального мовленнєвого порушення. Порушення регулюючої функції мови проявляється в недорозвитку словесній регуляції діяльності. Мова майже не включається в процес діяльності, діти не спроможні створювати сюжетні малюнки, декоративні роботи, конструкції відповідно до сформульованих задумів. Низький рівень плануючої функції призводить до того, що мова дітей не є інструментом їх мисленнєвої діяльності, в ній не відображається особистий, пізнавальний досвід. Це призводить до стереотипних сюжетів, до зміни задуму. Не достатньою є і пізнавальна функція мовлення. Це проявляється в неспроможності встановлювати зв'язки між практичними діями та їх словесними позначеннями. Дії дітей до кінця не усвідомлені, досвід дій не зафіксований у слові, тому не узагальнений. Образи та уявлення формуються повільно та фрагментарно.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку ще до початку шкільного віку не готові до засвоєння письмової мови. Не сформовані такі передумови мовленнєвого розвитку як предметна діяльність, інтерес до того, що навколо, потреба в спілкуванні з дорослими, не сформоване фонематичне сприймання, недостатньо розвинутий артикуляційний апарат. Мовний недорозвиток у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку досить неоднорідний. Для більшості з дітей розвиток

мовлення в шкільному віці лише починається.

Під час навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня взаємозв'язок між його окремими ланками ускладнений через складні порушення їхньої пізнавальної діяльності. У них досить вузька і обмежена зона найближчого розвитку. Це робить необхідним проведення змін, доповнень і розширення системи навчальних, виховних і корекційних заходів порівняно з загальноприйнятою системою навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у спеціальних загальноосвітніх школах. Простої корекційної роботи, яка проводиться у школах даного типу, для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, виявляється недостатньо. Потрібна спеціальна система сенсорного, кінестетичного, моторного та інших видів виховання, яка б спиралась на збережені або менш уражені сторони їхньої особистості, що в даному випадку вказує на емоційно-вольові якості. В кожному окремому випадку ми можемо говорити про «індивідуальність» такої дитини. Тому на перший план виходить індивідуалізація як змісту, так і форм та методів навчання. Поряд з цим дану групу дітей об'єднує значна недостатність пізнавальних можливостей, складні відхилення емоційно-вольової сфери. Їм притаманний значний недорозвиток всіх сторін мовлення, що ускладнюється досить обмеженим життєвим досвідом. Тому при організації процесу навчання, корекційно-розвивальної роботи педагогу потрібно враховувати всі ці особливості.

Особливості лексико-граматичної сторони мовлення

Своєрідність мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку полягає в тому, що їхній словниковий запас не лише повільно зростає, але й складається переважно зі слів, із конкретним значенням, а також із таких, що найчастіше трапляються під час комунікації. Тому значення багатьох слів (особливо тих, що не називають конкретні предмети), у свідомості дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є неточними, розмитими та нечітко диференційованими. Саме через це діти у власному активному мовленні часто замість одного слова вживають інше, здебільшого здійснюючи ці заміни на основі звукової схожості. Пасивний словник перевищує активний, але це стосується сприймання окремих ізольованих слів. Є слова, які дитина промовляє з опорою на малюнок, але не розуміє, коли їх вживає хтось інший. Це говорить про те, що у дитини довгий час зберігається ситуативне значення слова.

Повільне збагачення словника дитини пов'язане з тим, що вона, сприймаючи висловлювання, не помічає у ньому незнайомих слів. Нове слово діти часто уподібнюють зі значенням іншого, знайомого, близького за звучанням. Якщо діти з типовим психофізичним розвитком можуть здогадатися про зміст нового слова із контексту або поцікавитися його значенням у дорослих, то для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку поява незнайомого слова може зруйнувати розуміння всього повідомлення.

Словник дитини збагачується дуже повільно. Адже засвоїти нове слово означає не лише запам'ятати його звучання, а й зрозуміти його зміст, опанувати ним як

поняттям. Кожне слово – навіть назва конкретного предмета – несе в собі певне узагальнення. Описана інтелектуальна операція для дитини з інтелектуальними порушеннями є дуже складною.

Бідність словникового запасу призводить до невиправдано частого вживання однієї й тієї самої групи слів, що робить мовлення одноманітним, шаблонним і неточним, створює труднощі в спілкуванні. З одного боку – ускладнюється розуміння зверненого мовлення, з іншого — ускладнюється побудова власних висловлювань.

Проте мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується не лише бідністю словника. Спостерігається неточність у використанні значень слів. Накопичення досвіду здійснюється спотворено, сповільнено через недостатність когнітивних функцій, а також у зв'язку з властивою їм пізнавальною пасивністю.

Значення навіть тієї невеликої кількості слів, якими вони користуються, часто спотворене, неточне, розмите і неповне. Діти можуть довільно переносити назву одного об'єкта на інший. Наприклад, називають лапи тварини ногами, дзьоб птаха — ротом. Діти часто не знають назв багатьох добре знайомих їм предметів. Бувають випадки, коли дитина взагалі неправильно розуміє слово, яке використовує у власному мовленні: називаючи предмет, не знає, як саме він виглядає. Це свідчить про наявність у лексиці беззмістовних слів. Поряд із системою смислових зв'язків, на основі яких слова об'єднуються у семантичні групи, у дітей з інтелектуальними порушеннями часто виникають зовнішні звукові зв'язки, які дають їм змогу сприймати як синоніми слова, подібні за звучанням.

Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку важко усвідомити багатозначність слів. Зазвичай вони засвоюють лише якесь одне значення, що ускладнює розуміння мовлення у тих випадках, коли слово використовують в іншому його значенні.

У словнику дитини з порушеннями інтелектуального розвитку переважають іменники, що позначають назви конкретних предметів. Діти не завжди знають назви багатьох предметів, що її оточують. У їх словнику майже немає слів, які мають узагальнене значення (меблі, одяг, взуття, овочі). Узагальнюючі та абстрактні терміни засвоюються лише завдяки спеціальному навчанню і вживаються з власної ініціативи дитиною дуже рідко.

Дієслова, які використовують діти у мовленні, відрізняються однотипністю, синонімічною бідністю. Замість слів, що позначають конкретні дії, діти часто використовують лише одне дієслово — "робити". Вони не намагаються уточнити значення дієслова за допомогою префіксів.

Дуже мало в словниковому запасі таких дітей прикметників. Описуючи предмет, діти зазвичай називають лише його колір та величину і не вказують на інші властивості (форма, якість поверхні, тощо). Діти недиференційовано розуміють значення багатьох прикметників, а також неправильно утворюють їх. Особливо повільно відбувається розширення словника прикметниками, що позначають

особистісні якості людини. У цьому випадку діти з порушеннями інтелектуального розвитку використовують іменники замість прикметників.

Значні труднощі виникають у дітей із використанням прийменників. М. Феофанов відзначив, що однією з істотних відмінностей мовлення дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є відносна бідність вживання прийменників.

Внаслідок проведення корекційної роботи поступово зменшується кількість помилок під час використання прийменників у тих випадках, коли йдеться про конкретні відношення між об'єктами. Але, якщо за допомогою прийменників треба відобразити переносне або узагальнене значення слова, спостерігається незначне просування навіть і після корекційної роботи.

Характерною особливістю мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є часте використання особових та вказівних займенників (він, той, цей, там, туди, тощо), якими вони заміняють інші слова, що ускладнює розуміння їхніх висловлювань. Завдяки спеціальному навчанню лексика дітей збагачується різними частинами мови, відбувається уточнення значення вже вивчених термінів, здійснюється активізація пасивного вербального словника. У мовленні дітей з інтелектуальними порушеннями з'являються слова, що мають узагальнююче значення.

Особливості фонетико-фонематичної сторони мовлення

Зазвичай порушення звуковимови у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку поділяють на дві групи (за М. Савченко, Р. Юровою), перша – спотворена вимова звуків. Ці порушення пов'язані з недостатністю тонких мовнорухових диференціацій, що є наслідком неправильних стереотипів, які склалися й закріпилися у практиці спілкування. Другу групу складають порушення, що проявляються в замінах одних звуків іншими, близькими за акустико-артикуляційними ознаками. Ці помилки вказують на не сформованість тонких мовнорухових і слухових диференціацій; на недостатню увагу дитини до свого мовлення, у результаті чого навіть звуки, які діти вимовляють ізольовано правильно, не вводять у власне спонтанне мовлення. Спрацьовує закріплений неправильний стереотип (Р. Юрова).

Засвоєння граматичних категорій здійснюється шляхом багаторазового зіставлення слів за звучанням та за значенням і залежить від уміння дитини виокремлювати елементи слова, за рахунок яких змінюється його значення. В основі такого вміння лежать операції мислення, які у дитини з порушеннями інтелектуального розвитку є недостатньо розвинені.

Діти з інтелектуальними порушеннями не вміють узгоджувати слова у реченні, допускають синтаксичні помилки. Вони не розуміють і не вміють користуватися синтаксичними відношеннями між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень. Найскладнішим для засвоєння є орудний відмінок. Потребує спеціальної уваги й те, що діти з інтелектуальними порушеннями не користуються такими граматичними категоріями як рід і число. Стійкість таких помилок Є. Соботович пояснює тим, що дитина фіксує увагу на предметному значенні слова,

ігноруючи його граматичне оформлення і не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин. Та сама причина зумовлює невміння використовувати словотвірні суфікси й префікси. За даними Є. Соботович, діти з інтелектуальними порушеннями не вміють здійснювати словотворення за аналогією.

Особливості спілкування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Діти відчують труднощі під час невербального спілкування. Це наслідок обмеженої можливості у соціальній перцепції, відхилень поведінки. Комунікація також утруднена розладами емоційної сфери, не сформованістю навичок самоконтролю. Невміння правильно висловлювати свої почуття, скутість, ніяковість чи неадекватність міміки та жестів ускладнюють спілкування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з іншими людьми. Спілкування цих дітей із дорослими дуже обмежене й відбувається без помітної активності й ініціативи.

З дитиною треба спілкуватися, супроводжувати свої дії плавною та спокійною мовою. Потрібно постійно утримувати увагу та пізнавальну цікавість до діяльності та навколишнього середовища.

На заняттях із розвитку мовлення дитина має не лише вміти говорити, але й слухати мову інших людей. Дитині завжди треба давати час на відповідь. Не варто забувати про те, що робота має будуватися на основі інтересів дитини. Це допоможе досягти ліпших результатів не лише в побутових ситуаціях, але й під час ігрових занять. Для успішної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку корисно дотримуватися єдиних вимог у закладі де навчається дитина та в родині.

Зазначені особливості мовленнєвого розвитку утруднюють засвоєння дитиною навчального матеріалу, знижують і без того невисоку продуктивність її навчання. Саме тому корекційна робота має бути спрямована насамперед на подолання цих порушень.

Технологія розвитку мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку

Без своєчасних корекційно-розвивальних заходів відставання у розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку зростає.

Здійснення корекційної роботи, спрямованої на покращення всіх мовленнєвих показників дитини є однією з важливих завдань спеціальної педагогіки.

Тому, розвиток мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з основних складових загальної корекційно - розвивальної роботи цієї категорії дітей. Він забезпечується використанням спеціальної технології навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, що охоплює реалізацію змісту, чітку організацію форм та впровадження ефективних методів та прийомів, які сприятимуть розвитку їх пізнавальної діяльності, мислення та мовлення.

Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями можна представити наступними напрямками та етапами роботи :

Пропедевтичний етап регламентує такі напрями роботи :

–налагодження невербального контакту з дорослим (емоційні вправи);

–розвиток зорового сприймання;

–розвиток слухового сприймання;

–розвиток фонематичних процесів.

– розвиток дрібної моторики.

–Основний етап роботи:

–формування лексико-граматичної сторони мовлення, формування зв'язного мовлення;

–робота з формування фонетико-фонематичної сторони мовлення: постановка, автоматизація, диференціація звуків; розвиток фонематичних уявлень, фонематичного слуху; розвиток слухового контролю, слухової уваги; формування елементарного звукового аналізу.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку. Тому корекційно-розвивальну роботу проводять відповідно до індивідуальних особливостей та мовленнєвих здібностей дітей.

Варто пам'ятати, що першим кроком корекційної роботи є розвиток зорового та слухового сприймання. Важливо, щоб дитина «побачила», «почула», звикла прислуховуватися до мови дорослого. На початкових етапах роботи увага приділяється розвитку невербальних форм спілкування – фіксації погляду на обличчі дорослого, розуміння жестів (прощання та вітання). Потім робота продовжується, дитина вчиться наслідувати діям із предметами (м'ячем, лялькою), розвивається дрібна моторика рук. Це основа для переходу до наслідування артикуляційних рухів, звуконаслідування. У подальшому, поряд зі становленням вербального спілкування, ці форми не втрачають своєї значущості та продовжують розвиватися й удосконалюватися. У процесі проведення гри розвивається мовлення, тому доцільно пропонувати дітям завдання в ігровій формі, що підвищить ефективність корекційного впливу. Гра – це необхідність, без якої неможливі позитивні результати. Комбіноване заняття, проведене в ігровій формі, дозволяє плавно переключати увагу дитини з одного виду діяльності на інші, не допускаючи втрати уваги й зниження інтересу.

Згодом створюються умови, що сприяють формуванню у дітей розуміння зверненого до них мовлення. *Основними завданнями цього етапу є:*

- навчання дітей сприймати мовлення оточуючих і виокремлювати його серед інших звуків, розрізняти та чути мовні та не мовленнєві звуки;

- навчання розумінню простих прохань, звернення до дитини;

- вміння співвідносити предмети та дії з їх словесним позначенням;

- викликання наслідувальної мовленнєвої діяльності у формі будь-яких звукових проявів;

- навчання висловлювати бажання за допомогою слів.

Обов'язковою умовою до організації навчання є створення умов для практичного застосування набутих знань, закріплення знань на уроках малювання,

ліплення, в іграх (дидактичних, рухових, сюжетно-рольових). Обрані теми рекомендується співвідносити з порами року, зі святами, з подіями в житті дітей.

Формування лексики у дітей відбувається у кількох напрямках:

розширення обсягу словника паралельно з розширенням уявлення про довкілля, з формуванням пізнавальної діяльності;

уточнення значення слів;

активізація словника, перенесення слова із пасивного в активний словник.

Для цього використовують такі *методи*: спостереження; показ предметів та дій, розгляд малюнків; спеціальні дидактичні ігри та вправи.

З метою формування лексики доцільно використовувати різноманітні вправи, ігри на розвиток словесних асоціацій, класифікації предметів (зображених на малюнках), диференціації предметів за зовнішніми ознаками, назви предметів за узагальненими словами, враховуючи при цьому тематичний принцип відбору матеріалу.

Плануючи роботу з розвитку мовлення, варто пам'ятати про принцип взаємозв'язку сенсомоторики та мовлення. У свідомості дитини фіксуються назви лише тих предметів, які вона може взяти в руки, стиснути, з якими може погратися, тощо. Для цього можна використовувати такі *вправи*:

1. Співвідношення слова та предмета, який воно позначає.

2. Обстеження предметів за допомогою різних аналізаторів із метою чуттєвого пізнання об'єктів навколишнього світу:

з опорою на зоровий і тактильний аналізатори (визначення розміру, форми, кольору, стану поверхні);

за допомогою тактильних відчуттів (визначення температури, вагових характеристик);

за допомогою смакового аналізатора (визначення смакових ознак продуктів харчування);

за допомогою нюхового аналізатора (визначення запахів);

3. Використання природних і створення спеціальних соціально-побутових ситуацій для закріплення словникового запасу.

На заняттях з розвитку мовлення педагог вправляє дітей у:

називанні предметів під час їх демонстрування;

знаходження (вибір, показ) серед групи різних, потім однорідних предметів;

класифікації їх по групах;

виключенні зайвого з обґрунтованим поясненням;

використанні різних видів робіт (накладення на зразок, зафарбовування або штригування малюнка, домальовування, складання розрізних картинок, тощо).

Результат цієї роботи полягає в тому, що дитина розуміє: всі предмети мають назву, ознаки та призначення.

На заняттях з розвитку мовлення педагоги мають використовувати такі *прийоми* роботи:

- називання нового слова;
- пояснення його значення;
- повторення слів (групове й індивідуальне);
- включення слова в словосполучення, речення;
- використання нових слів у зв'язному мовленні.

Перенесення слова із пасивного в активний словник можливе завдяки постійним вправам, у використанню цих слів у самостійному мовленні. Варто створити такі умови, за яких дитина має активно використовувати ту лексику, з якою працюють під час роботи на занятті. Для активізації словника доцільно використовувати такі методи: бесіда за малюнками, під час спостережень, під час розгляду предметів; дидактичні ігри та вправи; використання загадок.

Для цього використовують методичні прийоми активізації словника, які використовує педагог у різних ситуаціях, під час пізнавальної діяльності дитини:

- продовження висловлювань дорослого (заміна малюнка словом);
- використання доручень, які потребують від дитини мовленнєвого висловлювання;
- використання на занятті ігрових моментів, організація ігрових дій;
- спільна діяльність дитини та дорослого;
- підказка знайомого дитині слова, під час опису чи переказу, під час бесіди;
- створення емоційно сприятливої атмосфери на занятті.

На заняттях із розвитку мовлення систематизується та узагальнюється мовленнєвий матеріал, який отримали діти під час інших видів діяльності. Розширюється та уточнюється словник, активізується зв'язне мовлення.

На індивідуальних і підгрупових корекційних заняттях із розвитку мовлення логопед здійснює роботу з *формування звукової сторони мови*. Вона скерована на розвиток сприймання мови (мовленнєвого слуху, уявлення), розвиток мовно-рухового апарату (артикуляційного, голосового апарату, мовного дихання) і на цій основі на формування вимовляння звуків, слів. Важливим етапом формування фонематичного сприймання є розпізнавання немовленнєвих звуків (каплі води, дзвінок телефону, тощо), розрізнення звукокомплексів, однакових за висотою, силою, тембром, а також розрізнення слів, близьких за звучанням; диференціація складів і фонем.

Формування *слухомовної пам'яті, слухової уваги та контролю* – один із основних напрямів корекційного навчання. Орієнтуючись на етапи слухомовного розвитку дитини, варто починати роботу з диференціації немовленнєвих звуків за темпом, ритмом, силою, тривалістю звучання, ознайомлювати з іграшками та музичними інструментами. Основними завданнями цього етапу є :

- співвідносити іграшку (малюнок) зі звуконаслідуванням;
- розуміти та виконувати словесні інструкції;

- диференціювати немовленнєві звуки;
- знаходити джерело звучання, його напрямок;
- вказувати та називати положення звука у просторі (близько – далеко);
- реагувати на початок та кінець звучання;
- диференціювати високі та низькі немовленнєві звуки;
- виокремлювати однакові за звучанням звуки;
- чути та називані довгі та короткі звуки;
- розрізняти темп звучання та виконувати відповідні рухи.

Розвиток артикуляційної моторики, сформованість мовного дихання – необхідний етап у підготовці дитини до формування правильної вимови звуків. Кожен звук має певний артикуляційний уклад, притаманний саме для нього. Вміння дитини утримувати органи артикуляції в потрібному положенні значно підвищує її здатність відтворити правильно звук. Ці вправи допомагають створити нервово-м'язову основу, необхідну для повноцінного звучання голосу, зрозумілу та чітку дикцію, запобігти не правильним рухам органів артикуляції, а також зняти надмірне напруження артикуляційних і м'язових м'язів, утворити потрібні м'язові дії для вільного володіння та управління артикуляційним апаратом. На цих заняттях формується кінестетична основа артикуляційних рухів, формуються мовно-рухова координація.

Для формування повноцінного мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку важливе значення має правильність *мовленнєвого дихання*.

Саме воно забезпечує правильне звукоутворення, створює умови для підтримки гучності мови, чіткого виконання пауз, збереження інтонаційної виразності мови.

Плавне мовленнєве дихання формується на основі фізіологічного дихання. У процесі повноцінного фізіологічного дихання відбувається профілактика нежиттю та респіраторних захворювань, адже саме у носовій порожнині повітря стає вологішим, чи - навпаки - сухішим. Роботу з формування правильного мовленнєвого дихання починають із вироблення у дітей уміння виконувати різні види вдихів і видихів та їхніх комбінацій.

Під час прогулянок на свіжому повітрі варто пропонувати дітям вдихати носом і ще повільніше видихати, обов'язково контролюючи техніку виконання вправи. Видих має тривати у півтора-два рази довше, ніж вдих.

На заняттях акцентується особлива увага на положенні живота і плечей. Під час вдиху живіт піднімається («Надуємо кульку»), а при видиху – опускається («Кулька лопнула»). Плечі нерухомі. Перед новим вдихом діти роблять невеличкі паузи і лише потім на видиху починається проговорювання (вербалізація звуків). Це попереджає виникнення та знімає можливе психоемоційне напруження у мовленні.

Такі вправи не лише удосконалюють мовленнєве дихання, а й допомагають виробляти плавний ротовий видих (2-4 секунд) із поступовим збільшенням тривалості видиху до 6-8 секунд. Надування повітряних кульок, пускання мильних бульбашок, ігри з пищавками, вітрячками різних розмірів і форм, гра на дитячих музичних інструментах (губна гармошка, сопілка, труба) роблять логопедичні заняття

цікавими та ефективними.

Отже роботу над розвитком дихання проводять у три етапи:

1. формування діафрагмально-реберного типу дихання та формування довгого ротового видиху;
2. диференціація ротового та носового видиху;
3. формування мовленнєвого дихання.

Порушення звуковимови, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку можуть бути скореговані. Однак ці діти ще довго не використовують у зв'язному мовленні поставлений звук, продовжуючи вимовляти його неправильно. Включаючи звук у активне мовлення, дитині треба самостійно здійснити узагальнюючий фонетичний аналіз слова й точно скоординувати рухи органів мовлення. Це не завжди вдається, тому що слухове сприймання й артикуляційні рухи недостатньо диференційовані, а процеси узагальнення викликають великі труднощі.

Під час формування правильної звуковимови треба враховувати, що вона відбувається на тлі розвитку та вдосконалення звукової структури слова.

Корекція звуковимови здійснюється:

- на основі слухо-мовного сприймання та артикуляційних вправ;
- одночасно з формуванням фонематичних процесів (фонематичного сприймання й фонематичного аналізу);
- у тісному зв'язку з розвитком лексики й граматичної будови мовлення.

Велику увагу варто приділяти активізації процесу звуковимови. Цьому сприятиме робота з уточнення звуковимови й звукового образу тих звуків, які дитина вже засвоїла. Це допоможе вдосконаленню артикуляційної моторики, мовно-слухового сприймання та спонтанній появі нових звуків.

Діти вчаться сприймати звук на слух, впізнавати його в мовному потоці, чітко вимовляти в звуко-комплексах, складах, словах, реченнях, віршах і розповідях. Логопед акцентує увагу на розвитку фонематичного сприйняття, здійснює корекцію порушень звуковимови.

Корекційній роботі над звуковимовою передують ціла низка вправ, мета яких – розвиток слухового сприймання, слухової уваги, слухової пам'яті, розвиток дрібної та артикуляційної моторики, зорово-просторових функцій, формування часових уявлень, розвиток ритму, формування мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, тощо.

Програмні вимоги скеровують увагу вчителя на копітку тривалу роботу над розвитком у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку уваги, сприймань, пам'яті, здібностей до аналізу й синтезу та інших когнітивних процесів, а також над розвитком усного мовлення та лексичного запасу.

1.3 Технології формування уявлень про навколишній світ у дітей з інтелектуальними порушеннями

Реалізація напряму формування уявлень про навколишній світ набуває досить важливого значення у процесі корекційної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, оскільки внаслідок недостатності розвитку пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери вони не завжди адекватно сприймають оточуючий світ та усвідомлюють залежність свого життя й здоров'я від навколишнього середовища. Формування уявлень про навколишнє середовище є необхідною складовою частиною корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Відтак, накопичення уявлень та понять про навколишнє середовище досягається на основі відчуття та сприймання дитиною навколишнього середовища. Відчуття – це відображення якостей предметів і явищ дійсності, що безпосередньо діють на органи чуттів. Сприймання – це відображення людиною предмета або явища в цілому, коли вони безпосередньо впливають на органи чуттів.

Пізнання починається з відчуття, зі сприймання предметів і явищ. Розвиток відчуттів виявляється в тому, що: загострюється абсолютна та розрізняльна чутливість; формуються, розвиваються, вдосконалюються різноманітні сенсомоторні асоціації (чіткі рухи і зоровий контроль над ними), мовлення (називання і узагальнення дитиною якостей предметів навколишнього середовища), чуттєвість (естетичні почуття).

Відомо, що для сприймання потрібні не тільки готовність аналізаторів, а й певний досвід: знання про речі та вміння їх сприймати. Тому сприймання формується протягом усього періоду розвитку дитини. Формою більш узагальненого, але разом з тим наочного, чуттєвого відображення дійсності, сходинкою до вищої форми пізнання (до абстрактного мислення), яка виникає на основі відчуттів і сприймань, є уявлення. Вони слугують місточком між чуттєвим і раціональним пізнанням. «Чим яскравіші, чим багатші будуть здобуті дитиною уявлення, тим чіткішими будуть поняття і тим легше відбуватиметься найважча робота над їх побудовою» (К.П. Ягодовський).

Сформовані уявлення є базою для наступного формування понять. Під час формування понять організація пізнавальної діяльності дитини починається із забезпечення сприймання окремих явищ, предметів та подій. Наочний образ сприймання відображає об'єкт, який характеризується цілісністю, зв'язками, взаємовідношеннями між якостями, властивостями або його частинами (Т.М. Байбара).

Особливості уявлень про навколишній світ у дітей з інтелектуальними порушеннями

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку відчуття і сприймання формуються повільно, їх обсяг є недостатнім. Проте через дифузне пошкодження кори головного мозку порушується центральна частина усіх аналізаторів, тому і всі види відчуттів при інтелектуальних порушеннях характеризуються сповільненістю, не диференційованістю. Сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характеризується хаотичністю, безсистемністю; діти не виокремлюють істотні ознаки від другорядних, не встановлюють зв'язків між ними; спостерігається сповільненість опрацювання сенсорної інформації, не виникає активного пізнавального інтересу до предметів і явищ навколишньої дійсності тощо. Недостатнє осмислення сприймання може виявлятися в тому, що діти з труднощами впізнають навіть добре знайомі предмети. Так, наприклад, у засніженому зайці бачать білку, овал плутають з колом, схожі за звучанням слова сприймають як однакові. Недостатність осмислення ще виразніше виявляється під час сприймання змістового матеріалу: мультфільмів, сюжетних малюнків, казок, оповідань. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку не в змозі самостійно переказувати бо не все розуміють в змісті почутого. Значні труднощі вони мають в інтерпретації сюжетного малюнка. Найчастіше вони не виокремлюють істотного, не бачать залежностей і зв'язків між окремими деталями, не здатні без сторонньої допомоги розпізнати деталі і об'єднати їх в єдине ціле. Сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку нагадує фотографування: дитина послідовно, підряд називає суміжні зображення, не встановлюючи внутрішнього їх взаємозв'язку. Іноді діти здатні встановити окремі зв'язки між зображеннями, проте і в таких випадках зміст малюнків передається ними неповно, або й зовсім помилково. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку сприймання сюжетних малюнків часто обмежується впізнаванням окремих предметів. Характерним для цих дітей є перевага мимовільного над довільним сприйманням. Їхню увагу привертають переважно ті предмети, які об'єктивно відрізняються від інших чи то розміром, чи яскравістю зображення. Довільне ж сприймання, пов'язане з умінням самостійно ставити завдання на сприймання – розглядання певного об'єкта, або керуватися запропонованим завданням, наприклад, знайти задані ознаки, формується з великими труднощами і тільки завдяки корекційній роботі. Діти з інтелектуальними порушеннями помічають дуже мало ознак. Особливо важко їм виділити ті ознаки чи частини предметів, які мало відрізняються від інших за кольором, формою, величиною; сприймаючи окремі об'єкти, ці діти виділяють в них головним чином ті частини, які виступають виразнішими, є контрастнішими і більше привертають увагу дітей. Так дивлячись на чайник, вони називають носик, кришку, ручку, водночас не називають самого посуду, в якому міститься вода. Аналізуючи сюжетний малюнок діти називають багато ознак предметів, їх частини, але при цьому не помічають головних, істотних ознак – тих, що мають значення для аналізу сюжету.

Всі ці особливості, не тільки обмежують кругозір дитини з порушеннями інтелектуального розвитку, але й значно ускладнюють орієнтування у навколишньому,

процеси адаптації до життя й формування адекватної соціально-рольової поведінки як у природі (збереження природного довкілля), так і в суспільстві (усвідомлення цінності власного й чужого життя).

Шляхи формування уявлень про навколишній світ у дітей з інтелектуальними порушеннями

У навчанні і розвитку дітей даної категорії особливого значення набуває проблема пошуку шляхів формування уявлень про навколишні предмети і явища, оскільки навколишнє середовище є основою для організації різних видів діяльності дитини, що спонукає до аналізу, вивченню предмета чи явища, сприяє активному засвоєнню та використанню набутих знань. Розвиток і збагачення конкретних уявлень є важливими компонентами інтелектуального розвитку. Саме уявлення про навколишній світ полегшують розв'язання доступних практичних та пізнавальних задач, що пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – навколишній світ». Водночас формування елементарних уявлень про навколишній світ, комунікації та трудової діяльності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є необхідною умовою для їхнього максимально успішного включення у життя соціуму відповідно до їх потенційних можливостей.

Відтак, пошук нових технологій навчання та засобів корекційного впливу, які б активізували пізнавальні процеси молодших школярів даної категорії і були націлені на формування уявлень про навколишній світ, набувають надзвичайно важливого значення.

Педагогічна технологія формування уявлень про навколишній світ, є комплексною системою педагогічного впливу та охоплює зміст, педагогічні умови, принципи, методи, прийоми, форми, а також враховує особливості психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Застосування технології формування уявлень про навколишній світ забезпечується дотриманням ряду педагогічних умов: врахування психофізичних особливостей, пізнавальних можливостей та попереднього досвіду кожної дитини; застосування індивідуального та диференційованого підходів; дотримання поетапності формування уявлень про навколишній світ; конструювання системи пізнавальних завдань для формування уявлень; використання міжпредметних зв'язків. Визначенні педагогічні умови складають вимоги до змісту, методики та організації навчання.

Отже, формування уявлень про навколишній світ передбачає:

- постановку мети, спостереження і визначення послідовності запитань, які спрямовують увагу учнів на істотні сторони і властивості того предмета та явища, яке поступово переходить на рівень уявлення;
- порівняння ознак і властивостей кількох предметів чи явищ, виявлення в них найсуттєвіших ознак;
- поєднання чуттєво-наочного образу об'єкта із словесним позначенням;
- розпізнавання за зовнішніми суттєвими ознаками предметів чи явищ природи;
- організацію закріплення сформованого уявлення шляхом репродуктивного

відтворення його змісту без наявності об'єкта;

- оперування уявними образами без наявності предметів.

Технологія формування уявлень про навколишній світ будується на принципах корекційної спрямованості, доступності, системності та послідовності, наочності, цілісності, індивідуального та диференційованого підходу.

Відомо, що методи навчання – це способи спільної діяльності педагога та дитини, у процесі якої під керівництвом дорослого досягається формування цілісного уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності, а також розвиток пізнавальних здібностей.

Успішність застосування методів у процесі формування уявлень про навколишній світ значною мірою залежить від доречного вибору методичних прийомів (прийоми – це частина метода) щодо виділення головного, порівняння, узагальнення, а також від наявності різноманітного обладнання занять (зразки, малюнки, таблиці, природні матеріали) відповідно до змісту та вимог програми.

В процесі формування у дітей уявлень про навколишній світ використовують різні методи: наочні (спостереження, демонстрація наочних матеріалів); словесні (розповіді вихователя, бесіди, пояснення), практичні (вправи, ігровий метод, елементи праці).

Розглянемо, як реалізуються деякі методи та прийоми роботи з формування уявлень про навколишній світ, на практиці.

Чуттєвий досвід дитини, без якого неможливе засвоєння понять складають об'єкти, що безпосередньо нею сприймаються. Тому обов'язковим етапом процесу формування уявлення про навколишнє є чуттєве сприймання – відображення реальних предметів, явищ, процесів навколишнього світу. Свідоме сприймання забезпечується попереднім добором і демонструванням об'єктів природи, які за змістом відповідають змістові того поняття, яке формується. Щоб сприймання було цілісним, ми використовуємо прийоми, які одночасно актуалізують чуттєвий досвід дитини – це унаочнення, стисле пояснення педагога. Пояснення, як метод словесного викладу матеріалу має особливе значення. Для набуття стійких уявлень про властивості предметів, засвоєння назв предметів необхідно правильно поєднувати чуттєвий досвід дитини зі словом. У процесі формування і розвитку сприймань та за допомогою різних засобів (використання технічних засобів навчання) підвищуємо навчальну активність дітей. На свідомість сприймання предметів і явищ навколишнього світу значний вплив має правильно організоване спостереження в природі; спостереження натуральних об'єктів; пояснення педагога; вправи, які уточнюють сприймання; підвищують активність учнів. Ці умови вказують на те, що чим більша інтенсивність і ступінь усвідомлення сприймання, тим вища якість фундаменту для продовження процесу пізнання. Формуючи адекватні уявлення про навколишній світ, у дитини закладається чуттєва основа для мовленнєвих узагальнень.

Спостереження – це метод чуттєвого пізнання природи. Він забезпечує

безпосередній контакт з природою, живими об'єктами, навколишньою середою.

Спостереження – головний спосіб формування у дітей з інтелектуальними порушеннями конкретних уявлень, основа образного мислення. Уявлення, отримані за допомогою спостереження, стають змістовою основою багатьох видів діяльності (ігрової, мовленнєвої, образотворчої, трудової).

Спостереження як метод вивчення об'єкта повинно відповідати певним вимогам:

- чітке визначення мети спостереження;
- розробка плану спостереження;
- аналіз отриманих даних, на основі яких робляться висновки, будуються речення.

В ході спостереження у дітей формуються цілісне сприймання і уявлення про навколишні предмети та явища. Такий підхід у роботі забезпечує позитивну динаміку інтелектуального розвитку тільки тоді, коли дітям даються не окремі уявлення про предмет чи явище природи, а певна цілісна система знань, яка відображає суттєві зв'язки і залежності в тій чи іншій області.

Дидактична гра – основний вид діяльності дитини і при цьому одна з форм навчальної взаємодії дорослого та дитини. Основна особливість дидактичних ігор визначена їх назвою: це ігри навчальні. Вони сприяють розвитку пізнавальної діяльності, інтелектуальних операцій, що представляють собою основу навчання.

Отже, дидактична гра має дві цілі: навчальну та ігрову, заради якої діє дитина. Важливо щоб ці дві цілі доповнювали одна одну та забезпечували засвоєння матеріалу. Засвоєння програмованого матеріалу стає умовою досягнення ігрової мети. В грі кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації чи з певними предметами, отримуючи при цьому дієвий та чуттєвий досвід. Це особливо важливо для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, у яких досвід дій з предметами збіднений та не узагальнений. Дидактична гра дозволяє забезпечити потрібну кількість повторень на різному матеріалі, при цьому зберегти позитивне відношення до поставленого завдання.

Таким чином, дидактична гра повинна зробити процес навчання емоційним, дієвим та дозволяє отримати особистий досвід.

До прийомів, які відкривають можливості для розвитку мислення та мовлення у дітей відносяться й пізнавальні завдання. Це таке завдання, яке потребує для свого розв'язання різних методів пошукової діяльності, завдяки яким забезпечується оптимальне просування у засвоєнні змісту навчання. В основу конструювання системи таких завдань покладаються прийоми розумової діяльності (мисленнєві операції), а саме: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, аналогія, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Пізнавальні завдання можуть бути у вигляді: запитання (це завдання, яке сформульоване у питальній формі та не містить спеціальної інформації, необхідної для його виконання); вправи (це завдання, яке запропоноване у будь-якій формі, але спрямоване на відпрацювання в учнів набутих умінь та навичок); задачі (це завдання

на знаходження якогось результату, коли дії для його виконання не вказані, але в умові задачі є основна частина необхідної інформації).

Логічне завдання – це розповідь-загадка, відповідь на яку може бути отримана, коли діти засвоїли певні зв'язки та закономірності природи. Зміст та мета логічного завдання відповідає змістові занять, екскурсій, прогулянок, маючи на меті підвести дітей до усвідомлення процесів розвитку в природі, розумінню сезонних змін, праці в природі. Логічні завдання можна використовувати для підтримання інтересу до світу природи, для розвитку у дітей спостережливості. Також з цією метою використовують проблемні ситуації чи запитання – що є одним з найпоширеніших засобів, що спонукає до пізнання. Вони розвивають мислення шляхом розв'язання завдань, поставлених проблем і дають новий пізнавальний результат. Проблемні запитання доцільно використовувати як на заняттях, так і поза ними. Адже відповіді дітей в такому разі є важливим для зворотного зв'язку між новими і попередньо засвоєними знаннями. Крім того, педагог має змогу чітко визначити проблеми, труднощі, вдало планувати перспективу у роботі з дітьми.

Ефективним словесним методом навчання, який при правильному його поєднанні з конкретними спостереженнями та діяльністю дітей, відіграє велику роль в навчально-виховній роботі з дітьми є бесіда. Бесіда – це організована, цілеспрямована розмова педагога з дітьми з певної теми, що складається із запитань і відповідей.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку бесіда – найважливіший засіб досягнення, перевірки і корекції правильності розуміння інформації, стимулювання та підтримки пізнавальної активності, управління навчальною діяльністю.

За допомогою бесід діти цілеспрямовано засвоюють відомості про конкретні предмети й явища, вчаться словом передавати ознаки предметів, дії з предметами. Зосереджуючи увагу на характерних ознаках явищ, педагог поглиблює уявлення дітей про те, що вони сприймали на прогулянках, екскурсіях. Позначення сприйнятого словом, опис самими дітьми предметів і явищ робить процес набуття знань більш осмисленим. Бесіда також збагачує дитину новими знаннями або показує знайоме в новому аспекті. Беручи участь у бесіді, дитина вчиться зосереджувати свою думку на одному предметі, пригадує те, що знає про нього, привчається логічно мислити. У бесіді педагог вчить дитину чітко висловлювати свої думки, розвиває вміння слухати і розуміти запитання, правильно формулювати відповідь на них - коротко або докладніше залежно від характеру запитання, правильно ставити запитання. Бесіди активізують дитяче мовлення, сприяють розвитку діалогічного мовлення.

Зміст бесід повинен бути педагогічно цінним, сприяти здійсненню завдань всебічного виховання та навчання дітей і водночас бути посильним, психологічно близьким дитині.

Проте бесіду можна побудувати і на маловідомому матеріалі при умові використання дидактичного матеріалу, картин, таблиць, схем тощо. Запитання треба

ставити так, щоб вони збуджували думку, спонукали до відповіді. Запитання повинні бути точними, сформульованими коротко, без зайвих слів, кожне наступне запитання повинно бути продовженням попереднього (логічно пов'язані між собою).

На початку навчання не варто застосовувати тільки словесну інструкцію, оскільки діти не розуміють значення багатьох слів, особливо тих, що позначають дії, якості, властивості і відносини предметів. Тому словесні методи навчання необхідно правильно поєднувати з наочними та практичними методами.

Наочний матеріал, який використовується для уточнення уявлень дітей викликає зацікавленість, мовленнєву активність. Висловлювання дітей у таких випадках безпосередньо спираються на відчуття і сприймання. Дрібні предмети (квіти, насіння, листя, предметні картинки) роздають усім дітям. Наочний матеріал повинен повністю відповідати програмовому змісту бесіди. У бесіду можна включити прослуховування платівок, магнітофонних записів, літературних текстів, що підвищує емоційність сприймання матеріалу. Можна використати також ігрові вправи, загадки, читання художніх творів.

Формування уявлень про навколишній світ передбачає навчання за певними напрямками:

1. ознайомлення з природою та її явищами,
2. ознайомлення з предметним світом;
3. ознайомлення з явищами соціального життя.

Кожний напрям має свої особливості, ознайомлює дітей з певними властивостями, зв'язками та відношеннями.

Під час ознайомлення з природою у дітей формуються уявлення про неживу та живу природу, про взаємозв'язок та взаємозалежність об'єктів та явищ природи. Особлива увага звертається на залежність життя та діяльності людини від природних умов і постійних змін в природі.

Під час ознайомлення з неживою природою доцільно організувати власний досвід дитини: вчити спостерігати за природою, аналізувати і співставляти; виділяти залежності, встановлювати причино-наслідкові зв'язки, фіксувати у власному мовленні свої спостереження і дії, висловлювати своє відношення до навколишнього.

Процес навчання включає такі етапи:

- навчання сприймати та спостерігати за об'єктами неживої природи; ознайомлення з її зовнішніми ознаками (вода л'ється, пісок сиплеться, каміння тверде, земля мнеться, з неї можна ліпити);

- формування уявлень про призначення об'єктів неживої природи для життя та діяльності людини (практичне призначення предмета): воду п'ють, водою миють руки, поливають квіти;

- формування вмінь використовувати об'єкти неживої природи у власній практичній та ігровій діяльності (переливати воду, запускати човники, надувати мильні кульки);

- формування динамічних та узагальнених уявлень про неживу природу, що

закріплені у слові (вода у вигляді дощу, снігу, льоду; може бути озером, рікою, морем, необхідна для здоров'я, харчування, в побутовому сенсі);

- встановлення причинно-наслідкових залежностей між світом живої та неживої природи (дощ пройшов – мокрі дахи будинків, помили водою посуд – він став чистий, рослину поливали – вона розцвіла).

Під час ознайомлення з предметним світом, що створений руками людини, у дітей формуються уявлення про функціональне призначення основних предметів, що її оточують та способах дій з ними. В ході ознайомлення з предметним світом використовують різні методи та прийоми, починаючи з показу, за допомогою наочності поступово підводять дітей до словесних методів пізнання.

При ознайомленні з предметним світом заняття будуються в такій послідовності: знайомство з предметним світом та його функціональним призначенням, практична діяльність дітей з предметами;

- знайомство з групою предметів та діями з ними, називання предметів, що входять в цю групу;
- співвідношення реального предмета з його зображенням;
- закріплення отриманих знань про предмет (властивості, призначення, способи дії);
- використання знайомих предметів в різних ігрових та практичних ситуаціях;
- уточнення ролі, місця предмета в житті людини;
- використання предмета під час ігор.

Під час ознайомлення дітей з предметним світом великого значення набуває залучення їх у предметно-практичну діяльність. Для цього використовують такі прийоми: порівняння за рахунок співставлення чи накладання; визначення якості поверхні на дотик, спеціально створенні практичні ситуації ігрового характеру.

Методи та прийоми навчання носять наочно-дійовий характер. При цьому педагог виявляє активну позицію, демонструє іграшки, предмети, а головне спосіб дії з ними, супроводжуючи свої дії емоційними поясненнями.

Розглядаючи такий напрям роботи як ознайомлення з явищами соціального життя, слід звернути увагу, на особистість людини та її соціальні відносини з іншими. Таким чином дитина набуває знання про норми поведінки, набуває досвід базових загальнолюдських цінностей. Також в ході роботи формуються уявлення про людину як про цілісний організм. Так, наприклад, за темою «Людина» у дітей формуються уявлення про людську будову тіла, про основні функції організму, про види діяльності, про взаємовідносини в соціумі. Дітей вчать виділяти людей серед предметів навколишньої дійсності, робота направлена на формування уявлень про себе та про своїх однолітків, вміння впізнавати себе на фотографіях, в дзеркалі; впізнавати однолітків серед дорослих. Дітей вчать розуміти, що у кожного є своє ім'я та прізвище, є тіло, думки та почуття. Для цього використовують дидактичні ігри та вправи.

Різноманітність уявлень про навколишнє середовище, про світ природи і речей,

що створені людиною, мають велике значення для інтелектуального розвитку, для формування особистісних якостей дитини. Чим яскравіші, чим багатші будуть здобуті дитиною уявлення, тим цікавіше буде їх життя, тим правильніше вони будуть реалізовані в продуктивних видах діяльності.

3.4 Технології сенсорного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

Особливості сенсорного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями

У спеціальній психології та педагогіці вивчення сенсорного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями та визначення змісту і методів його формування є необхідною ланкою корекційно-розвивальної роботи.

Психолого-педагогічні дослідження дозволили виділити ряд особливостей діяльності, характерних для дітей з інтелектуальними порушеннями. У дітей спостерігається невміння планувати хід виконання завдання і визначати раціональний спосіб виконання, порушення контролю за виконанням дій, неузгодженість практичної і мовної діяльності. Ці особливості характерні для будь-якої діяльності дітей, в тому числі і для перцептивної, що забезпечує становлення сприймання.

Недорозвинення перцептивної діяльності дітей цієї категорії дуже неоднорідні. Маючи формально збереженим аналізатори як анатомо-фізіологічні передумови для отримання сенсорної інформації, така дитина «слухає, але не чує, дивиться, але не бачить» (Е. Сеген). Найчастіше глибоке недорозвинення пізнавальної діяльності посилюється госпітальними факторами, мізерністю і обмеженістю зовнішніх вражень. Якщо світ зовнішніх подразників як один із стимулюючих психіку чинників недостатній, діти стають безініціативними (А. Ватажина, Н. Малинкін). Це призводить до своєрідності у формуванні предметної, мовної, ігрової, трудової діяльності тощо.

Сенсорний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями перебігає за загальними закономірностям: від відчуттів до уявлень і далі до наочно-дійового, наочно-образного мислення і елементів понятійного мислення. Разом з тим сенсорно-перцептивна сфера дитини вирізняється якісною своєрідністю всіх її структурних компонентів. Перш за все дослідники відзначають різке зниження активності орієнтовної діяльності; ушкоджена система потреб, слабкість потреб більш високого рівня (пізнавальні) та інше. Знижена активність, моторна недостатність, порушення координації і надмірна опіка батьків - все це призводить до порушень в оволодінні предметною дією. В цілому, маючи збереженні аналізатори, основна маса дітей не вміє користуватися отриманими відчуттями. Більшістю дітей повторні подразники кожен раз сприймаються як нові, тобто не виникають стійкі уявлення відчуттів на даний подразник. Крім того, відзначається відсутність

стеження за предметом, який рухається.

У роботах, присвячених вивченню особливостей сенсорно-перцептивного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, відзначається їх здатність до засвоєння основних кольорів, до розрізнення основних геометричних фігур, диференціації предметів за величиною. Разом з тим дослідники виявили якісну своєрідність цих процесів.

Діти з інтелектуальними порушеннями здатні розрізняти кольори при невеликій кількості предметів (маючи перед собою 2-6 предметів двох кольорів, вони диференціюють навіть відтінки кольорів).

Дослідження особливостей уявлень про величину предметів, добре знайомих дітям з інтелектуальними порушеннями, показали відносну сформованість цих уявлень. Однак в життєвих ситуаціях діти оперують лише поняттями «великий» і «маленький», будь-які інші поняття вживаються ними недиференційовано, уподібнюються. Основні помилки пов'язані з невмінням переробити отриману інформацію: глобальне, нерозчленоване сприймання, відсутність аналізу і порівняння призводять до ускладнень у сприйманні не тільки складного, але і відносно простого матеріалу. Дослідження по формуванню у цієї категорії дітей наочно-конструктивних операцій демонструє можливості прийняття дітьми допомоги. [Маллер].

Сприймання дітей характеризується уповільненістю та фрагментарністю. Страждають зорова та слухова увага та зосередження, ідентифікація та групування за різними ознаками. Спостерігається недостатність зорово-моторної координації, невміння діяти однією та двома руками під контролем зору у подальшому негативно впливають на оволодіння дитиною всіма видами побутової, практичної та пізнавальної діяльності.

Без спеціального навчання у дітей практично не формуються зорові форми орієнтування у завданні. Часто діти не враховують просторові ознаки предметів, не користуються “пробами”, діють силою. Це відбивається на їх предметних та предметно-ігрових діях, які найчастіше замінюються маніпулюванням, на ускладненні в оволодінні продуктивними видами діяльності. У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається уповільнене, звужене сприймання. Виділення та розрізнення властивостей кольору, форми, величини предметів доступно майже всім дітям даної категорії, однак уявлення про ці властивості мають нестійкий та фрагментарний характер. Діти знають назви основних форм та кольорів, але в більшості випадків назви не відповідають еталонам, тобто спостерігається формалізм знань.

При складанні цілісного образу предмета діти мають труднощі у розташуванні правильно обраних частин. Вони не переносять способи обстеження предметів, способи розв'язання завдань що потребують врахування зовнішніх властивостей предметів в нові ситуації.

Зазвичай діти з інтелектуальними порушеннями не спираються у своїй діяльності на зовнішні властивості предметів, їх використання значною мірою є

випадковим або спостерігається після попереднього навчання та багаторазового повторення. Узагальнюючи, можна визначити характерні особливості сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями :

- нестійкі, недиференційовані образи уявлення про властивості предметів;
- звуження обсягів сприймання;
- недостатня узагальненість сприймання;
- неправильне поєднання чуттєвого досвіду зі словом.

Наведені дані про особливості сенсорно-перцептивної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями стосуються періоду початку шкільного систематичного навчання.

Отже, розвиток відчуттів та сприймання дітей з інтелектуальними порушеннями потребує спеціальної корекційно-розвиткової роботи, в результаті якої діти отримають можливості подальшого розвитку пізнавальної діяльності, зможуть краще орієнтуватись у навколишньому предметному світі, предметно-практичній діяльності тощо.

Спеціальні методи та прийоми навчання.

Для того, щоб сенсорне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями відбувалося успішно, в роботі з ними необхідно застосовувати спеціальні методи та прийоми навчання.

Визначення методів навчання та відповідних їм засобів та форм організації здійснюється у відповідності з принципами наочності, поєднанні різних засобів навчання в залежності від завдань та змісту навчання, провідної ролі педагога.

Методи та прийоми навчання носять наочно-дійовий характер. При цьому педагог виявляє активну позицію, демонструє дитині іграшки, посібники і, головне, спосіб дій з ними, супроводжуючи свої дії емоційними поясненнями. В роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями застосовуються дії за наслідуванням, дії за зразком і вибір за зразком, «жестова інструкція», спільні дії дорослого і дитини. Розглянемо кожен з цих методів.

Дітям з інтелектуальними порушеннями складно наслідувати діям дорослого. Тому наслідування за діями дорослого є об'єктом формування у процесі роботи з такими малюками. Для цього на індивідуальному занятті використовуються спільні дії педагога та дитини (тобто дорослий руками дитини виконує завдання), і разом з поясненнями демонструються дії дорослого. Для того, щоб дитина могла засвоїти способи дій з предметами за наслідуванням, дії дорослого повинні бути повільні, демонстративні.

Поступово дії за наслідуванням стають основним засобом надання дитині сенсорного досвіду, сумісні дії використовуються лише у випадках, коли дитина ще не готова до наслідування. Але є діти, яким складно діяти навіть за наслідуванням. У цих випадках дорослі повинні діяти повільно, поетапно, щоб дитина встигла побачити та визначити всі етапи дії. При утрудненнях можна користуватися вказівним жестом, щоб виділити потрібний предмет, показати, куди його потрібно пересунути.

Наприклад, при будівництві будинку дитина не діє за наслідуванням. Педагог вказує пальцем на «дах» і каже: «Візьми», потім показує на куб, що стоїть перед дитиною і каже: «Постав сюди». Цей прийом умовно називається жестовою інструкцією. Якщо дитина не діє і за допомогою жестової інструкції, слід скористатися методом спільних дій: взяти руки дитини в свої і разом з нею виконати потрібні дії.

Протягом засвоєння дитиною спільних дій, дій за наслідуванням та за зразком педагог використовує вербальні методи навчання: для організації діяльності дітей, з метою звернення уваги дитини до певної властивості, для визначення завдання, що постає перед дитиною, для узагальнення та фіксації результату дій дитини.

Засвоєння дитиною дій за наслідуванням дорослого є підґрунтям до опанування дій за зразком. При дії за зразком сам процес дії дорослого незрозумілий дитині. Для того, щоб зрозуміти, які саме дії та в якій послідовності необхідно виконати, дитині необхідно проаналізувати зразок, в той час коли в діях за наслідуванням дитина безпосередньо за педагогом виконує необхідні етапи на шляху досягнення результату. Самостійний аналіз зразка вимагає від дитини актуалізації набутих уявлень про властивості, робить ці властивості більш диференційованими, чіткими, стійкими. Наприклад, перед дитиною лежать дві кольорові картки: червона і жовта. Педагог, піднімаючи одну червону картку, просить дитину: «Дай таку ж». Якщо дитина будує будинок за зразком, перед дитиною постає готовий будинок. Щоб побудувати такий самий, дитині потрібно проаналізувати зразок, побачити, що будівля складається з двох частин, одна з яких - куб, інша - трикутна призма. Дитина повинна також визначити просторові відносини елементів: куб внизу, призма нагорі - і намагатися їх відтворити. А слабкість мисленнєвих операцій, аналізу зокрема, - характерна риса дітей з інтелектуальними порушеннями. Тому необхідно допомогти дитині виконати аналіз зразка: визначити складові будівлі, знайти серед іграшок необхідну деталь (за зразком), допомогти визначити розташування частин, порівняти із початковим зразком будинку « такий - не такий».

Нагадаємо, що наочні і практичні методи обов'язково повинні поєднуватися зі словесною інструкцією, усним поясненням завдання, але мова повинна включатися поступово.

Для набуття стійких уявлень про властивості предметів, закріплення у слові виокремлених дітьми властивостей, засвоєння назв сенсорних еталонів необхідно правильно поєднувати чуттєвий досвід дитини зі словом. На початку навчання не можна застосовувати тільки словесну інструкцію, оскільки діти не розуміють значення багатьох слів, особливо тих, що позначають дії, якості, властивості і відносини предметів, часто не розуміють конструкцію фрази або просто забувають інструкцію в процесі виконання завдання. Тому словесні методи навчання необхідно правильно, продумано поєднувати з наочними і практичними методами.

З метою продуктивного використання мовних інструкцій на початку роботи з сенсорного виховання назви властивостей педагогом не називаються. Необхідно використовувати словосполучення «роби, як я», «дай такий самий», «знайди таке».

Така форма подання завдання, з одного боку, формує узагальнене уявлення у дітей про те, що означає «такий самий», з іншого, сприяє самостійності дитини при виокремленні істотних у даному завданні властивостей.

Для підвищення ефективності сенсорного виховання педагогам необхідно використовувати допомогу дітям як метод навчання. Питання використання допомоги вимагає гнучкості та здійснення індивідуального підходу. Допомога, яку надають педагоги, не повинна носити характер прямої підказки, а має бути заснована на аналізі умов виконання завдань. Там, де успішність дій дитини може бути перевірена в діяльності, цю можливість варто використовувати. Так, якщо дитина при будівництві гаража ставить цеглинку не на ту грань, і гараж виходить низький, не слід робити дитині зауваження, доки вона не закінчила споруду, а запропонувати їй поставити в гараж машину, для якої вона будувалась. Машина в гараж не в'їде, і дитина змушена буде його перебудувати. Така практична перевірка принесе дитині набагато більше користі, ніж оцінка з боку дорослого.

Відношення між усіма способами засвоєння дитиною сенсорного досвіду є досить рухомими. Не треба затримувати дитину на діях за наслідуванням там, де вона може діяти за зразком, і на діях за зразком в умовах, коли дитина діє самостійно чи за вербальною інструкцією. При цьому необхідно звертали увагу на те, що різні завдання діти виконують по-різному. Якщо дитина не виконує завдання за словесною інструкцією, використовуються дії за наслідуванням чи сумісні дії, в залежності від складності завдання.

3.5 Технологія формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальними порушеннями (на основі використання методики «Нумікон»)

Для ефективного отримання нових знань дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі і з інтелектуальними порушеннями, педагогам і батькам важливо задіяти у дітей якомога більше каналів сприйняття: зір, слух, дотик тощо. У процесі розвитку і навчання дітей важливо використовувати матеріали різної фактури та типу – це можуть бути натуральні предмети та муляжі, іграшки й картинки, рахунковий матеріал, спеціальні посібники, а також вироби, що створені за участю самих дітей. Можна використовувати плакати з цифрами, геометричними формами, малюнки і фотографії дітей, коробку з кінетичним піском різного кольору, де можна ховати та відшукувати геометричні фігури, предмети, цифри, що вироблені з різних матеріалів (дерева, м'якого пластику, вирізані з наждакового паперу). Матеріал слід розташовувати у територіально доступній для дітей зоні. При цьому важливим є не

розмаїття предметів, іграшок, картинок, а механізм взаємодії дорослого з дитиною, способи допомоги дитині освоювати цей матеріал. Наприклад, діти на шаблони можуть приклеювати квіти за інструкцією дорослого, потім порахувати кількість великих і маленьких квітів, робити аплікації з геометричних фігурок, порівнюючи величину та орієнтуючись серед фігур, а також під час аплікації машини, рибки, будинку визначати частини предмету. Робити з геометричних плоских фігурок елементарне накладання на шаблон, а потім викладання фігури, опираючись на зразок це дасть можливість розвитку мілкої моторики, просторового і зорового сприймання. Такий підхід добре знайомий та досить широко застосовується педагогами дошкільної освіти та дефектологами.

Саме при вивченні елементарних математичних уявлень діти з інтелектуальними порушеннями стикаються з найбільшими труднощами. Це пов'язано з тим, що математичні дії вимагають досить високого рівня абстрактного мислення, уваги, хорошої короткочасної пам'яті і здатності оперувати декількома поняттями одночасно, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, відносності понять, порівняння, використання математичних термінів, що представляє для дітей з інтелектуальними порушеннями особливі складності.

Тому найбільш ефективними виявляються ті системи навчання, які наочно ілюструють величину кожного числа і взаємозв'язку між числами і, тим самим, сприяють поступовому формуванню елементарних математичних уявлень. На даний час при формуванні простих математичних уявлень у дітей з особливими потребами досить ефективним і простим є використання Нумікону.

Нумікон це програма та набір наочного матеріалу, створені в Англії в 1996-1998 рр. для дітей, яким складно вивчати математику. Нумікон розроблений таким чином, щоб задіяти сильні сторони дитини здатність навчатися в практичній діяльності, здатність засвоювати досвід в ході простого спостереження і здатність розпізнавати, тобто запам'ятовувати пред'явлені стандартизовані зразки або шаблони.

У Нуміконі числа від 1 до 10 представлені пластмасовими формами-шаблонами різного кольору, завдяки цьому числа стають доступними для зорового і тактильного сприйняття.

Форми Нумікону влаштовані так, щоб діти могли маніпулювати ними, вчитися розпізнавати і співвідносити їх з відповідними числами. Автори цієї програми переконані, що важливо використовувати в навчальному процесі як можна більше каналів сенсорного сприйняття дитини слух, зір, дотик, а також підключати рух і мовлення.

Форми Нумікону схожі на рамки та мають певну структуру. Рамки Нумікону різного кольору, мають отвори, які розташовані вповдовж рамки парами. Структуровані об'єкти сприймаються набагато краще, ніж розташовані хаотично. Важко без перерахунку назвати кількість хаотично розташованих предметів, але якщо ці предмети розташовані систематично, дуже легко зразу визначити їх кількість. Об'єкти, розташовані на одній лінії, теж незручно охоплювати поглядом. Можна помітити, що

багато настільних ігор, таких як карти, кості і доміно, створені за принципом стандартизованого розташування об'єктів.

За допомогою форм Нумікону можна наочно продемонструвати основні властивості натуральних чисел: кожне наступне число на один більше від попереднього, дають можливість опираючись на зорове сприймання впізнавати парні і непарні числа, визначаючи різницю між ними. Нумікон можна використовувати при формуванні таких понять, як склад числа, найпростіші рахункові операції - додавання, віднімання в межах 10 та додавання з переходом через десяток, множення, ділення і т. д. Крім форм-шаблонів в набір входять також різнокольорові штирі-бочечки, які можна використовувати як рахунковий матеріал, вставляючи в отвори форм-шаблонів, при відтворенні ряду з чергуванням 2-х, 3-х, 4-х кольорів та самостійному викладанні за інструкцією, білі дошки з круглими виступами і схеми для накладання, за допомогою яких можна викладати з деталей Нумікону картинки, наприклад кораблик, машинку. До набору додається «чарівний мішечок», в якому діти на дотик знаходять заданий предмет або форму, а також числова пряма та інші матеріали.

Використовуючи Нумікон, можна проводити ігри під час формування математичних уявлень, ускладнюючи і змінюючи інструкції. При цьому в процесі сенсорного, конструктивного і ігрового етапів діти стикаються з великою кількістю математичних понять, знайомляться зі зв'язком чисел, у них формуються кількісні уявлення, елементарне логічне мислення, виробляється стійкість уваги, координація рухів рук.

Початковим етапом знайомства з Нуміконом є сенсорні ігри. В цей період діти маніпулюють і грають з деталями: дивляться на них, крутять в руках, одягають на пальчики, виловлюють із води подібні, шукають в коробці з крупою або піском. Можна із штирків-бочечок збирати намисто, нанизуючи на шнурок, розкладати за кольором, вибудовувати кольорові доріжки, проводити чергування штирків-бочечок із 2-х, 3-х, кольорів при нанизуванні або викладанні.

У процесі гри з «чарівним мішечком» залучаються зорове, тактильне сприймання. У мішечку діти шукають іграшки, форми Нумікону, впізнаючи їх на дотик, знаходять найбільшу форму або найменшу і т. д.

Форми Нумікону можна використовувати також і в сюжетних іграх в якості предметів-замінників, наприклад: грати в магнітну «риболовлю» гра, в якій потрібно вудкою з магнітом зловити задану форму Нумікону на яку також приклеєний шматочок магніту, гра «У гостях» створення уявних бутербродів з використанням рамок.

Форми Нумікону можна використати в образотворчій діяльності - фарбувати фарбами а потім робити відбитки на папері або відтискувати на пластиліні, тісті, піску. Все це потрібно для того, щоб діти якомога більше їх розглядали і обстежували руками завдяки цьому вони краще запам'ятають їх вигляд і які вони на дотик.

Діти дізнаються, що деталі мають різний колір і розмір, що в кожній фігурі є різна кількість отворів. Деталі можна описувати такими словами, як «жовта», «червона»,

«велика», «маленька», «найменша».

Конструювання. Завдання з конструювання оснований на вмінні діяти за зразком і знаходити однакові форми. Можна попросити дитину знайти таку ж форму, яку показує дорослий, а можна використовуючи принцип гри в лото накладати форми на їх кольорові зображення. Коли діти починають конструювати з форм Нумікону різні площинні зображення (доріжки, будиночки, машинки,) за зразком або за схемою, накладають деталі на білу дошку, намагаються скласти одну велику форму з двох і більше деталей, вони знайомляться з новими властивостями, дізнаються, що форми можна стикувати, розташовуючи поруч без проміжку.

З форм Нумікону і штирків-бочечок можна будувати об'ємні споруди, наприклад, меблі для маленьких ляльок.

Підготовка до математичних ігор.

Впізнавання форм Нумікону за формою без урахування кольору.

Для цього використовуються безбарвні зображення форм, виконані на ксероксі, отримані шляхом обведення форм чорним фломастером, або сірі форми Нумікону, які випускаються окремо. Можна виготовити безбарвні форми самостійно вирізати із білого картону або пластику і наклеїти на кубик. Яка грань випала, таку форму потрібно підібрати.

Порівняння форм Нумікону за розміром.

Форми можна порівнювати методами: накладанням і прикладанням, зважувати на терезах.

Серіація. На основі порівняння діти виконують завдання по викладанню форм в послідовності від меншої форми до більшої так само, як мотрійки шикуються в ряд від найменшої до найбільшої. Дане завдання можна починати виконувати за зразком, а потім без нього за словесною інструкцією. Одночасно діти вчаться називати числову послідовність: «один, два, три, чотири, п'ять ...».

Якщо дитина може викласти ряд форм Нумікону послідовно від найменшої до найбільшої і навпаки, а також вміє називати числову послідовність, то настає час об'єднати ці два вміння. Для цього потрібно попросити дитину назвати числа по порядку, починаючи з одного, і одночасно вказувати на відповідні форми. Таким чином, кожна форма Нумікону набуває числового імені: відповідно жовту, червону і рожеву форми тепер можна називати «три», «п'ять» і «сім». Однак на цьому етапі дітям не пропонується перераховувати кількість отворів в кожній формі. Всі деталі сприймаються цілісно, глобально.

Знайомство з цифрами й робота з числовим рядом. Одночасно під час роботи з Нуміконом діти знайомляться з графічним зображенням чисел за допомогою інших методик і матеріалів. На стіні, на дошці або на холодильнику вішається смужка з числовим рядом, де над кожним числом намальована відповідна йому форма Нумікону. Діти вчаться знаходити відповідність між числами, написаними на картках, і формами Нумікону, спираючись на їх цілісне сприйняття, поки без перерахунку отворів.

Ігри на відновлення числового ряду. Коли дитина навчиться викладати ряд форм Нумікону і під ним ряд чисел, написаних на картках або виготовлених із іншого матеріалу то можна погратися в гру «Яке число сховалося?» або «Яка рамочка втекла?» дорослий ховає одну з форм або цифру, а дитина повинна здогадатися, що пропало і відновити числовий ряд або ряд Нумікону.

Перерахунок і визначення кількості. Цей навик діти з особливими потребами опановують в процесі багаторазового перерахування предметів в побуті ложок, цукерок, а також численних рахункових матеріалів. Для цього також можуть підійти і різнокольорові штирі-бочечки, що входять в набір Нумікону. Коли діти зможуть впізнавати форми Нумікону глобально і називати їх іменами-числами, можна переходити до перерахунку отворів в формах, вставляти в них штирі, камінчики, гудзики на ніжці тощо та перераховувати, скільки їх міститься в кожній формі. Таким чином об'єднується глобальне і аналітичне сприйняття числа.

Графічні завдання. Для закріплення навичок, засвоєних в процесі практичної діяльності дітей, можна використовувати графічні завдання з використанням Нумікону: з'єднати однакові форми Нумікону, з'єднати форму Нумікону з її контуром, з'єднати форми Нумікону з відповідними числами, порівняти дві форми Нумікону, обвести всі форми Нумікону, і т.д.

Арифметичні дії. Додавання. Далі діти використовують Нумікон як додатковий наочний матеріал при знайомстві, наприклад із додаванням. Так, щоб вирішити приклад $2 + 1$, потрібно взяти блакитну форму («двійку») і прикласти до неї зверху помаранчеву форму («одиницю»), тоді вийде фігура, яка за формою нагадує «трійку». Щоб перевірити результат, потрібно взяти жовту «форму» («трійку») і накласти зверху.

Також Нумікон дозволяє здійснювати арифметичні дії з переходом через десяток. Наприклад, дитині потрібно дізнатися, скільки буде $8 + 5$. Для цього він кладе на парту зелену «вісімку» і щільно підкладає до неї червону «п'ятірку». Далі бере синю «десятку» і накладає зверху на обидві фігури. Виходить, що з-під десятки визирає «хвостик» від «п'ятірки», який за формою нагадує «трійку». Таким чином, дитина має можливість наочно побачити, що виходить «десять» і три, тобто тринадцять.

Віднімання. За допомогою форм Нумікону можна виконувати віднімання. Щоб від п'яти відняти чотири, тобто дізнатися різницю, потрібно світло-зелену форму накласти на червону, тоді відразу видно різницю, якою є одиниця. Інший спосіб: наприклад, якщо від дев'яти потрібно відняти один, то можна просто прикрити одиницю рукою, і тоді залишається вісім.

Коли діти проходять всі етапи і види дій з Нуміконом (закопують форми в пісок, шукають на дотик в «Чарівному мішечку» або у мисці з крупою, грають з ними, закриваючи очі, порівнюють підбирають до форм Нумікону відповідні числа), у них формуються не тільки зорове і тактильне уявлення про ці форми, а й образи цих деталей і відповідних їм чисел. Тобто діти починають представляти форми Нумікону і числа, а потім і дії з ними, не маючи реальних деталей перед очима.

Таким чином, при усному рахунку Нумікон дає можливість спиратися вже не на наочність, а на уявлення про форми і числа. Він допомагає наблизитися до здійснення елементарних рахункових операцій в умі, орієнтуючись на образи форм, що позначають кількість, а це значить, що усний рахунок стає більш доступним.

Таким чином, Нумікон може стати вдалим доповненням і ресурсом для роботи, не замінюючи, а успішно і ефективно доповнюючи досить відомі і традиційно існуючі методи і матеріали.

3.6 Технології формування трудової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями

Одним із основних шляхів розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є залучення їх до продуктивних видів діяльності, формування в них усвідомлених способів виконання предметно-практичних дій, які формуються як стратегії досягнення успіху, закріплюються у свідомості дітей як моральні та діяльнісні цінності.

Формування ціннісно-мотиваційного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями (ІІ), яке реалізовується у дошкільному дитинстві та продовжується у процесі шкільного навчання, відбувається насамперед у процесі трудового навчання. Діти залучаються до праці як загальнолюдської цінності за умов ефективної організації навчально-виховного процесу у спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах освіти.

Наукові дослідження наголошують на важливості врахування індивідуальних особливостей у процесі трудового навчання дітей з ІІ, що є важливим чинником формування інтересу до діяльності дорослих людей, ціннісного ставлення до праці і людей праці (І. Бех, В. Бондар, Л. Виготський, О. Граборов, Г. Дульнєв, В. Карвяліс, С. Мирський, Г. Мерсіянова, Б. Пінський, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Особливості розвитку трудової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями

Відомо, що у дітей з ІІ одним із провідних видів діяльності є предметно-практична, яка є передумовою розвитку трудової діяльності, у процесі якої відбувається розвиток психомоторики, сприймання, пам'яті, мислення, уваги, мовлення та інших пізнавальних процесів. Предметні дії та предметна діяльність у таких дітей спонтанно не виникають, інтерес до предметного світу є вкрай низьким, короткочасним.

Порушення психомоторного розвитку, емоційного контакту з дорослим, недорозвиток зорово-моторної координації та функцій розрізнення предметів, сприймання їхніх властивостей, – все це негативно впливає на розвиток трудової діяльності у дітей з ІІ.

Знижений пізнавальний інтерес до функціональних властивостей предметів, труднощі в опануванні способами їхнього обстеження та використання, відсутність сформованих уявлень про взаємозв'язки між способами практичних дій і призначенням об'єкту, значне відставання загального емоційного розвитку є основними причинами недорозвитку предметних дій у таких дітей.

На початку шкільного навчання відбуваються деякі зрушення в опануванні предметно-практичними діями, які виявляються в тому, що діти намагаються розглядати предмети, однак не виконують з ними практичних дій.

Предметно-практичні дії таких дітей є недосконалими, що пояснюється несформованістю у них пізнавальних установок, спрямованих на розрізнення предмету, його призначення та виявлення його властивостей. Спостерігається недостатність досвіду предметних дій, безпорадність в орієнтуванні у навколишньому предметному світі. У дітей з тяжкими ІІІ предметно-практичні дії залишаються на рівні маніпуляцій, які виявляються у киданні предметів та іграшок на підлогу, постукуванні ними, намаганнях смоктати та гризти оточуючі предмети та іграшки, тощо.

Дітям з ІІІ надзвичайно складно перейти від предметних маніпуляцій до предметно-специфічних дій, які формуються на основі достатнього розвитку загальної та дрібної моторики, розвитку сприймання за допомогою спеціальної корекційно-розвивальної роботи.

Недорозвинення трудової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями обумовлене відсутністю мотивації до діяльності, низьким рівнем пізнавальної активності, емоційного спілкування з дорослими, значним уповільненням темпу оволодіння руховими функціями, предметно-практичними діями, мовленням.

У молодшому шкільному віці діти з ІІІ опановують базовими предметно-практичними діями, які в подальшому забезпечуватимуть формування зорово-моторної координації та виокремлення властивостей та ознак у процесі трудової діяльності.

На початку шкільного навчання діти з ІІІ, здебільшого, не повністю себе самообслуговують. Особливо це стосується дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня. Вони не завжди вміють самостійно вдягатися, користуватися туалетом, мити руки, вмиватися, їсти тощо, не можуть виконати елементарні трудові доручення (допомогти у прибиранні приміщення, накрити стіл, полити квіти), у них несформовані передумови трудової діяльності. Їхні предметні дії характеризуються несформованістю і недосконалістю. Разом з тим, опанування трудової діяльності має важливе значення для пізнавального та особистісного розвитку дитини.

Низький рівень сформованості навичок самообслуговування, низька мотиваційна готовність до господарсько-побутової, ручної праці спостерігається на початковому етапі шкільного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Загальнотрудові дії (аналіз, планування, організація діяльності, практичне виконання та самоконтроль) формуються у дітей з ІІІ надто повільно.

Отже, особливості розвитку трудової діяльності повинні враховуватись на усіх етапах спеціально організованого трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями на основі корекційно-педагогічної допомоги команди фахівців навчальних закладів освіти із обов'язковим залученням до навчально-виховного процесу батьків дитини.

Технології формування трудової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями

Початкова освіта дітей з ІІІ ґрунтується на розумінні трудового навчання як процесу соціалізації, що здійснюється у результаті засвоєння дитиною знань, умінь та навичок, значущих для себе і найближчого оточення.

Зміст трудового навчання спрямований на формування у дітей насамперед інтересу до трудової діяльності, ціннісного ставлення до праці та людей праці. Виховні ж функції трудового навчання спрямовані на розвиток у дитини відповідальності, наполегливості, дисциплінованості.

Реалізація трудового навчання дітей з ІІІ у початковій ланці школи базується на використанні ігрових технологій. Саме у процесі сюжетних та дидактичних ігор формується мотиваційна сторона діяльності дітей, пов'язана з подальшим закріпленням навичок самообслуговування. Оволодіння операційною стороною трудової діяльності сприяє потребам дитини. Таким чином, стимулюється особистісний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями. Лише на цій основі формуються Я-позиція та впевненість дитини у власних силах і можливостях, розвиваються відповідальність і елементи самооцінки.

Трудове навчання для дітей з ІІІ в спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах передбачає такі основні напрями:

- **виховання поваги до праці дорослих і дітей;**
- **формування практичних трудових знань, умінь та навичок:**
 - а) удосконалення культурно-гігієнічних навичок (КГН)
і навичок самообслуговування;
 - б) ручна праця;
 - в) господарсько-побутова праця;
 - г) праця в природі.

Всі зазначені заняття тісно взаємопов'язані. Засвоєні дітьми навички закріплюються й удосконалюються у процесі виконання режимних моментів протягом наступних років навчання.

Зміст трудового навчання у спеціальному шкільному навчальному закладі спрямовується на розв'язання низки **завдань** пізнавального, емоційно-вольового, мовленнєвого, особистісного розвитку, зокрема:

- ознайомлення із працею дорослих;
- формування уявлень про соціальну значущість праці;
- виховання на цій основі інтересу й поваги до праці інших людей,

- розвиток бажання долучитися до посильної трудової діяльності;
- формування мотиваційної готовності до трудових зусиль;
- формування трудових знань, умінь і навичок, необхідних для виконання трудових завдань;
- формування знань про засоби праці;
- навчання трудовим діям за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією;
- розвиток пізнавальних процесів (уявлень, сприймання, уваги, пам'яті, наочно-практичного мислення, мовлення);
- розвиток дрібної моторики та зорово-моторної координації у процесі навчання прийомів праці;
- збагачення досвіду соціальної комунікації у процесі організованої трудової діяльності;
- формування позитивних якостей особистості.

Реалізація поставлених освітньо-корекційних завдань має здійснюватися педагогами шкільного навчального закладу та в родині через планомірне залучення дітей до *різних видів трудової діяльності*: самообслуговування; господарсько-побутової праці; праці в природі; ручної (художньої) праці.

Зазначені види трудової діяльності мають свої особливості формування на основі технологій трудового навчання.

Формування та удосконалення навичок самообслуговування

Самообслуговування спрямовано на опанування життєво-необхідних умінь та навичок у школярів зазначеної категорії, що забезпечуватимуть самостійність та успішну соціальну адаптацію. Опанування дітьми умінь та навичок самообслуговування, формування та удосконалення культурно-гігієнічних навичок проходять не лише в рамках спеціально організованих уроків та корекційних занять, але і у повсякденному житті, під час виконання режимних моментів шкільного закладу.

Зміст самообслуговування передбачає формування навичок харчування, виконання культурно-гігієнічних процедур по догляду за собою, роздягання та одягання, користування туалетом, підготовки до сну тощо.

Зміст навчання передбачає поетапне формування окремих дій, у визначеній послідовності, у процесі довготривалого і систематичного застосування спеціальних вправ. Зміст самообслуговування враховує загальні та спеціальні принципи виховання та навчання: науковості, системності, доступності, концентричності, повторюваності, індивідуального та диференційованого підходу; розрахований на організацію етапності навчання.

Розглянемо **технології формування навичок самообслуговування** за етапами навчання.

На початковому етапі навчання передбачено удосконалення та закріплення у дитини культурно-гігієнічних умінь та навичок, які формувалися в них впродовж

дошкільного періоду: умиватися та витирати обличчя; мити і витирати руки перед їжею, після забруднення; користуватися індивідуальним рушником для витирання обличчя та рук; користуватися індивідуальним гребінцем; носовою хустинкою. У дітей формують навички правильного вживання їжі та культури поведінки за столом: їсти з ложки; пити з чашки; користуватися серветкою; вставати із-за столу тільки після того, як поїли; дякувати після їжі, ставити на місце свій стілець. Необхідно закріплювати навички роздягання та одягання; навчання певній послідовності складання одягу; ставлення взуття у свою шафу. Важливим етапом навчання є закріплення сформованих навичок користування туалетом: дитина повинна повідомляти голосом, жестом про необхідність відвідання туалету, своєчасно здійснювати туалет протягом дня; мити руки після відвідання туалету. Формування зазначених умінь та навичок відбувається із допомогою педагога.

На другому етапі навчання передбачено продовжувати привчати дітей до самообслуговування.

Дітей продовжують вчити самостійно умиватись, чистити зуби, мити руки з милом перед їжею та після відвідування туалету, полоскати рот після вживання їжі, витирати обличчя та руки індивідуальним рушником, користуватись особистим гребінцем. Педагоги та члени родини продовжують виховувати у дітей вміння культурно поводити себе за столом, охайно їсти, старанно пережовувати їжу, користуватись столовою і чайною ложками, тримати їх у руці, своєчасно витирати рот серветкою, виходити із-за столу тихо, дякувати старшим.

Дітей навчають одягатись і роздягатись у певній послідовності, знімати та одягати одяг, застібати і розстібати гудзики; одягати черевики. У них формують самостійність у процесі роздягання, одягання, привчають знаходити непорядок в одязі (розстібнутий гудзик, загорнутий комірець тощо), звертатися за допомогою до дорослих. Продовжують формування основних культурно-гігієнічних навичок.

Третій етап навчання передбачає продовження навчання навичкам особистої гігієни. Дітей привчають стежити за чистотою свого тіла, мити обличчя та руки з милом (рідким) у міру забруднення, перед їжею, після сну і туалету, чистити зуби, полоскати рот після їжі, користуватись індивідуальним рушником, гребінцем, носовою хустинкою. Продовжується процес навчання дітей правильно та охайно поводити себе за столом, самостійно їсти їжу; правильно користуватися чайними і столовими ложками, виделкою, серветками; після їжі тихо виходити з-за столу, дякувати. Дітей навчають самостійно вдягатись і роздягатись, дотримуючись встановленої послідовності цих дій, зашнуровувати черевики, застібати гудзики, охайно складати і вішати одяг, з допомогою дорослих своєчасно приводити його в порядок (чистити, просушувати тощо). У дітей виховують самостійність, організованість, бажання завжди бути чистими й охайними. Закріплюються раніше сформовані навички користування туалетом.

На четвертому (заключному) етапі навчання передбачено вдосконалення та закріплення сформованих навичок самообслуговування.

Передбачається закріплювати та вдосконалювати раніше сформовані навички чисто та своєчасно вмиватись, насухо витиратись рушником, полоскати рот після їжі, чистити зуби, користуватись індивідуальним рушником та носовою хустинкою.

Закріплюються відпрацьовані в попередніх роках навички культурної поведінки за столом: охайно їсти, не кваплячись, старанно пережовувати їжу, правильно користуватись столовим приладдям. Продовжується навчання дітей самостійному одяганню, роздяганню. Дітей привчають самостійно чистити одяг та взуття. Закріплюються навички користування туалетом.

Отже, на протязі навчання у початковій ланці навчального закладу та в умовах родини у дітей з інтелектуальними порушеннями (легкого та помірного ступеня) передбачається сформувані найдоступніші життєво-практичні уміння та навички, опанування якими сприяє проявам їхньої самостійності у найчастіших побутових ситуаціях, створює передумови для інших видів діяльності, забезпечить їхню соціально-трудова адаптацію.

Господарсько-побутова праця

Господарсько-побутова праця – наступний, не менш важливий вид праці дітей. Педагог вчить дитину виконувати господарсько-побутові доручення в межах повсякденного життя. Дитину спочатку вчать співробітництву з дорослим у процесі праці, зміст якої полягає у підготовці приміщення до занять, підтримання порядку у приміщенні (складання навчально-ігрових матеріалів, розміщення на полицях книжок, підручників), протирання столу, розкладання на столі посуду і столових приборів, серветок, прибирання посуду, витирання пилу, виконання доступних доручень (подати, принести, віднести які-небудь речі). Навчання здійснюється за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією, ускладнюючись з кожним роком навчання. У процесі формування навичок важлива тісна співпраця з родиною дитини. Аналіз практичного досвіду засвідчує, що батьки дитини з інтелектуальними порушеннями інколи недооцінюють значення господарсько-побутової праці для всебічного розвитку дітей, обмежують їх прагнення та можливості, що призводить до негативне ставлення дітей до праці.

Однак, господарсько-побутова праця сприяє психофізичному розвитку для дитини з інтелектуального порушеннями, корекції порушених психічних процесів, сприяє саморегуляції поведінки.

Праця в природі

Формування у дітей з інтелектуальними порушеннями умінь трудитися в природі відбувається в рамках елементарної за змістом трудової діяльності як на уроці, так і поза занять. Цей вид праці виступає джерелом яскравих вражень, адже дитині надається можливість діяти не лише з предметами, а з живими об'єктами. Діти навчаються під керівництвом дорослого доглядати за рослинами: кімнатними, садовими, городніми, а також за тваринами у живому куточку, розкладати корм у годівниці для птахів на ділянці. У процесі організації праці в природі важливо формувати позитивні якості особистості (працелюбність, наполегливість, охайність,

любов до природи). Однією з необхідних організаційних умов є наявність невеликої городньої ділянки, квітника, де систематично організовується праця дітей. В умовах родини це може бути поливання кімнатних рослин, що ростуть на підвіконні, годуванням хатнього улюбленця (кота чи собаки). Педагогічна допомога у процесі виконання трудових доручень постійно скорочується. Діти вчаться діяти за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією (спочатку дуже простою та короткою, а потім – за розгорнутою), що допомагає формуванню в них словесної регуляції діяльності.

Ручна праця

Навчання ручній праці дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається на уроках трудового навчання. У процесі уроків з ручної праці передбачається виготовлення дітьми різноманітних найпростіших виробів з паперу, глини, пластиліну, солоного тіста, тканини, природного та інших матеріалів. Доцільним є використання природних матеріалів: жолудів, шишок, каштанів, насіння та гілочок рослин тощо. За допомогою клею та інших матеріалів, що допомагають з'єднувати окремі частини у єдиний виріб, діти можуть виготовляти сувеніри для своїх близьких і знайомих (вітальні листівки, саморобні іграшки), предмети для ігор (картонні меблі), атрибути святкового оздоблення кімнати до свята: сувенірні вироби тощо.

Прагнення до результату спонукає до вольових зусиль, а сам результат виступає джерелом позитивних емоцій як самої дитини, так і людей її найближчого оточення. Ручна праця виступає засобом розвитку сенсорних відчуттів (кінестетичних, зорових, слухових), психічних процесів (сприймання, уяви, пам'яті, мислення, мовлення), моторних навичок, естетичного смаку, моральних якостей.

Форми організації трудової діяльності

Зазначені види трудової діяльності реалізуються у таких організаційних формах: трудові доручення; колективна праця.

Доручення використовуються на кожному віковому етапі в усіх видах праці. Вони, як правило, надходять від дорослого і є різноманітними за складністю (прості, складні), способом організації дітей (індивідуальні або колективні), часом виконання (короткотривалі, епізодичні, довготривалі). Педагог пропонує дітям різні за змістом доручення, пов'язані з іграми, організацією занять і побутових процесів, виконанням окремих прохань дорослих або дітей.

Колективна праця організовується на уроках та позанавчальній діяльності з дітьми. Це здебільшого господарсько-побутова, художня праця, праця у природі. Для колективної праці можна організовувати дітей як фронтально (всією групою), так і підгрупами. Важливо враховувати при цьому їхні індивідуальні особливості. Для організованої трудової діяльності дітей у розпорядку дня навчального закладу визначається зручний час: у першій та другій половині дня, у періоди підготовки до прийому їжі, до занять і після них, вільної діяльності між окремими режимними процесами тощо.

Підбиваючи підсумки праці дітей, важливо акцентувати їхню увагу на тому, що

роботу виконано ретельно, якісно, створювати ситуації успіху для кожної дитини.

Отже, трудове навчання враховує визначені освітні та корекційно-розвивальні завдання та є важливою умовою цілісного гармонійного розвитку дитини.

Засвоєння дітьми необхідних знань, умінь та навичок у початковій ланці школи є важливою умовою успішної адаптації до подальшого трудового навчання у основній школі та у соціумі. Використання різних видів та форм організованої трудової діяльності дітей пробуджує в них інтерес та потребу в продуктивній діяльності, сприяє успішній їх адаптації та соціалізації у суспільство.

Методичні аспекти формування трудової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями

Формування самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями

Оскільки діти з ІІІ навіть на початку шкільного навчання не завжди вміють одягатися, роздягатися, користуватися туалетом, мити руки, вмиватися, їсти, предметні дії характеризуються значною недосконалістю, тому у них слід формувати навички за певним алгоритмом діяльності. Формування навичок самообслуговування у таких дітей відбувається надзвичайно повільно внаслідок інертності психічних процесів, порушення загальної та дрібної моторики, просторового орієнтування, недосконалості саморегуляції та самоконтролю.

Особливістю формування навичок самообслуговування полягає в тому, що воно здійснюється шляхом поетапного формування окремих дій, у визначеній послідовності, у процесі довготривалого і систематичного застосування спеціальних вправ.

У процесі реалізації змісту самообслуговування доцільно здійснювати формування навичок за такими етапами навчання:

- 1) сумісне виконання дій під керівництвом дорослого;
- 2) виконання дитиною дії під керівництвом дорослого;
- 3) виконання дії з мінімальною допомогою дорослого;
- 4) виконання дії за словесною інструкцією дорослого;
- 5) самостійне виконання дитиною дії.

Методика формування навичок самообслуговування передбачає використання різних рівнів допомоги педагога:

- спільної дії, яка здійснюється «рука в руку» з дитиною у супроводі покрокової інструкції;
- часткової допомоги дорослого, коли останню дію виконує дитина самостійно;
- самостійне виконання дій за словесною покроковою інструкцією педагога;
- виконання дії з мінімальною словесною допомогою дорослого;
- самостійне виконання дій з наочною опорою (предмети одягу лежать у певній послідовності для одягання);
- самостійне виконання дій.

Відповідно методики використовуються індивідуальні (відпрацьовування

окремих дій) та групові (реалізації певної навички) форми роботи.

У процесі роботи слід враховувати уповільнене сприймання дітьми запропонованої інформації. Тому процес формування покрокових дій має відбуватися у повільному темпі, з великою кількістю повторень визначеної дії. Зазвичай педагог допомагає дитині виконати дію спільно, скеровуючи її рухи. Наприклад, під час навчання користуватися предметом дорослий своєю рукою охоплює руку дитини і організовує її правильні рухи. Поступово така фізична допомога зменшується.

Отже, поетапне виконання дій з урахуванням індивідуальної допомоги допоможе дитині опанувати навички самообслуговування.

Процес формування навичок самообслуговування у дітей буде ефективнішим, якщо вони мають сформовані раніше базові навички щодо охайності, прийомів їжі, одягання та роздягання.

Слід зазначити, що перед навчанням дитини процесу шнурування взуття, застібання гудзиків, потрібно здійснювати підготовчі вправи для розвитку дрібної моторики, використовувати різноманітні дидактичні ігри. Доцільними є спеціальні тренажери, на яких відпрацьовується вищезгадані операції за принципом від простого до складного.

Формування будь-якої навички самообслуговування доцільно здійснювати шляхом розкладання її на окремі складові, частини і виконання їх у визначеній послідовності. Педагог обхвачує руку дитини та організовує правильні рухи, поступово навчальна допомога дорослого зменшується. Основними методами навчання є демонстрація окремих дій, спільні дії та власні дії дитини.

Навички та вміння, вправність і акуратність формується у дітей поступово протягом всього періоду навчання у початковій ланці школи. Тому основним завданням педагога є активізація пізнавального інтересу до вказаного виду діяльності, створення позитивної мотивації, ситуацій успіху для кожної дитини незалежно від ступеня ураження інтелектуальної сфери.

Формування навичок господарсько-побутової праці

Господарсько-побутова праця є одним з деяких видів діяльності школяра, у якому дитина досягає видимого успіху, що надзвичайно важливо для його повноцінного особистісного розвитку. Важливою передумовою є отримання елементарного трудового досвіду у дошкільний період, який є сензитивним для трудового виховання дитини, для формування позитивних якостей її особистості. У шкільному віці слід сприяти, щоб дитина виконувала доручення дорослого з радістю, бажаючи одержати позитивну оцінку своїм зусиллям. При правильному підході до трудового навчання та виховання школяр привчається наводити порядок і стежити за чистотою. Відповідні вміння варто розвивати, закріплювати й розширювати, оскільки вони необхідні дитині в подальшому житті.

Заняття з господарсько-побутової праці спрямовані на виховання в дітей бажання трудитися, виконувати доручення дорослих, уміти бачити не порядок й усувати його. Дітей привчають підтримувати порядок у знайомому приміщенні й на знайомій

території. Важливо сформувавши в дітей установку, що вони самі можуть навести порядок у своїх речах, в навчальному, ігровому куточку, на ігровій ділянці. При оволодінні господарсько-побутовими навичками діти починають розуміти властивості і взаємозв'язки між предметами (наприклад, сухою ганчірочкою пил витерти не вдається, потрібна волога ганчірка; поливати кімнатні квіти треба по-різному: герань через день, фіалки через два дні, кактуси раз у тиждень; перш ніж посадити насіння в землю, її треба розпушити).

У процесі занять господарсько-побутовою працею діти опановують практичними діями зі знаряддями й допоміжними засобами. Вони починають розуміти зв'язок між властивостями знаряддя й властивостями навколишніх предметів. Заняття з господарсько-побутової праці привчають дітей до вміння взаємодіяти.

Основне навантаження на закріплення й удосконалювання цих навичок лягають на повсякденну діяльність дітей поза заняттями, у процесі виконання всіх режимних моментів.

В цілому заняття господарсько-побутовою працею виховують взаємодопомогу й чуйність, формують особистісні й соціальні якості характеру дітей, позитивну поведінку, формують у дітей бажання допомагати оточуючим. Дорослим (педагогам, батькам) варто прагнути до виховання самостійності в дітей, оскільки це буде необхідно їм протягом всього наступного життя.

Формування навичок праці в природі

Формування у означеної категорії дітей умінь трудитися в природі доцільно розпочинати з в рамках трудової діяльності поза занять. Цей вид праці виступає джерелом яскравих вражень, адже дитині надається можливість діяти не лише з предметами, а з живими об'єктами. Діти навчаються під керівництвом дорослого доглядати за рослинами: кімнатними, садовими, городніми, а також за тваринами у живому куточку, розкладати корм у годівниці для птахів на ділянці.

У процесі організації праці в природі важливо формувати позитивні якості особистості (працелюбність, наполегливість, охайність, любов до природи).

Однією з необхідних організаційних умов є наявність у навчальному закладі невеликої городньої ділянки, квітника, де систематично організовується праця дітей. В умовах родини це може бути поливання кімнатних рослин, що ростуть на підвіконні, годуванням хатнього улюбленця (кота чи собаки).

Педагогічна допомога у процесі виконання знайомих трудових доручень постійно скорочується і може бути ускладненим в залежності від рівня психофізичного розвитку дітей. Для реалізації змісту можуть плануватися проведення окремих занять. Діти вчаться діяти за наслідуванням, зразком та словесною інструкцією (спочатку дуже простою та короткою, а потім – за розгорнутою), що допомагає формуванню в них словесної регуляції діяльності.

Формування навичок ручної праці

Основним завданням з ручної праці є формування умінь і навичок роботи з папером, картоном, конструкторами, природними матеріалами, виховання у дітей

емоційно-позитивного ставлення до власних виробів, корекція наявних недоліків психофізичного розвитку.

У процесі занять у дітей розвиваються сприймання, мислення, дрібна й загальна моторика, зорово-моторна координація, увага, пам'ять. Інтенсивно розвивається мовлення дітей: збагачується словниковий запас (вони опановують слова, що називають знаряддя, дії з ними, матеріали, їхні властивості), формується граматичний лад мови, активізуються основні функції мови - фіксує, регулює, планує.

Навчання виготовленню цікавих виробів з різного матеріалу допомагає дітям познайомитися із властивостями цих матеріалів, розвиває вміння орієнтуватися при правильному виборі знаряддя, розширює їхній кругозір, підвищує пізнавальну активність.

Основні методи та прийоми роботи з трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями

Предметний зміст завдання, його розв'язання передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання та самоконтроль.

Засвоєння визначених етапів є необхідною умовою та структурними компонентами будь-якої практичної діяльності, що у психолого-педагогічних джерелах називають загальнотрудовими вміннями.

Слід зазначити, що наявність у дитини попередньо засвоєних знань, трудових навичок та вмінь (щодо матеріалів, їх властивостей, обробки, підготовки та застосування: знарядь праці тощо), необхідних для виконання практичних завдань, розглядається як важлива умова формування загальнотрудових вмінь.

Розглянемо, в чому полягає спеціальна організація процесу засвоєння дитиною етапів діяльності в процесі трудового навчання.

Навчити аналізувати – це сформуванню вміння подумки розкласти предмет діяльності на частини, визначити послідовність дій: куди піти, що взяти, де поставити, покласти і т.п., тобто у якій послідовності виконати запропоноване завдання. Якщо йдеться про виготовлення якогось виробу, то виділити властивості предмета в цілому та його частин. Такими властивостями є форма, величина, колір, матеріал, розташування деталей, способи їх з'єднання тощо. Правильний та повний аналіз завдання визначає ефективність подальшого його виконання.

Предмет аналізується шляхом його обстеження та порівняння із еталонами у вигляді натуральних предметів, моделей, малюнків, схем тощо. Правильний та повний аналіз завдання - це орієнтовна основа діяльності. Від результатів аналізу залежить, наскільки адекватним та повним буде образ майбутнього виробу чи об'єкта праці, наскільки в ньому відобразатимуться найістотніші ознаки виробу.

Діти з інтелектуальними порушеннями навчаються аналізувати за умови спеціально організованої допомоги. При цьому необхідно враховувати, що таким дітям простіше визначити в предметі частини, що помітно виділяються на його фоні,

а також розмір, колір, важче - форму, матеріал, деталі.

Формувати вміння аналізувати слід починати з найпростіших об'єктів праці чи предметів з невеликою кількістю ознак, які поступово мають ускладнюватися за рахунок збільшення ознак та складових частин. Послідовність аналізу предмета має бути така: з'ясування назви предмета та його призначення, матеріал, розмір, колір, форма, великі та дрібні деталі, їх ознаки (в тій же послідовності), розміщення деталей, способи їх виготовлення та з'єднання, знаряддя праці (інструменти, пристосування тощо). Щодо знарядь праці, то ця схема аналізу доцільна лише під час ознайомлення з новими знаряддями. Окрім того, навчання аналізу має розпочинатися з використання реальних (натуральних) предметів. Лише після цього аналізуються схематичні зображення. До аналізу зображень на площині переходять після аналізу об'ємного зображення. Готовий виріб потрібно порівняти зі зразком, малюнком тощо.

Необхідно у деталях продумати, які дії слід запропонувати дитині, щоб вона змогла дійти висновку щодо певної властивості предмета; як використати сенсорну сферу дитини: що в предметі можна пізнати через дотик, зір, слух, смак, нюх. Сприйманню форми та розміру сприяє дія накладання, кольору - прикладання, твердості - надавлювання.

Використання практичних і сенсорних дій значною мірою допомагає сприймати предмет, створювати образ, пізнавати його. Діти мають усвідомлювати виконувані дії та їх призначення. При цьому важливо, щоб словесне позначення ознак предмета, його характеристика не випереджали наочно-чуттєве сприймання. Тобто, дитина має спочатку роздивитися предмет, визначити його основні властивості, а лише потім назвати, оскільки словесна характеристика предмета сприяє створенню більш адекватного та стійкого образу з усіма його властивостями.

Щоб навчити дитину порівнювати предмети, важливо визначити спочатку, разом з нею, які властивості має кожний з двох предметів, які властивості є для них спільними, схожими, а лише після цього - якими властивостями вони відрізняються. Наприклад: перед дитиною є два м'ячі однакового розміру, різного кольору. Дитині пропонується роздивитись ці предмети, і її увага звертається на те, що вони однакові за розміром, за формою (круглі), але різні за кольором (червоний і жовтий). До того ж важливо, щоб дитина словесно відтворила результати проведеного порівняння предметів.

Доцільно організовувати різні вправи в ігровій формі, в процесі яких з'ясовується: що чого зроблено, що до чого підходить тощо. Так, дитині пропонується гра: «З чого зроблено?». Перед дитиною розкладені предмети: зошити, книжечки, іграшки із пластиліну, глини, природного матеріалу – жолудів, каштанів, шишок, листя та ін. Вона роздивляється предмети чи малюнки предметів і відповідає на поставлені запитання: «З чого зроблений зошит, з якого матеріалу?», «З якого матеріалу зроблена іграшка - півник?», «З якого природного матеріалу зроблено їжачка?» Для проведення гри - «Що для чого?» дитині пропонується малюнки, на яких зображено посуд, взуття, одяг, предмети догляду за тілом,

взуттям тощо. Перед дитиною демонструються, по черзі, предмети і ставляться запитання: «Що це, назви», «Для чого потрібна зубна щітка?», «Для чого мило, сковорідка, виделка?» і т. п.

На основі аналізу предмета практичного завдання планується його виконання. Тобто здійснюється навчання планування власної діяльності. При цьому визначається послідовність дій, у якій кожна наступна дія підготовлена попередньою. Отже, під час планування практичної чи трудової діяльності визначаються необхідні операції, послідовність їх виконання та використання відповідних засобів праці, матеріалів, інструментів.

Планування способу виконання практичного завдання та послідовності дій у дітей з інтелектуальними порушеннями викликає значні труднощі. Цьому слід навчати спеціально. Елементи самостійного планування майбутньої діяльності можуть бути сформовані вже на другому-третьому році шкільного навчання, хоча таку роботу доцільно розпочинати із дітьми старшого дошкільного віку.

Під час навчання плануванню діяльності використовуються зразки виробів, картки із зображеннями етапів роботи, трудових операцій. Предметно-інструкційні карти можуть бути різної міри деталізації. Вони являють собою аркуші паперу (таблиці), на яких прикріплені предметні зразки виробу різних стадій готовності, що відповідають послідовності виконання трудових операцій, необхідних для його виготовлення. Наступними наочними опорами для складання плану може бути малюнкове та графічне зображення послідовності роботи з відповідними письмовими інструкціями, ескіз виробу.

Далі рекомендується планувати виготовлення виробу, що передбачає виконання кількох, притому опанованих дитиною операцій. Після цього планується виконувати нове завдання, але за відомою вже технологією (операціями та їх послідовністю). Якщо виріб новий і складний, доцільно планувати не всю роботу, а лише її частину. В найскладніших випадках перед визначенням наступної операції необхідно повторити виконання попередньої.

Для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями плануванню практичного завдання пропонується використовувати систему дидактичних ігор та вправ, наприклад: розкласти в логічній послідовності зразки, малюнки, що містять у собі технологічні операції. Доцільними є вправи-ігри: «Одягни ляльку», «Застели ліжко», «Погодуй ведмедика». Дитина повинна підібрати необхідні предмети по черзі їх використання, тобто спланувати послідовність дій.

Організація діяльності передбачає добір, підготовку та розташування необхідного для виготовлення виробу матеріалу, інструментів тощо, створення відповідних умов, організацію робочого місця. На основі розробленої технологічної послідовності трудових операцій дитина розпочинає виготовляти виріб. Важливо домагатися, щоб виконання практичного завдання було доведено до завершення. У разі потреби обов'язково надається дозована індивідуальна допомога - практична чи вербальна.

Спочатку потрібно стимулювати, спонукати дитину до дії, шляхом схвалення

навіть її наміру, найнезначніших позитивних результатів та досягнень у роботі. Для активізації практичної діяльності необхідно звертати увагу дитини на інструкції, окремих її вимогах та умовах праці, ознаках предмета тощо. Практична допомога - це показ потрібних рухів, дій, їх послідовності, спільне виконання трудових операцій. Вербальна допомога надається у вигляді повторення інструкції, з'ясування й пояснення її змісту та того, що викликає в роботі труднощі, у вигляді запитань різної міри узагальненості, підказки, вказівки.

Незважаючи на особливе значення для дитини практичної допомоги, вона не є достатньою для того, щоб її діяльність стала усвідомленою та самостійною. Набуттю цих характеристик діяльності сприяє вербальна допомога. До неї потрібно звертатися все більше, в міру опанування дитиною діяльністю. Тобто, надання дозованої індивідуальної допомоги розумово відсталим дітям потребує поступового переходу від практичного виду до вербального та їх оптимального поєднання.

Самоконтролю в процесі діяльності, з огляду на її регуляцію та вплив на розвиток дитини, відводиться одне з найважливіших місць. У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається несформованість самоконтролю. У них відсутня потреба в акуратному й точному виконанні завдання. Вони виготовляють вироби «на око», а, оскільки окомір у них майже не розвинений, то й відмінність виробу від зразка виявляється суттєвою. Окрім того, у дітей відсутня адекватна самооцінка результатів власної діяльності.

Отже, у процесі трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями важливо формувати усі різновиди самоконтролю. Так, їх слід навчати як опосередкованого, так і безпосереднього самоконтролю, який здійснюється за допомогою зорового, кінестетичного аналізаторів. Для цього необхідно знайомити дітей зі способами контролю власної діяльності, в основі яких завжди має бути орієнтація на осмислені вимоги до виконання практичної роботи, які визначаються в результаті аналізу завдання.

При цьому діти мають користуватися інструкціями до виконання завдання, зразками виробу, предметно-інструкційною картою тощо.

Спеціально організоване засвоєння дитиною визначених етапів виконання практичного завдання в умовах трудового навчання сприяє становленню в неї діяльності. Така праця залишається пріоритетною у трудовій підготовці дітей з інтелектуальними порушеннями. І саме на це повинні звернути увагу батьки дитини, організовуючи етапи виконання та засвоєння діяльності дітей.

Отже, у трудовій діяльності закладені значні корекційні можливості, що дозволяють успішно вирішувати різноманітні завдання розумового, фізичного та морального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями.

3.7 Технології формування соціально-побутових

навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями

Сучасна система освіти дітей з особливими освітніми потребами включає в себе структуру традиційної системи організації навчання і виховання та зміст корекційно-навчального процесу, у якому пріоритет надається соціально-освітнім компетенціям, що сприяють ефективній інтеграції цих дітей у суспільство. Серед освітніх компетенцій пріоритетно виокремлюються життєві компетенції, сформованість яких забезпечує дитині уміння та навички орієнтування в практичній життєдіяльності й адекватне вирішення проблемних ситуацій. Зокрема, важливу роль відіграє сформованість соціально-побутових навичок.

Формування соціально-побутових навичок у дитини з інтелектуальними порушеннями не відбувається самостійно, а потребує спеціально організованої педагогічної роботи, що враховує наявні можливості учня і орієнтує на найближчі цілі.

Метою навчання учнів з інтелектуальними порушеннями соціально-побутовим навичкам є формування життєво значущого мінімуму практичних умінь, який дозволить їм правильно орієнтуватися в навколишньому світі (в побуті, у взаєминах людей тощо) і самостійно організовувати свій побут.

Досягнення цієї мети передбачає необхідність вирішення **наступних завдань**:

- формування в учнів побутових трудових умінь: умінь в області організації харчування, догляду за тілом, житлом, одягом, взуттям та іншими предметами побуту;
- формування економіко-побутових умінь: умінь дбайливого поводження з оточуючими предметами, їжею, водою, електрикою, умінь вибирати товари і здійснювати покупки, умінь планувати бюджет сім'ї;
- орієнтування учнів у послугах різних закладів (торгівлі, служби побуту, зв'язку, культури, медичної допомоги), формування практичних умінь користуватися ними;
- формування умінь користуватися послугами громадського транспорту;
- формування умінь спілкування і культурної поведінки;
- формування необхідних уявлень про сім'ю, сімейні взаємини, організації побуту і дозвілля сім'ї, умінь догляду за маленькими дітьми.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями ці завдання розглядаються в системі корекційних занять з соціально-побутового орієнтування. Для ефективного проведення уроків з соціально-побутового орієнтування потрібно мати достатню кількість обладнання та матеріалів, що забезпечить виконання практичних робіт усіма учнями з урахуванням правил безпеки і санітарно-гігієнічних норм.

Поруч з цим, кожен педагог повинен поставити перед собою завдання, щоб кожен учень, незалежно від його інтелектуальних і фізичних можливостей, оволодів основними соціально-побутовими навичками: способами догляду за одягом, приготування їжі, утримання житла, користування побутовими електроприладами тощо.

З метою більш міцного засвоєння учнями знань і досвіду різноманітної діяльності і поведінки, можливості їх використання в різних життєвих ситуаціях, істотного підвищення мотивації та інтересу до навчання, придбання нового досвіду діяльності та поведінки на уроках, можна рекомендувати наступну схему формування соціально-побутових навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями:

Виявлення вже наявних у дітей знань, умінь і навичок з теми;

Заповнення дефіциту, наявних у дітей знань;

Формування первинних умінь і навичок з опорою на набуті знання по темі і з отриманням необхідних практичних результатів;

Уточнення і систематизація отриманих знань, умінь і навичок;

Розширення соціально-побутової компетентності та соціальна адаптація.

Розглянемо більш детально зміст кожного етапу:

1 етап. Виявлення вже наявних у дітей знань, умінь і навичок з теми.

На даному етапі в процесі бесіди з дітьми на уроці і в позаурочний час, а також з бесід з вихователями та батьками і спостережень за дітьми виявляють запас знань і умінь, учнів з конкретної теми. Це дає можливість визначити основні акценти у плануванні навчальної діяльності, здійснювати роботу більш чітко, цілеспрямовано, крім того, враховувати реальні потреби дітей в плані соціально-побутової освіти і уникати непотрібних зусиль і витрат часу на те, що дітям добре знайоме.

2 етап. Розширення наявних у дітей знань.

На даному етапі велике значення має формування інтересу учнів до теми, що вивчається, активізація їх діяльності. Це може бути досягнуто різноманітними формами: постановкою проблемної ситуації, її рішення з використанням демонстрації (демонстрація сюжетних і предметних ілюстрацій, мультфільмів, кінофільмів), використання ІКТ, спостереження. Вирішення цих ситуацій розвиває здатність дітей орієнтуватися в обстановці, формує звичку аналізувати умови, в яких доводиться діяти, адекватно застосовувати знання в змінених умовах.

3 етап. Формування первинних умінь і навичок з опорою на набуті знання по темі і з отриманням необхідних практичних результатів.

Основний акцент ставиться на високу активність з боку учнів. Активність дітей на заняттях забезпечується практичною діяльністю: обстеженням предметів, що вивчаються, оперування предметами, іграшками, картинками, складання схем, планів, використання ігор (дидактичні, сюжетно-рольові, режисерські); виконання різноманітних вправ, практичних робіт, відгадування загадок, ребусів і кросвордів, малювання, конструювання, моделювання реальних життєвих ситуацій, оцінювання дій людей в реальних ситуаціях і на зображеннях. Можуть бути використані також наступні дидактичні методи і прийоми:

–прийом порівняння натуральних об'єктів (наприклад, чистої і брудної одягу, взуття, посуду і т.д.);

–розглядання малюнків, що зображають дітей в чистій і брудному одязі, з відірваними гудзиками, оцінка їх зовнішнього вигляду;

–оцінка різних типів поведінки дітей на зображеннях і в реальних ситуаціях (наприклад, в їдальні, при посадці в автобус);

–метод аналогій (особистісної аналогії) (наприклад, «А як би ти вчинив у цій ситуації?», «А як би ти хотів, щоб до тебе звернулися?»)

4 етап. Уточнення і систематизація отриманих знань, умінь і навичок.

На даному етапі вчитель повинен перевірити чи засвоїв учень необхідні знання, вміння, навички, чи зрозумів які саме дії і в якій послідовності він повинен здійснювати. Чи може послідовно і цілеспрямовано досягати поставленої мети. Найбільш ефективно це досягається за допомогою тестових завдань, які дозволяють уточнити якість засвоєння знань, умінь і навичок, не займаючи багато часу.

5 етап. Формування соціально-побутової компетентності та навичок соціальної адаптації.

На даному етапі учні застосовують отримані знання і вміння в школі, сім'ї, в житті. Спостерігаючи за дитиною та отримуючи інформацію від колег та батьків педагог отримує зворотний зв'язок про рівень сформованості соціально-побутових знань, умінь при застосуванні їх в повсякденному житті, проводить необхідне коригування їх в процесі подальшого навчання.

У результаті використання даної схеми, у дітей з інтелектуальними порушеннями краще формуються соціально-побутові знання і вміння, що дозволяють збагатити життєвий досвід, ідентифікувати себе як особистість, перш за все в соціальній сфері, розвинути здібності до професійної діяльності і цілеспрямованому проведенню дозвілля (поступовий відбір таких видів діяльності і поведінки, які є оптимальними як для індивідуума, так і для суспільства).

Поруч з цим, одним із ефективних шляхів формування соціально-побутових навичок є впровадження методу проектів, що відкриває значні можливості для підвищення якості навчання, дозволяє навчати школярів самостійної пошукової та дослідницької діяльності, підвищує мотивацію до навчання. Практична діяльність виводить учня за кордони уроку, становить проблему, з позиції різних дисциплін. При правильній організації уроків значно розширюється побутовий та соціальний досвід дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дієвим методичним прийомом у формуванні соціально-побутових навичок є моделювання реальних ситуацій, що передбачає розподіл ролей між учасниками, що вступають в певні відносини (рольові ігри). Розігруючи і розбираючи різні побутові ситуації, учні розвивають навички спілкування, вчаться будувати свої відносини з іншими людьми.

Успішність соціальної адаптації учнів визначається і здатністю адекватно застосовувати знання, вміння і навички в різноманітних життєвих ситуаціях. З цією метою слід використовувати прийоми проблемного навчання-створення проблемних ситуацій. Вирішення цих ситуацій розвиває здатність дітей орієнтуватися в обстановці, формує звичку аналізувати умови, в яких доводиться діяти, адекватно застосовувати знання в змінених умовах.

Проведення в позаурочний час виховної роботи доповнює заняття з соціально-побутового орієнтування. Діти із задоволенням виконують трудові доручення по догляду за рослинами, прибирання класу, чергування по школі тощо.

3.7.1 Адаптивні технології формування статево-рольової поведінки у дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному соціокультурному середовищі

На сьогодні значна кількість дослідників і педагогів вивчають проблему гендерної соціалізації та формування статево-рольової поведінки. Інтерес обумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати гендерні особливості дитини, їхні біосоціокультурні характеристики. Метою гендерного підходу є виховання дітей різної статі, однаково здатних до самореалізації і розкриття власних потенціалу і можливостей в сучасному суспільстві. Тому статево виховання дітей з раннього дитинства є проблемою значущою, а питання сексуальної освіти набуває все більшої актуальності. В умовах сучасного соціокультурного простору, що трактується, як відкрита до взаємодії частина соціуму, сукупність різноманітних (макро- і мікро-) умов життєдіяльності та соціальної (рольової) поведінки людини, кожен має змогу активно залучитися до культурних зв'язків суспільства, має право на всебічну сексуальну освіту. Яка, у свою чергу, дотична до соціально-культурних, біологічних, психологічних та духовних аспектів сексуальності шляхом надання інформації; дослідження почуттів, цінностей і відносин; а також розвитку навичок комунікації, усвідомлення під час прийняття рішень.

Найбільш проблемні питання, що потребують раціонального вирішення постають в процесі формування статево-рольової поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями.

Саме тому одним із провідних завдань закладів освіти є створення належних умов для становлення особистості дитини з інтелектуальними порушеннями з урахуванням майбутньої статево-рольової ідентичності, реалізації її потенціалу, внутрішніх сил і потреб, прилучення до загальнолюдських і національних цінностей, закріплення у культурно-історичному досвіді поколінь.

Власне статева ідентичність вважається динамічною структурою, що інтегрує окремі характеристики особистості в єдине ціле без втрати їх своєрідності та пов'язана з усвідомленням і переживанням дитиною себе як представника певної статі. Статева ідентичність передбачає:

- усвідомлення і прийняття власного тіла як тіла людини певної статі;
- ототожнення себе у відповідності до певної статі;
- уявлення про статові ролі, що закріплені в суспільстві;

- знання про основні особистісні характеристики чоловіків та жінок;
- позитивне ставлення до себе як носія ознак певної статі.

З метою з'ясування особливостей статево-рольової поведінки хлопчиків і дівчаток у різних видах діяльності слід забезпечити цілеспрямоване спостереження за поведінкою дитини. Об'єктом спостереження (за Н. Татарінцевою) є дії дітей під час навчання, ігрової діяльності, дозвілля, на прогулянці, в роздягальні, їдальні, в процесі взаємодії з тваринами і рослинами, іншими учнями тощо. Таким чином виявляються жіночі та чоловічі ознаки і властивості особистості.

Увагу слід приділяти наступним моментам:

- з ким найчастіше грає: з хлопчиками або з дівчатками;
- у які ігри грає, які іграшки використовує дитина: машини, будівельні, дидактичні, настільно-друковані ігри, ляльки, м'які іграшки, конструктори, сюжетно-рольові, рухливі, театралізовані, інші ігри;
- які ролі найчастіше намагається здійснювати дитина під час сюжетно-рольової взаємодії, рухливих та театралізованих ігор;
- якщо грають хлопчики-дівчатка, то які ролі реалізує хлопчик (дівчинка);
- під час трудової діяльності обирає дію: що потребує фізичних зусиль, переміщення в довкіллі, надання допомоги дорослому або дівчинці (хлопчикові), що потребує незначних фізичних зусиль, що потребує якісного виконання, що уможлиблює діяти відомими способами, що потребує дії за інструкцією, інше;
- у який спосіб проявляє інтерес до чогось нового або до завдань, спосіб вирішення яких вже досить добре знайомий і можна використовувати відомий алгоритм вирішення;
- надає перевагу завданням наочного, вербального або практичного характеру;
- якому змісту дитячої літератури надає перевагу;
- улюблені герої книжок (мультфільмів);
- як поводить себе по відношенню до однолітків та дорослих протилежної статі.

З огляду на соціальний характер процесу статевого виховання учнів з інтелектуальними порушеннями та його відносну технологічність, варто підкреслити обов'язкову взаємодією навчального закладу (організації), сім'ї та соціальних партнерів з метою реалізації спрямованості на ефективну соціалізацію дітей з особливими потребами.

Технології формування статево-рольової поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку

1) Технології, що сприяють формуванню уявлень дітей про відмінності статей (фізичні, поведінкові та морально ціннісні).

До їх числа належать:

- спеціально організовані проблемні ситуації;
- моделювання життєво значущих ситуацій. Кожна ситуація повинна включати в себе проблему та низку дій. Завдання дитини: визначитися і керуватися ними серед однолітків;

- дидактичні ігри;
- ігри-змагання (наприклад, завдання: сказати більше добрих, гарних слів мамі, татові; назвати предмети, що можуть належати тільки мамі, татові; перерахувати імена хлопчиків (дівчаток) тощо).

2) *Технології, що сприяють оволодінню способами чоловічої та жіночої поведінки:*

- ігри-заняття з ляльками;
- рухливі ігри («Качка і каченята»);
- схеми-дії (схематичне дійове відображення культурних зразків поведінки, що сприяє засвоєнню правил чоловічої та жіночої поведінки);

- сюжетно-рольові ігри («Доньки - матері», «У нас гості», «Йдемо до театру (супермаркету, лікарні)», «Переїжджаємо на нову квартиру» тощо).

- моделювання ситуацій «Я і моя сім'я» під час якої учні по черзі імітують ролі членів сім'ї та власну; проєктують можливу соціальну ситуацію (в оселі або на вулиці), а також спосіб поведінки.

3) *Технології, що розвивають моральні якості, характерні для хлопчиків і дівчаток.*

- спільна трудова діяльність;
- символічні гри («Що живе в твоєму серці?»)
- метод діалогу з самим собою, зміст якого - реальні проблеми: «Мені сумно, тому що ... », «Мені радісно, і я ... », «Якби я був (ла) хлопчиком (дівчинкою), то ... », «Мені буває страшно, коли ... », «Найбільше я люблю ... », «Коли виросту, я ... » тощо.

Ефективність запропонованих корекційно-педагогічних технологій статевого виховання визначається наступними параметрами:

- оптимальним рівнем сформованості основ статево-рольової культури в учнів з інтелектуальними порушеннями;
- мотивацією хлопчиків і дівчаток до партнерської співпраці і рівноправної взаємодії під час різних видів діяльності;
- забезпеченням емоційного благополуччя хлопчиків і дівчаток в шкільному колективі;
- створенням гендерно-орієнтованого предметно-просторового довкілля освітньої організації.

З метою формування у дітей з інтелектуальними порушеннями власного почуття гідності, слід створювати ситуації успіху для кожної дівчинки і хлопчика за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. Відображенню сучасного характеру соціальних ролей чоловіка та жінки в особистій та публічній сферах життя сприятиме використання наочних і мультимедійних матеріалів.

Таким чином, серед педагогічних умов процесу формування статево-рольової поведінки учнів з інтелектуальними порушеннями слід виокремити наступні: науково-методичне забезпечення процесу формування статево-рольової поведінки, що сприяє становленню професійної компетентності педагогів у питаннях статево-

рольової виховання, орієнтації батьків на виховання дитини у відповідності до статі; диференціація змісту, засобів, форм, методів і прийомів корекційно-виховної роботи; середовищні умови статево-рольової взаємодії; взаємопов'язаність суб'єктних підсистем – зовнішньої (педагоги, батьки як носії статево-рольового образу) і внутрішньої (діти як суб'єкти статево-рольової ідентифікації); інтеграція цінностей культури і традицій статево-рольового виховання у процес корекційного навчання тощо.

3.8 Здоров'яорієнтовані педагогічні технології у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями

Негативні тенденції сучасного стану здоров'я підростаючого покоління актуалізують потребу впровадження в навчально-виховний процес оздоровчої ідеології, що в подальшому стане основою життєдіяльності особистості, сприятиме культивуванню здоров'язбережувальної поведінки, позитивно вплине на стан здоров'я людини. Оскільки реформування змісту та гуманізація цілей освіти України є складниками процесу оновлення світових та європейських систем, на часі реалізація компетентнісного підходу, який українські дослідники вбачають у спрямованості сучасного освітнього процесу на формування та розвиток ключових компетентностей (В. Бутенко, О. Овчарук, О. Савченко).

Ефективність формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями у першу чергу залежить від реалізації комплексу відповідних педагогічних умов. Відтак актуалізується необхідність визначення й обґрунтування педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей зазначеної категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання окресленої проблеми, доводить, що науковці приділяють значну увагу визначенню умов формування здоров'язбережувальної компетентності у підростаючого покоління. Так, педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл аналізують О. Аксьонова, Т. Бабко, Т. Бойченко, А. Карабашева та ін. У системі вищої школи зазначену проблему вирішують Н. Белікова, Д. Воронін, О. Дворнікова, О. Дорошенко, Н. Панчук та ін. Сутність поняття «педагогічні умови» досліджують О. Бойцун, Н. Бугаєць, В. Манько, Р. Серьожникова та ін.

Увага сучасних учених зосереджується на проблемі визначення і дослідження ефективності педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Насамперед слід уточнити сутність поняття «педагогічні умови»; виокремити,

обґрунтувати й описати педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей з інтелектуальними порушеннями; представити основні форми і методи роботи з дітьми у відповідності до визначених педагогічних умов.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми підтвердили необхідність обґрунтування розроблення та дотримання певних умов формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Варто зазначити, що у довідковій літературі термін «умова» використовується у найрізноманітніших значеннях, зокрема, як: а) обставина, від якої щось залежить; б) вимога, яку ставлять до когось (до чогось); в) усна або письмова угода про щось, домовленість; г) правила, визначені в якійсь галузі життєдіяльності; д) обстановка, у якій щось відбувається; е) вимога, з якої треба виходити.

За філософським енциклопедичним словником, «умова - філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, що обумовлюють її виникнення та існування. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять із можливості в дійсність». Зі сказаного вище випливає, що умови є важливим чинником результативності, оскільки вони створюють саме те середовище, у якому досліджувані явища, процеси формуються та реалізуються.

Похідною від поняття «умова» є категорія «педагогічні умови». Наразі не існує її однозначного трактування. Так, Н. Бугаєць визначає педагогічні умови як необхідні і достатні обставини, від яких залежить ефективність навчально-виховного процесу. О. Бойцун вказує, що обставини, фактори, зовнішні впливи, за яких найбільш ефективно відбувається навчально-виховний процес, і є педагогічними умовами. В. Манько розуміє педагогічні умови як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності. За Р. Серьожниковою, педагогічні умови це сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів. Отже під терміном «педагогічні умови» слід розуміти сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які забезпечують ефективність і результативність процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями. Так, до зовнішньої складової педагогічних умов належить комплекс форм, методів, прийомів, засобів, а також зміст навчання; внутрішньою складовою постає рівень мотивації, сформованість інтересу, потреб, ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Визначення педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями базується на теоретичних та практичних основах організації освітнього процесу в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах, з урахуванням компонентності структури здоров'язбережувальної компетентності (мотивційний, когнітивний, діяльнісний компоненти). Серед основних напрямів корекційно-освітньої діяльності можна

виділити наступні:

- установка на цінність власного здоров'я і здоров'я оточуючих;
- збагачення уявлень про основи здоров'я й технології його збереження;
- створення умов для оволодіння дітьми способами здоров'язбережувальної та здоров'яформувальної поведінки.

Отже, виходячи з окресленого вище, педагогічними умовами, що сприятимуть ефективності формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями, є наступні:

1) Формування в учнів мотивації на здоровий спосіб життя на основі ціннісного ставлення до здоров'я (вплив на мотиваційно-ціннісний компонент здоров'язбережувальної компетентності).

Вона передбачає формування у дітей інтересу до проблеми збереження здоров'я, прагнення вести здоровий спосіб життя, усвідомлення необхідності здобуття знань щодо життєвих навичок, які сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю та їхньому формуванню.

Готовність дітей з інтелектуальними порушеннями до сприймання знань про основи здоров'я та чинники, які сприяють здоров'ю, до дотримання здорового способу життя суттєво залежить від змотивованості дітей та сформованості у них відповідних ціннісних орієнтацій. Е. Вайнер розглядає мотивацію здорового способу життя як певну систему ціннісних орієнтацій, внутрішнього спонукання до формування здоров'язбережувальної компетентності. Мотивація спрямовує й організовує поведінку дитини, надає особистісного змісту та значущості її здоров'язбережувальній діяльності, сприяє перетворенню зовнішньо сформульованих цілей щодо дотримання здорового способу життя у внутрішні потреби особистості. Позитивна мотивація є системою цінностей, які особистість усвідомлює і переводить в особистісні принципи, переконання, установки та зміст здоров'язбережувальної діяльності. За С. Рубінштейном, для того щоб особистість включилася в роботу, потрібно, щоб завдання, які перед нею поставлені, були не лише зрозумілі, а й внутрішньо прийняті, тобто, щоб вони набули значущості для особистості і знайшли відгук в її переживаннях.

Початок роботи з мотивації дітей на здоров'язбережувальну діяльність, формування у них ціннісного ставлення до здоров'я, актуалізація потенціалу особистості є результатом орієнтації на суб'єкт-суб'єктну модель стосунків з однолітками в контексті гуманістичної теорії освіти. Вочевидь, лише викликавши у дітей інтерес до певного об'єкта, сформувавши ціннісне ставлення до нього, можна очікувати засвоєння дітьми інформації щодо об'єкта, а потім активного залучення отриманих знань, умінь і навичок у власну діяльність і поведінку.

Реалізацію цієї педагогічної умови забезпечують наступні технологічні методи: бесіда, пояснення, проблемно-ігрові завдання, спостереження, моделювання ситуацій, аналіз життєвих ситуацій, вчинків тощо.

Представлена педагогічна умова впливає на формування мотиваційно-

ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності, який пов'язаний з мотиваційною сферою особистості та є соціально детермінованим (за своїм походженням, змістом і способам реалізації) освітою. Він виступає в єдності внутрішнього і зовнішнього спонукання активності людини, в якому виявляється система смислових новоутворень і моральних цінностей людини. Цей компонент визначає внутрішню спрямованість особистості на підготовку до здорового способу життя й утворює основу для реалізації інших компонентів здоров'язбережувальної компетентності. Наявність зазначеного компонента є запорукою особистісної активності дитини у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності. Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента проявляється у позитивному ставленні, інтересі дитини до здоров'язбережувальної діяльності.

2) *Реалізація технології формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями* (вплив на когнітивно-усвідомлюваний компонент здоров'язбережувальної компетентності).

Вона передбачає набуття дітьми необхідних знань щодо збереження й зміцнення власного здоров'я, чинників, що сприяють здоровому способу життя, усвідомлення важливості його дотримання, оволодіння теоретичними основами життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. Основним теоретичним підґрунтям зазначеного вважаємо сформованість уявлень щодо: раціонального харчування, рухової активності, особистої гігієни, режиму діяльності та відпочинку, ефективного спілкування, розуміння почуттів, потреб і проблем інших людей, організації спільної діяльності, позитивного ставлення до себе, інших людей, контролювати прояви гніву тощо.

Лише за умови систематичного і послідовного надання дітям інформації, що позитивно впливає на формування здоров'язбережувальної компетентності можливо отримати позитивний результат у досягненні мети. Варто зауважити, що засвоєння знань не може автоматично впливати на формування в учнів здатності вести здоровий спосіб життя. При доборі інформації враховується її можливий вплив на емоції та почуття дітей.

Вибір цієї педагогічної умови враховує розуміння того, що завдання формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями можливо реалізувати лише на основі систематичної корекційно-освітньої роботи у зазначеному напрямі. Вирішальною умовою ефективності корекційного впливу є активна діяльність дитини (спілкування, експериментування, макетування, моделювання), процес освоєння якої базується на *пізнавальному інтересі, суб'єктній позиції та спрямованості особистості*.

Одним із основних завдань технології формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями є забезпечення і вирішення наступних функцій: дидактичних, виховних, корекційно-розвивальних, абілітаційно-стимулюючих, психологічних, прийняття оптимальних рішень.

Дидактична функція передбачає формування системи життєвих компетенцій

щодо чинників здорового способу життя, засобів підтримки та збереження здоров'я.

Виховна функція виявляється у формуванні активної життєвої позиції, мотивації до здорового способу життя.

Корекційно-розвивальна функція забезпечує формування та розвиток пізнавальних здібностей, засвоєння прийомів діяльності, надбання досвіду здоров'язбережувальної поведінки, здатність передбачувати результати своїх та чужих дій.

Абілітаційно-стимулююча функція передбачає зацікавлення і активізацію особистості щодо набуття та реалізації соціально-адаптаційних, здоров'язбережувальних життєвих навичок.

Психологічна функція забезпечує формування психологічної готовності до виконання правил здорового способу життя, підтримки психологічно комфортних стосунків з оточуючими.

Реалізація зазначеної педагогічної умови здійснюється шляхом застосування наступних форм і методів організації навчально-виховного процесу: заняття, екскурсії, дидактичні ігри та вправи, індивідуальна корекційна робота, тренінги; бесіди, розповіді, читання відповідних творів, використання інтерактивних методів навчання.

Ця педагогічна умова забезпечує формування когнітивного компонента здоров'язбережувальної компетентності. Він відображає розуміння міжпредметних зв'язків, змістову характеристику системи знань та уявлень, що необхідні особистості для вирішення проблеми власного здоров'язбереження, а також визначає їх обсяг.

3) Організація предметно-просторового середовища для закріплення дітьми соціально-адаптаційних, життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю (вплив на поведінково-діяльнісний компонент здоров'язбережувальної компетентності).

Вона передбачає застосування дітьми набутих знань, умінь і навичок здорового способу життя, зокрема закріплення здоров'язбережувальних життєвих навичок в спеціально створеному предметно-просторовому середовищі. У такий спосіб діти мають можливість самостійно моделювати власну поведінку та діяльність, приймати рішення, діяти за внутрішнім переконанням, нести відповідальність за свої вчинки, набуваючи, таким чином, досвіду свідомого дотримання здорового способу життя. Вибір зазначеної педагогічної умови відповідає висновкам Б. Ананьєва, І. Бега, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна стосовно того, що кожна особистість формується і проявляється в діяльності. Через предметно-просторове середовище забезпечуються умови для саморозвитку дітей, вільного вибору ними виду здоров'язбережувальної діяльності, закріплення життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.

Для реалізації третьої педагогічної умови використовуються здоров'язбережувальні технології, сюжетно-рольові ігри, досліди, практичні завдання, вправи, ситуативні інсценізації, розігрування пантомім на запропоновану

тему, розваги, змагання, доручення тощо.

Ця педагогічна умова забезпечує формування діяльнісного компонента здоров'язбережувальної компетентності. Він визначає здатність особистості застосовувати на практиці набуті знання, коригувати власну поведінку, самостійно здійснювати вибір, приймати рішення у будь-якій ситуації, відмовлятися від примусу тощо на основі проведеної рефлексії, довільності емоційних проявів.

Зазначені педагогічні умови перебувають у функціональному, хронологічному й логічному взаємозв'язку та взаємозалежності.

З метою визначення рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями на початковому етапі навчання можна використовувати відповідну методику дослідження сформованості здоров'язбережувальної компетентності (за Т. Андрющенко, 2014). Вона містить критерії, що відповідають компонентам здоров'язбережувальної компетентності. Кожен із критеріїв розкривається через систему показників, що відображають ступінь сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-усвідомлюваного та діялісно-поведінкового компонентів здоров'язбережувальної компетентності. Кожен показник досліджується за допомогою спеціально дібраних методів (табл. 1.)

Таблиця 1

Діагностика сформованості здоров'язбережувальної компетентності (ЗК) у дітей з інтелектуальними порушеннями на початковому етапі навчання

Критерії	Показники	Методи діагностування ЗК
Мотиваційно-ціннісний	Домінантність здоров'я в системі цінностей особистості	Метод альтернативного вибору «Що для людини найважливіше»
	Інтерес щодо чинників, які сприяють збереженню здоров'я	Спостереження. Карта проявів інтересу до чинників, що сприяють здоров'ю
	Позитивна мотивація на формування здоров'язбережувальних життєвих навичок і дотримання здорового способу життя	Тест «Чому потрібно бути здоровими»
Когнітивно-усвідомлюваний	Знання про ознаки здоров'я	Метод незакінченого речення «Я думаю, що здорова людина така: ...»

	Знання про основні чинники збереження здоров'я	Бесіда «Як здоров'я зберегти?»
	Знання й усвідомлення правил здорового способу життя	Практичне завдання. Виготовлення колажу «Шлях до здоров'я»
Діяльнісно-поведінковий	Застосування у повсякденній діяльності життєвих навичок, що забезпечують збереження здоров'я	Спостереження. Карта застосування здоров'язбережувальних життєвих навичок
	Володіння навичками здоров'язбережувального способу дії	Практичні завдання відповідного змісту
	Вміння оцінити власну поведінку і поведінку інших людей з позиції здорового способу життя	Аналіз ситуацій «Чи правильно вчинили?»

Таким чином, вважаємо, що реалізувавши у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів виокремлені педагогічні умови, можна забезпечити високу результативність формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Продовжуючи тему, слід нагадати, що сутність поняття здоров'язбережувальної компетентності ми розуміємо як особистісну, складну, інтегральну характеристику учня, що засвідчує його достатню обізнаність про здоров'я людини, здоровий спосіб життя та безпечну поведінку. Важливо, щоб отримана інформація щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я ввійшла до повсякденного життя дитини з інтелектуальними порушеннями й на основі усвідомлення та прийняття стала переконанням і мотивацією до здоров'язбережувальних дій. У зв'язку з цим, перед педагогічною спільнотою постає стратегічне завдання пошуку шляхів удосконалення процесу збереження, зміцнення й формування здоров'я учнів та засобів ефективного впровадження їх в процес життєдіяльності кожної особистості.

З метою розв'язання даної проблеми ми розглянули засоби, які б забезпечували оптимальні можливості реалізації завдань щодо формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями. Серед значної кількості педагогічних засобів та технологій зупинились на потенційних можливостях ігрової діяльності. У розвитку особистості дитини найбільш вагомим значенням набуває ігрова діяльність – предметні, дидактичні, рухливі, театралізовані, будівельно-конструктивні та сюжетно-рольові гри. Цей вибір зумовлюється кількома чинниками, а саме тому, що ігрова діяльність залишається провідним видом діяльності на початковому етапі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, а також вона є:

- активною формою пізнання світу;

- способом залучення дитини у соціальні відносини;
- ефективним корекційно-розвивальним середовищем;
- первинною спробою втілити в життя те, чому навчилася дитина.

Вивчення фахової літератури дає змогу констатувати зміст педагогічного керівництва означеним видом ігор, що охоплює:

- закладення фундаменту знань про основи здоров'я, прищеплення гігієнічних навичок і вмінь;
- налагодження спілкування учнів для інформаційного обміну знаннями, думками, міркуваннями з приводу розвитку здоров'язбережувальної гри та поведінки учасників;
- розвиток уміння вести діалог у дійових особах (на прикладах творів дитячої художньої літератури);
- створення здоров'язбережувального середовища, спрямованого на передумови формування фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я;
- формування вміння дітей оцінювати власні ігрові дії щодо збереження та зміцнення здоров'я.

Для розгортання гри, відтворення ігрових дій та відносин дитина має оволодіти різноманітними знаннями й практичними уміннями. Разом з тим гра є засобом збагачення і уточнення уявлень, створює умови для освоєння способів поведінки у тих чи інших життєвих ситуаціях, сприяє формуванню довільності поведінки – дитина вчиться виконувати певні дії і правила, підпорядковувати власні бажання та інтереси вимогам ролі.

Операційну характеристику гри складають ігрові дії, характер яких визначається змістом відображеної дійсності. Рівень розвитку ігрових дій є основним показником рівня розвитку дитини.

Вагомий педагогічний ефект у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями мають ігри-драматизації, інсценівки та театралізовані ігри, в основу змісту яких закладено казковий або авторський текст відповідної здоров'язбережувальної тематики. Учні відтворюють діалоги дійових осіб в ігрових ситуаціях, що дає можливість на прикладі літературних творів формувати оздоровчий світогляд, адекватну здоров'язбережувальну поведінку, відповідальність за власне здоров'я.

Значну роль у формуванні здоров'язбережувальної компетентності набувають конструктивно-будівельні ігри – це ігри зі здоров'язбережувальним сюжетом і ролями, в яких відбувається будівництво, споруджуються будівлі з різноманітних конструкторів, природних та покидькових матеріалів, паперу. Різновидом є конструктивні ігри для складання розрізних картинок (наприклад, скласти розрізані картинки, на яких зображено предмети по догляду за ротовою порожниною).

Особливістю ігор-фантазувань як засобу формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями є те, що їх використовують на основі сформованих у дітей здоров'язбережувальних знань та уявлень на

достатньому рівні. Адже зазначені ігри проводяться без наочного матеріалу, ігрова дія здійснюється тільки в уявно-образному або уявно-вербальному плані, побудовані на діях і словах гравців.

Друга група ігор, яку доречно використовувати для формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями – ігри за правилами. Вони мотивують інтерес до розв'язання розумових завдань, сприяють розвитку довільної уваги, і є важливими чинниками підвищення рівня успішності навчання в майбутньому. Їх характерними особливостями є реалізація створених учителем певних змістових та процесуальних основ здоров'язбережувальної гри. Питому вагу в педагогічному керівництві такими іграми має робота, що спрямована на:

- оптимальну організацію пізнавальної діяльності учнів здоров'язбережувального спрямування;
- забезпечення творчого підходу до розв'язання ігрових завдань;
- реалізацію інтегративного підходу до використання здоров'язбережувальних ігор, що забезпечить цілісність освітньо-виховного та корекційного процесу й створить необхідні умови для застосування учнями з інтелектуальними порушеннями здоров'язбережувального матеріалу, вмінь і навичок, накопичених на уроках, у творчій і самостійній ігровій діяльності;
- застосування опосередкованих прийомів педагогічного керівництва;
- стимулювання пізнавального інтересу та мотиваційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями, що значною мірою залежить від насиченості здоров'язбережувального середовища;
- активізацію дитячої особистості за рахунок педагогічного оцінювання ігрової діяльності, з урахуванням індивідуальних можливостей, здібностей, потреб та психофізичних особливостей учнів з інтелектуальними порушеннями, їхніх біологічних ритмів, рівня підготовленості та стану здоров'я.

Вважаємо, що при формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями можуть бути використані різні види ігор за правилами. Вагомого значення сучасна педагогіка надає дидактичним іграм. Їх цінність полягає в тому, що за допомогою ігрових форм навчальні здоров'язбережувальні завдання сприймаються учнями з інтелектуальними порушеннями як бажаний самостійний вибір. Гра уможливорює закріплення дітьми знань і подальше вдосконалення умінь і навичок здоров'язбереження, розвиток здатності самостійно моделювати власну поведінку та діяльність, приймати рішення щодо виходу із різноманітних життєвих ситуацій, що впливають на здоров'я, набуття досвіду дотримання здорового способу життя.

Значна увага в сучасному освітньому процесі приділяється інтелектуальним іграм (кросворди, зашифровані слова, ребуси, шаради). Але саме ці ігри слід використовувати з учнями з інтелектуальними порушеннями з певними обмеженнями. Адже до їх основи покладено вільне й усвідомлене оперування

здоров'язбережувальними поняттями, знаннями, уміннями, навичками. Вони створюють умови для самостійного використання учнями особистого життєвого досвіду та отриманих знань про власне здоров'я.

Розширення світогляду учнів здоров'язбережувальним змістом ігор, які виходять за межі програмових вимог і зорієнтовані на «зону найближчого розвитку», може здійснюватись за допомогою пізнавальних ігор.

Важливий вплив на формування здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями мають рухливі ігри та ігри з елементами спорту, які виконуючи основні завдання фізичного виховання, сприяють розширенню дитячого світогляду щодо можливостей організму людини, значення органів тіла в її життєдіяльності, виховують прагнення вести здоровий спосіб життя. Інформативними для учнів з інтелектуальними порушеннями є ігри-подорожі (наприклад, при пересуванні фішки за допомогою кубика за визначеним маршрутом відбувається «подорож Вітамінки в організмі людини»).

Враховуючи те, що комп'ютер є обов'язковим компонентом сучасного педагогічного процесу, важливим засобом підвищення інтересу учнів з інтелектуальними порушеннями до стану власного здоров'я, позитивної мотивації на здоровий спосіб життя можуть бути комп'ютерні ігри.

Таким чином, у контексті даної теми ми визначили, що гра як здоров'яорієнтована педагогічна технологія у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями реалізує певні завдання, сутність яких розкрита в таблиці 2.

Таблиця 2.

Завдання ігрової діяльності у формуванні здоров'язбережувальної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями

№ з/п	Завдання	Сутність
1	Освітньо-дидактичні	Розширення обсягу інформації, усвідомлення, практичного використання знань, формування конкретних предметних умінь, накопичення учнями науково обґрунтованих знань щодо збереження здоров'я і засобів його зміцнення, шляхів і методів протидії хворобам
2	Корекційно-розвивальні	Формування та розвиток уваги, пам'яті, мисленнєвих операцій, мовлення, творчих здібностей
3	Виховні	Виховання самостійності, волі, формування моральних, естетичних якостей особистості, виховання

		співпраці, колективізму, товариськості, емпатійності по відношенню до інших учасників гри, зміна установок, соціальних цінностей; виховання позитивного ставлення до здоров'я як особистої і соціальної цінності
4	Абілітаційно-стимулюючі	Стимулювання мотивації, емоційного включення та пізнавального інтересу до ведення здорового способу життя, усвідомлення цінності здоров'я
5	Релаксаційні	Зниження фізичних і психічних навантажень, створення позитивного емоційного комфорту; спрямування свідомості учня на визнання того, що здоров'я людини, безпека і благополуччя найбільше залежать від її поведінки та способу життя
6	Емоційно-розважальні	Збагачення емоційно-почуттєвої сфери життєрадісністю, бадьорістю, оптимізмом, що забезпечить формування психічної складової здоров'я; створення комфорту, сприятливої атмосфери, щиросердної радості у процесі здоров'язбережувальної ігрової діяльності
7	Діагностичні	Оцінювання та моніторинг набутих життєвих компетенцій; визначення рівня сформованості знань, умінь і навичок щодо збереження та зміцнення здоров'я
8	Соціалізуючі	Долучення до норм і цінностей суспільства; адаптація до умов середовища, інтеграція тощо

Недорозвинення ігрової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями набуває ознак «запрограмованості» вже у ранньому дитинстві за причин досить низького рівня пізнавальної активності, емоційного та ситуативно-ділового спілкування з дорослими, значного уповільнення темпу оволодіння руховими функціями, предметними діями, мовленням. У дітей зазначеної категорії гра у дошкільному, а надалі й у шкільному віці розвивається вкрай повільно та має певні особливості. Досить низький рівень розвитку зорового сприймання, рухової та зорово-рухової координації істотно гальмують процес оволодіння дитиною

предметними діями. Низька готовність до встановлення емоційно-комунікативної взаємодії з дорослими простежується у слабкості прояву та прагненні встановити емоційний контакт, несформованості способів спілкування з дорослими, залучення їх до спільної діяльності та узгодження з ними дії. Ігрові дії обмежується найпростішими одноманітними маніпуляціями з іграшками, а власне ігрова діяльність, зазвичай, не має ігрового змісту. Зазначені особливості обумовлені значною затримкою сенсомоторного розвитку і виявляються навіть у тих дітей, котрі навчалися у спеціальних дошкільних установах. Також під час гри виникає безліч труднощів, пов'язаних з процесом та особливостями розвитку мовлення, поведінки. Це позначається на формуванні сюжетно-рольової гри або під час творчих ігор, де має місце безпосереднє міжособистісне спілкування. Адже діти повинні вміти взаємодіяти, розподіляти ролі між собою, бути ввічливими і тактовними тощо.

Слід відмітити, що без спеціального навчання діти з інтелектуальними порушеннями не виявляють потреби у грі, будучи залученими до неї, тривалий час не проявляють інтересу ні до іграшок, ні до самого ігрового процесу. Поза межами спеціально організованого навчання діти з інтелектуальними порушеннями лише у віці 9-10 років опановують ігровими діями процесуального характеру, повторюють їх без емоційних реакцій, багаторазово, стереотипно, одноманітно. На вимогу та під керівництвом дорослого, діти діють байдуже, пасивно, не отримуючи задоволення від виконуваних дій. Інтерес до іграшок є розмитим, недиференційованим, нестійким. Зазвичай, у дітей зазначеної категорії не спостерігається навіть короткочасного захоплення грою. Випадкові подразники швидко відволікають їхню увагу, після чого гра припиняється.

У процесі навчання діти опановують не тільки різноманітними ігровими діями, але й різними варіантами їх ланцюжків, що необхідно для розгортання сюжетно-відображувальних та сюжетно-рольових ігор. Послідовне виконання декількох дій є досить складним, тому протягом тривалого часу вони допускають порушення порядку дій у ланцюжку, часто забувають, що слід робити далі, і чекають допомоги (підказки) з боку дорослого.

Якщо у більш старшому віці вони можуть відтворювати окремі ігрові дії та їх ланцюжки, та все одно не збагачують ігрові дії, не вміють привнести в гру щось нове «від себе».

Ігрові дії дітей 10-12 років та більш старшого віку характеризуються більшою розгорнутістю, однак вони надмірно деталізовані. У іграх дітей цієї вікової групи не спостерігається, як це має місце у дітей старшого дошкільного віку з типовим розвитком, заміщення окремих дій в ланцюжку словом або символічним жестом.

Учні з інтелектуальними порушеннями схильні до використання іграшок, які є копією реальних предметів навколишньої дійсності. Функція заміщення у них не формується, тому їх необхідно вчити використовувати різні предмети не тільки за прямим призначенням, але і в якості аналогів (замінників), наприклад: кубик – мило, стіл, стілець тощо. Невміння дітей використовувати предмети-замінники пов'язане з

недорозвиненням образного мислення та уяви, а також з тим, що у них надзвичайно бідний досвід предметних дій в цілому.

До початку навчання у школі несформованим також виявляється цільовий компонент, тому дії не набувають усвідомленого та цілеспрямованого характеру. Діти не вміють ставити перед собою конкретну ігрову мету. Ті чи інші дії з іграшками та предметами здійснюються лише на рівні маніпуляцій, нерідко неспецифічних. І лише за умови тривалого навчання у незначній кількості дітей формується вміння за допомогою дорослого зазначити елементарну мету у грі.

Як вже попередньо зазначалося, особливого значення у грі набуває мовлення, що не тільки супроводжує гру, але і виконує у ній специфічну функцію заміщення в уявному плані уявних дій, предметів, образів. Зазвичай більшість дітей з інтелектуальними порушеннями, котрі володіють побутовим мовленням, не вміють включати його до ігрового процесу, а, як відомо, сюжетно-рольову гру неможливо розгорнути без використання мовлення.

У зв'язку з цим, у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі корекційно-виховного навчання необхідно правильно зазначити оптимальну організацію предметно-розвиваючого середовища, а також доцільно підбирати і застосовувати ігрові освітні технології на основі сюжетно-рольових та дидактичних ігор.

Також слід пам'ятати, що ігрова форма навчання обумовлюється ігровою мотивацією, яка виступає як засіб спонукання, стимулювання дітей до навчальної діяльності. Тому, у структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями з метою успішного використання ігрових прийомів та ситуацій на уроках необхідно враховувати наступне:

- дидактична мета ставиться перед дітьми у формі ігрового завдання;
- навчальна діяльність підпорядковується правилам гри;
- навчальний матеріал використовується в якості засобу гри;
- у навчальну діяльність вводиться елемент змагання, що трансформує дидактичне завдання в ігрове;
- успішне виконання дидактичного завдання поєднується з ігровим результатом;
- місце та роль ігрової технології у навчальному процесі, поєднання елементів гри і навчання певним чином залежать від розуміння педагогом функцій та класифікації педагогічних ігор.

Вагомим принципом психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями виступає реалізація комплексного підходу до організації здоров'яорієнтованого навчання на основі ігрової взаємодії учнів початкових класів, що визначається наступними напрямками:

1. Ознайомлення з довкіллям з метою формування уявлень про об'єкти навколишньої дійсності та подальшого відображення у грі їх зовнішніх і внутрішніх властивостей, функціональних особливостей.

2. Формування пізнавальних дій та навичок просторового орієнтування.

3. Навчання прийняття ігрового образу, ролі.

4. Розвиток сенсомоторних процесів та психомоторики, що обумовлює точність виконання ігрової дії, моделі ігрової поведінки.

5. Оволодіння різними засобами міжособистісного спілкування та розвитку функцій мовлення.

У структурі психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями технологія навчального процесу на основі гри характеризується певною етапністю, а саме:

1 етап. Орієнтація. Учитель представляє тему, завдання, ознайомлює з основними уявленнями, що використовуються, надає характеристику ігрових правил, імітації, загального перебігу гри.

2 етап. Підготовка до проведення. Учитель озвучує сценарій, зупиняючись на ігрових завданнях, правилах, ролях, ігрових діях і процесі в цілому. Відбувається розподіл ролей між учасниками гри, здійснюється адаптація та «репетиція» гри у скороченому вигляді.

3 етап. Проведення гри. Учитель організовує проведення власне гри. У процесі якої фіксуються ігрові дії, роз'яснюються ситуації, що викликають труднощі, демонструється спосіб виконання ігрових дій.

4 етап. Обговорення гри (підсумок). Учитель надає оглядову характеристику процесу гри. Обговорюються труднощі. Педагог спонукає дітей до рефлексії – аналізу власних дій, вчинків, мотивів, вчить співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями, а також з діями, вчинками, мотивами інших людей. Особлива увага приділяється процесу порівняння, імітації з відповідними явищами реального світу природи (соціуму).

Таким чином, успішність процесу навчання дітей з інтелектуальними порушеннями визначатиметься поетапністю переходу від предметних навчальних ігор до конструктивних і сюжетно-рольових. Послідовне включення дитини до ігрової взаємодії під час навчання сприятиме формуванню усіх компонентів провідної діяльності – цільового, мотиваційного, змістовного, операційного, результативного.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОДИНИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Психологічний супровід родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, як важлива складова психолого-педагогічного процесу

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (зокрема, з інтелектуальними порушеннями), є одним із важливих компонентів сучасних інноваційних перетворень в галузі спеціальної освіти. На сучасному етапі його реалізації важливого значення набуває сприйняття родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, як мікросоціуму, від оптимального функціонування якого залежить психічний розвиток дитини. На відміну від людей, які переживають кризові ситуації, що мають тимчасовий характер, родини, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, відчувають пригніченість від ситуації хронічного пролонгованого стресу (А.Душка, М.Радченко, Г.Кукуруза). В умовах недостатньої соціальної захищеності та невизначеності життєвих шляхів такі родини стають однією з найуразливіших соціальних груп. Це свідчить про те, що розробка психологічного супроводу родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, є досить актуальною.

Народження дитини з порушеннями в розвитку завжди є стресом для родини. Труднощі, пов'язані з вихованням дитини з особливими потребами, зумовлюють якісні зміни в життєдіяльності сім'ї, дезадаптують її та призводять до сімейної кризи. Так, переживання сім'єю стресу, що виникає під час народження (чи встановлення діагнозу) дитини з особливими потребами порушує структуру сім'ї кількісно (з'являється новий член сім'ї) та якісно (збільшується ризик відмови батьків від дитини, можливе розлучення батьків, змінюється стиль сімейних взаємин, прогресує соціальна ізоляція родини). Подібні структурні зміни викликають функціональні порушення: кожна сімейна функція (економічна, репродуктивна, рекреаційна, виховна тощо) видозмінюється, набуває нового значення, з'являються нові, специфічні функції, як реабілітаційна, компенсуюча, корекційна. Дослідження В.В. Ткачової свідчать про зміни в функціонуванні вищезгаданих сімей на декількох рівнях. Психологічний рівень характеризується змінами в емоційно-вольовій та особистісній сферах батьків. Зміни на соціальному рівні виявляються порушеннями подружніх, батьківських та екстрасімейних стосунків (спілкування з родичами, друзями). Соматичний рівень страждає у результаті перевищення рівня навантажень, тобто у батьків можуть виникати різні соматичні захворювання, астеничні та вегетативні розлади.

Актуальність розробки психологічного супроводу родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями у межах психолого-педагогічного процесу, обумовлена тим, що родина не здатна у повній мірі виконувати роль базової структури для забезпечення максимально сприятливих умов для оптимального розвитку і навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Така внутрішньосімейна атмосфера виникає в результаті наступних причин:

- високого рівня психічної травматизації членів родини, як наслідок народження дитини з особливостями у розвитку;

- відсутність необхідних психолого-педагогічних знань у батьків;

- інколи несприйняття дитини, що обумовлено особистісними особливостями батьків або їхніми культурно-ціннісними орієнтаціями у ставленні до своєї дитини.

Відмічається, що у якості травмуючого фактора, який визначає особистісні переживання батьків дітей з відхиленнями у розвитку, виступає комплекс психічних, рухових і емоційно-особистісних розладів їхніх дітей. Вираженість порушень, їхня стійкість та довготривалість впливають на глибину особистісних переживань батьків, особливо глибоко, якщо вони самі здорові та не мають ніяких психофізичних відхилень.

До факторів, які порушують родинну атмосферу й впливають на розвиток неконструктивних моделей дитячо-батьківських і батьківсько-дитячих взаєностосунків і типів виховання дітей з відхиленнями у розвитку, відносять наступні:

1) характер і ступінь вираженості порушень у дитини, їх незворотність, тривалість і зовнішні прояви психофізичної недостатності;

2) особистісні особливості батьків (осіб, які їх заміщують), які загострюються в травмуючих психіку ситуаціях (прояв тенденцій до розвитку акцентуацій або аномалій характеру);

3) ціннісні орієнтації батьків (осіб, які їх заміщують) і специфічний характер впливу батьківських установок на процес виховання, їх залежність від сімейних, національно-етнічних традицій, соціально-культурного рівня і освіченості батьків як вихователів; при цьому важливе значення у виборі батьками моделі виховання мають їх психологічні особливості (авторитарний, невротичний, психосоматичний типи);

4) соціальне середовище та умови, які перешкоджають реалізації батьками своїх виховних завдань (наприклад, соціально-економічні катаклізми, що мають місце на сучасному етапі розвитку українського суспільства).

Дослідження сучасних обставин, у яких перебувають батьки дітей із порушеннями розвитку, засвідчують наступне:

1) батьки стикаються з низкою психологічних проблем (надмірні переживання, стреси, депресія, відчуття втрати сенсу життя тощо), для вирішення яких їм потрібна психологічна підтримка й допомога;

2) у більшості таких родин складаються дисгармонійні взаєностосунки; у них встановлено жорсткі рольові позиції, що перешкоджають розвитку не лише дитини, а

й усіх членів сім'ї; часто доводиться спостерігати такі прояви батьківського ставлення, як виражена надлишкова опіка, суперечливість, непослідовність у поведінці щодо дитини;

3) родини, в яких виховуються діти з інтелектуальними порушеннями, часто живуть в ізоляції, тому вони особливо потребують спілкування одне з одним; спілкування дає можливість позбутися почуття самотності та відокремленості, а також долучитися до спільного пошуку шляхів вирішення загальних проблем; надалі таке спілкування може перерости у формування згуртованої групи батьків, які здатні організувати максимальну допомогу своїм дітям.

Сучасний підхід до родини, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, розглядає її як реабілітаційну структуру, яка має потенційні можливості для створення максимально сприятливих умов для розвитку і виховання дитини (Е. М. Мастюкова, Л. І. Солнцева, В. В. Ткачова та ін.).

Позитивне ставлення до дитини з інтелектуальними порушеннями та формування установки на прийняття її особливостей дозволяють батькам знайти новий життєвий сенс, підвищити самооцінку, гармонізувати самосвідомість і взаєностосунки з дитиною. Внутрішньосімейна атмосфера розглядається як корекційна, яка своїм гармонійним впливом дозволяє оптимізує взаєностосунки дитини з інтелектуальними порушеннями із соціальним оточенням, формує в неї моральні якості і доброзичливе ставлення до світу.

Активізація діяльності батьків і формування в їх свідомості потреби в наданні допомоги дитині є основним психокорекційним механізмом, що сприяє гармонізації їхньої психіки. В процесі проведення психологічних заходів постійно розширюються знання батьків про психофізичні особливості дитини, підвищується їхня педагогічна компетентність, виховний потенціал сім'ї. Вони також опановують практичні навички, що дозволяють їм методично правильно спілкуватися з дитиною та ефективно піклуватися про неї.

2. Психологічні особливості функціонування родин, в яких виховуються діти з інтелектуальними порушеннями.

Предметом глибоких емоційних переживань батьків і близьких дітей з інтелектуальними порушеннями є особливості їхніх психофізичних порушень, і в першу чергу, недостатність інтелектуальної діяльності. У цьому зв'язку тяжкість патогенного впливу порушень розвитку інтелекту дітей на психіку їхніх батьків залежить від таких характеристик, як стійкість незворотності, тривалість (протягом усього життя), ступінь вираженості (тяжкість, глибина ураження) і характер інтелектуального порушення.

Інтелектуальне порушення дітей, що розглядається як провідне, надає особливу дестабілізуючий, гнітючий вплив на психіку їхніх батьків (Р.Ф. Майрамян, В.В. Ткачова). Саме провідний дефект є для батьків і близьких дітей з інтелектуальними порушеннями психотравмуючим фактором, позаяк дана аномалія,

незважаючи на наявний потенціал до розвитку позитивної динаміки в цілому, виключає можливість повного одужання дитини, перешкоджає успішній соціально-трудої адаптації та самостійному повноцінному житті в соціумі.

З кожним роком все більш актуальною звучить тема про нагальну потребу батьків дітей з відхиленнями у розвитку в наданні їм психокорекційної допомоги. У зв'язку з цим фахівцями підкреслюється необхідність включення батьків дітей порушеннями інтелектуального розвитку в корекційно-виховний процес їхніх дітей, розробляються прийоми і методи психокорекційної допомоги (В.В. Ткачова). Вважається, що критеріями готовності батьків до корекційно-орієнтованого виховання дітей з порушеннями інтелекту є: педагогічна грамотність, активна участь у виховному процесі, ціннісне ставлення до дитини.

Про тяжкість і глибину психотравмуючого впливу порушення дитини на психіку батьків свідчить і факт більш низької соціальної активності батьків дітей порушеннями інтелектуального розвитку у порівнянні з батьками інших категорій дітей (наприклад, з аутизмом чи ДЦП). Батьки дітей порушеннями інтелектуального розвитку демонструють більш пасивну соціальну позицію, намагаються уникати декларування проблем дитини, особливо пов'язаних з її інтелектуальними порушеннями.

Інтелектуальні порушення різко травмують психіку батьків особливої дитини, гальмують їхню активність.

Отже, два чинники, що визначають особистісний розвиток дитини з відхиленнями у розвитку, виявляються деструктивними:

- біологічна складова (конституціональні особливості дитини, відбиваючись від порушення, посилюються, загострюються);
- соціальна складова (виховання дітей здійснюється травмованими батьками, які часто мають низький рівень психолого-педагогічних знань).

Батьківська неадекватність в прийнятті дитини з проблемами в розвитку, недостатність в емоційно-теплих відносинах провокують розвиток у дітей негармонійних форм взаємодії з соціальним світом і формують дезадаптивні характерологічні риси особистості.

Недостатність позитивних дитячо-батьківських стосунків набуває емоційно-несприятливих відтінків: відкидання, ізолюваність, агресія, страх. Лише у частини дітей формуються гармонійні і адекватні стосунки з близькими особами.

У всіх дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються девіації в особистісному розвитку, обумовлені не тільки конституціональними особливостями і впливом порушення, але і порушеннями міжособистісної взаємодії і контактів. Домінуючими негативними особистісними тенденціями є: агресивність, конфліктність, тривожність, відгородженість, комунікативні порушення.

Все це в сукупності обумовлює гостру необхідність надання дітям психологічної допомоги, що включає не тільки корекцію особистісних порушень, а й оптимізацію внутрішньосімейних стосунків.

У цьому контексті розробка психологічного супроводу родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, знаходить пріоритетне значення.

Рядом науковців і практиків відмічається, що в результаті психокорекційної роботи з родиною у батьків формується позитивна виховна модель – «співпраця». Корекція світовідчуття і гармонізація самосвідомості дозволяють змінити ставлення батьків до дитини і сприйняття її проблем. У батьків формується установка на безумовне прийняття дитини, на значимість того, що вона існує. Діяльність батьків спрямовується на надання допомоги дитині. Відносини батьків з дитиною будуються на повазі її особистості, задоволенні потреб з урахуванням її психофізичних можливостей. Виховуючи дитину таким чином, батьки дарують їй тепло, увагу і любов. Батьки уважно вислуховують дитину, допомагають їй у поступовому вирішенні проблем. Батьки адекватно сприймають індивідуальність дитини, схвалюють прояви її самостійності, радіють її успіхам. У дитини формується адекватна самооцінка, товариські стосунки з однолітками, почуття прихильності до близьких і повага до старших. Батьки беруть активну участь в процесі розвитку дитини, корекції її порушень і соціальної адаптації. Вони разом з дитиною долають труднощі на її шляху. Така модель взаємостосунків формує творче співробітництво між батьками (іншими близькими) і дитиною. Це дозволяє оптимізувати соціальну детермінанту розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями, та її інтеграцію в соціум.

3. Шляхи реалізації психологічного супроводу родин, в яких виховуються діти з інтелектуальними порушеннями

Поява в родині дитини з інтелектуальними порушеннями завжди пов'язана з сильними емоційними переживаннями батьків; докорінно змінюються їхні життєві позиції. Дізнавшись про народження дитини з відхиленнями у розвитку, батьки відчувають суперечливі почуття – від недовіри і небажання погоджуватися з думкою лікарів до повного відчаю.

Виділяють загальні ознаки, що характеризують психологічний клімат родини, в якій виховують дітей з інтелектуальними порушеннями: батьки відчувають нервово-психічне і фізичне навантаження, втому, напругу, тривогу і невпевненість щодо майбутнього дитини; особистісні прояви та поведінку дитини не відповідають очікуванням батьків і, як наслідок, викликають у них роздратування, гіркоту і невдоволення; сімейні стосунки порушуються; соціальний статус родини знижується – наявні проблеми зачіпають не тільки внутрішньосімейні взаємини, а й призводять до змін у її найближчому оточенні. Батьки намагаються приховати особливості розвитку дитини від друзів і знайомих, відповідно коло позасімейного функціонування звужується.

Причини порушення функціонування родини пов'язані з психологічними особливостями проблемної дитини, а також із великим емоційним навантаженням,

яке несуть члени сім'ї у зв'язку з довготривалим стресом. Багато батьків у даній ситуації виявляються безпорадними. Зокрема, В.В.Ткачова характеризує їхній стан як внутрішню (психологічний) і зовнішню (соціальний) безпорадність. Процес подолання кризового стану протікає своєрідно в кожній родині. Одні батьки повністю справляються з новою життєвою ситуацією, інші застрягають на етапі усвідомлення удару, залишаються в соціальній ізоляції, потребуючи підтримки фахівців.

Знання цих особливостей дає фахівцям змогу ідентифікувати стан батьків і дитини. Надалі доцільно спланувати конкретні заходи щодо зміни наявних (поведінкових) стратегій батьків на відповідні й ефективніші.

Реалізація комплексного підходу до здійснення психологічної допомоги дозволяє через оптимізацію внутрісімейної атмосфери, гармонізацію міжособистісних, подружніх, батьківсько-дитячих та дитячо-батьківських відносин вирішувати проблеми диференціальної і адресної допомоги проблемній родині

Весь зміст психологічної роботи з родиною, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, може бути представлено в *трьох напрямках* (за В.В.Ткачовою):

- психологічному вивченні проблем, що виникають у різних членів сім'ї в зв'язку з вихованням в ній дитини (особи) з порушеннями розвитку;
- психологічному консультуванні сімей;
- психолого-педагогічної та психокорекційної роботи з дітьми та їхніми батьками.

Науковою основою комплексного підходу до корекційно-реабілітаційної роботи є методологія діалектичного системно-структурного аналізу, у контексті якої всі компоненти системи розглядаються у взаємозв'язку і цілісно. У психологічному плані комплексний підхід передбачає єдність впливів на інтелектуальну, вольову, емоційну та діяльнісну сферу особистості, що спрямовані на формування не лише знань і умінь, а й мотивів і потреб, стосунків, ідеалів, переконань особистості.

Цілями психологічної допомоги родині, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, є наступні:

- забезпечення адекватних мікросоціальних умов розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями в сім'ї;
- оптимізація самосвідомості батьків;
- формування позитивного ставлення близьких осіб до дитини з інтелектуальними порушеннями.

Основною метою в психокорекційній роботі з батьками є формування у батьків позитивного ставлення до дитини, яка має порушення розвитку. Адекватність позиції батьків дозволяє їм знайти новий життєвий сенс, гармонізувати самосвідомість і взаємостосунки з дитиною, підвищити власну самооцінку. Це, в свою чергу, забезпечує використання батьками гармонійних моделей виховання і, в перспективі, оптимальний варіант соціальної адаптації дитини.

Цілеспрямований психологічний вплив якісно змінює роль батьків. Вони

активно включаються в психокорекційний і одночасно виховний процес власної дитини. Цей процес робить позитивний вплив на формування адекватних батьківсько-дитячих контактів. Своєчасно надана психолого-педагогічна допомога оптимізує особистісний розвиток дитини і сприяє зняттю психологічних проблем у самих батьків.

Цілі і завдання психологічного вивчення сімей

Основна мета психологічного вивчення сім'ї – виявлення причин, що перешкоджають адекватному розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями та дестабілізують внутрішньосімейну життєдіяльність.

Психологічна діагностика сім'ї

Завданнями психологічної діагностики сім'ї є:

- визначення ступеня відповідності умов, в яких росте і виховується дитина вдома, вимогам її вікового розвитку;
- виявлення сімейних факторів, як сприяють, так і перешкоджають гармонійному розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями в сім'ї;
- визначення причин, що дестабілізують внутрішньосімейну атмосферу і міжособистісні відносини;
- визначення неадекватних моделей виховання та деструктивних форм спілкування в родині;
- визначення шляхів гармонізації внутрішньосімейну мікроклімату;
- визначення напрямків соціалізації як дітей з відхиленнями у розвитку, так і їхніх родин.

На початку психологічного вивчення родини, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, збираються загальні відомості про родину (анкетування). Потім визначається: структура родини, психологічний тип батьків, особливості внутрішньо сімейних стосунків, моделі виховання.

Методи, які для цього використовується психологом:

- 1) спостереження;
- 2) застосування спеціальних опитувальників.

Наприкінці психолог робить аналіз психологічного дослідження родини і складає психологічне заключення.

Психолого-педагогічне та сімейне консультування

Психолого-педагогічне консультування та родинне консультування частіше здійснюються в рамках єдиної консультативної процедури. Практична робота з родинами вихованців в спеціальних корекційних освітніх установах дозволила нам виділити наступну організаційну форму консультування сім'ї.

Етапи консультування:

Перший етап: знайомство, встановлення контакту, необхідного рівня довіри і взаєморозуміння.

Другий етап: визначення проблем родини зі слів батьків або осіб, які їх заміщають.

Третій етап: психолого-педагогічне вивчення психофізичних особливостей дитини.

Четвертий етап: визначення моделі виховання, яка використовується батьками і діагностика їх особистісних властивостей.

П'ятий етап: формулювання психологом реальних проблем, що існують в родині.

Шостий етап: визначення способів, за допомогою яких проблеми можуть бути вирішені.

Сьомий етап: підведення підсумків, резюмування, закріплення розуміння проблем у формулюванні психолога.

Тактика психолога в процесі консультування

При проведенні психологічного дослідження сім'ї та її консультування важливу роль відіграє тактика психолога. Як сукупність засобів і прийомів для досягнення поставленої мети, тактика психолога під час спілкування з батьками визначається трьома взаємопов'язаними завданнями:

- встановленням контакту на рівні «зворотного зв'язку»;
- корекцією розуміння батьками проблем дитини;
- корекцією міжособистісних (батько - дитина і дитина - батько) і внутрішньосімейних (мати дитини - батько дитини) відносин

Психокорекційна робота з сім'ями

У психокорекційної роботи з родиною, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, виділяється два напрями: психолого-педагогічний і психокорекційний.

Здійснюючи *психолого-педагогічну корекцію*, психолог організовує заняття з особливою дитиною і її батьками (частіше матір'ю). Тут перед фахівцем ставляться наступні цілі:

- створення оптимальних умов для гармонійного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями в родині;
- переструктурування ієрархії життєвих цінностей батьків дитини з інтелектуальними порушеннями, оптимізація їхньої самосвідомості;
- гармонізація психологічного мікроклімату в родині;
- корекція міжособистісних стосунків у родині (дитячо-батьківських, подружніх, батьківсько-дитячих, сіблінгових);
- формування психолого-педагогічних знань і умінь, підвищення виховної компетентності батьків (осіб, які їх заміщають).

Орієнтуючись на ці цілі, психолог вирішує наступні завдання:

- навчання батьків (матері) спеціальним корекційним і методичним прийомам, необхідним для проведення занять з дитиною інтелектуальними порушеннями в домашніх умовах;
- навчання батьків (матері) спеціальним виховним прийомам, необхідним для корекції особистості дитини;

- корекція розуміння батьками проблем їхньої дитини, а саме: виключення гіперболізації, мінімізації або заперечення наявності проблем у дитини;
- корекція внутрішнього психологічного стану батьків: стан неуспіху, пов'язане з порушеннями у розвитку дитини, має поступово перейти в розуміння можливостей дитини, в радість від її «маленьких» успіхів;
- корекція неконструктивних форм поведінки батьків (агресії, придушення негативних бажань, ескапізму, примітивізації поведінки та ін.), їх заміна на продуктивні форми взаємостосунків у соціумі;
- здійснення особистісного зростання батьків у процесі взаємодії зі своєю дитиною, в процесі її навчання і виховання за допомогою психолога; перехід батьків з позиції переживання за свою дитину через його особливості в позицію творчого пошуку реалізації можливостей дитини;
- підвищення особистісної самооцінки батьків у зв'язку з можливістю побачити результати своєї титанічної праці в успіхах дитини;
- трансформація освітньо-виховного процесу, що реалізується батьками по відношенню до дитини, в психокорекційний процес по відношенню до себе самого; творча діяльність батьків, спрямована на їхню дитину, допомагає їм самим, лікуючи від негативного впливу психотравмуючої ситуації.

Форми роботи:

- 1) демонстрація батькові чи матері (матері) дитини інтелектуальними порушеннями прийомів роботи з нею;
- 2) конспектування батьком (матір'ю) занять, що проводяться психологом;
- 3) виконання домашніх завдань зі своєю дитиною;
- 4) читання батьком (матір'ю) спеціальної літератури, рекомендованої психологом;
- 5) реалізація батьком (матір'ю) творчих задумів в роботі з дитиною.

Система корекційної допомоги конкретній сім'ї вибудовується на основі виявленої в процесі комплексного обстеження специфіки особистісних і міжособистісних порушень. Методика психологічної допомоги родині, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, включає наступні напрями роботи:

- корекція емоційно-особистісних і поведінкових порушень у дітей з відхиленнями у розвитку;
- корекція порушень в особистісній і міжособистісній сферах батьків.

Останній напрям представлено, в свою чергу, двома блоками: психолого-педагогічною корекцією і психокорекцією (індивідуальною і груповою).

Корекція емоційно-особистісних і поведінкових порушень у дітей з інтелектуальними порушеннями

Корекція емоційно-вольових, комунікативно-поведінкових і особистісних проблем у дітей з відхиленнями у розвитку здійснюється з урахуванням рівня їх інтелектуальних можливостей і вираженості порушень в психічній сфері (Е. К.

Лютова, Г. Б. Моница).

Основними *цiлями* психокорекцiйної роботи з дiтьми, якi мають iнтелектуальними порушеннями в рамках психологiчної супроводу родин є:

- формування емоцiйно-теплих стосункiв дiтей до їхнiх батькiв i iнших близьких осiб;
- розвиток у дiтей адекватної установки на доброзичливе сприйняття навколишнього соцiального свiту;
- формування моральних установок i адекватних поведiнкових навичок.

Поставленi цiлi потребують вирiшення перерахованих нижче *завдань*, таких, як:

- корекцiя афективної сфери дiтей, формування позитивних емоцiйних реакцiй i установок;
- формування навичок регуляцiї емоцiйного стану;
- формування комунiкативних навичок соцiально-адаптивного взаємодiї дiтей з близькими i родичами, соцiалiзацiя дитини;
- розвиток творчих форм спiвпрацi дiтей з їх батьками, iншими членами родини, включаючи однолiткiв;
- зниження психоемоцiйного дискомфорту, який проявляється в тривожностi i невпевненостi, рiзних формах страхiв;
- корекцiя прихованих i явних форм негативiзму i агресивної поведiнки, дезадаптивних станiв;
- формування самоконтролю i адекватного поведiнки як з близькими, так i з чужими людьми;
- пiдвищення самооцiнки i критичного ставлення до себе та iнших;
- подолання внутрiшнiх конфлiктiв i переживань.

Корекцiя емоцiйно-вольової, поведiнкової, особистiсної та мiжособистiсної сфер дитини з вiдхиленнями у розвитку має кiлька напрямiв (Т. Н. Волковська, Г. Х. Юсупова).

Корекцiя емоцiйно-особистiсних порушень i поведiнкових девiацiй у дiтей з iнтелектуальними порушеннями здiйснюється за допомогою вiдомих прийомiв арттерапiї, iгро- та казкотерапiї в iндивiдуальнiй та груповiй формах (Е. А. Медведєва, I. Ю. Левченко, Л. Н. Комiсарова, Т. А. Добровольська).

Оптимiзацiя дитячо-батькiвських i батькiвсько-дитячих взаємостосункiв проводиться пiд керiвництвом психолога в процесi спiльних занять та тренiнгових iгор (В. В. Ткачова).

Формою реалiзацiї психокорекцiйних цiлей є iндивiдуальнi та груповi заняття. З дiтьми, що мають вираженi i важкi порушення, заняття проводяться тiльки в iндивiдуальнiй формi. У разi необхiдностi заняття з такими дiтьми можуть проводитися в присутностi вчителя, вихователя або кого-небудь з близьких осiб. Заняття з дiтьми, що проводяться в присутностi батькiв, використовуються i для формування адекватних взаємостосункiв мiж дитиною i батьками.

Тривалiсть занять залежить вiд вiку i вираженостi порушень дитини. Вона

варіюється від 15 до 35 хвилин. Частота занять – один-два рази на тиждень.

Корекція порушень в особистісній і міжособистісній сферах батьків

Психолого-педагогічна корекція

Організуючи заняття з дитиною і її матір'ю, психолог ставить перед собою два види цілей. З одного боку, здійснивши психолого-педагогічне вивчення дитини, психолог визначає освітні цілі і освітній маршрут дитини з відхиленнями у розвитку. В рамках цього напрямку психолог навчає матір спеціальним корекційним і методичним прийомам, необхідним для проведення занять з дитиною в домашніх умовах, і спеціальним виховним прийомам, необхідним для корекції особистості аномального дитини. З іншого боку, встановивши емоційний контакт з матір'ю дитини з відхиленнями у розвитку на індивідуальних заняттях, психолог здійснює корекцію її внутрішнього психологічного стану і корекцію взаємовідносин між нею і дитиною.

Орієнтуючись на ці цілі, психолог вирішує і відповідні їм завдання. В рамках формування адекватних способів взаємодії матері з дитиною психолог здійснює:

- корекцію неконструктивних форм поведінки матері (агресія, необ'єктивна оцінка власної поведінки і поведінки дитини, ескапізм, примітивізація поведінки та ін.);
- формування продуктивних форм контакту в соціумі (з дитиною, членами родини, родичами, фахівцями освітнього закладу, іншими особами);
- навчання вмінню любити дитину, вмінню стримувати гнів, роздратування, що виникають у відповідь на невмілість або психофізичну недостатність дитини;
- корекцію розуміння матір'ю проблем її дитини, а саме: поступову нейтралізацію заперечення наявності проблем, коли мати дитини з позиції захисту і позиції протиставлення себе соціуму («Вона у мене така, як і всі») переходить в позицію взаємодії («А як її навчити? Я не вмію»);
- поступове виключення гіперболізації проблем дитини, безперспективності її розвитку («З неї ніколи нічого не вийде»);
- поступове виключення очікування дива, яке раптово зробило б дитину абсолютно здоровою, переорієнтування матері з позиції бездіяльності на позицію діяльності з дитиною;
- корекцію взаємостосунків з дитиною (з взаємин, які характеризуються як гіперопіка або гіпоопіка, до оптимальних взаємин, що виявляються в повазі особистості дитини і надають дитині достатню їй можливість самостійність);
- розширення сфери творчої взаємодії з дитиною.

Методи роботи включають наступне:

- демонстрацію матері дитини з відхиленнями у розвитку методичних прийомів роботи, спрямованих на корекцію порушень її розвитку, формування навичок адекватної поведінки і гармонійної особистості;
- конспектування матір'ю занять, що проводяться психологом;

- самостійне проведення матір'ю окремих занять або частини заняття під контролем психолога;
- виконання матір'ю домашніх завдань зі своєю дитиною;
- виготовлення нею наочних посібників для проведення занять з дитиною; читання матір'ю спеціальної літератури, рекомендованої психологом.

Коригуючи взаємини між матір'ю і дитиною, психолог використовує такі психокорекційні *техніки і методи*: холдинг-терапію, арттерапію, вокалотерапії, музикотерапію, хореотерапію, естетотерапії, бібліотерапію, казкотерапію, туротерапію, трудотерапію і терапію любов'ю.

Етапи психологічної роботи в психолого-педагогічному напрямку:

- залучення матері до корекційно-освітнього процесу, в який залучений дитина; психолог переконує мати дитини в тому, що саме в ній потребує її дитина, що саме вона може зробити йому найнеобхіднішу допомогу;
- формування у матері інтересу до процесу розвитку дитини, демонстрація її можливостей існування «маленьких», але дуже важливих для її дитини досягнень; батько навчається відпрацьовувати вдома з дитиною ті завдання, які дає психолог;
- розвиток у матері почуття успішності і психолого-педагогічної компетентності в роботі з дитиною;
- розкриття перед матір'ю можливості особистісної самоактуалізації, пошуку творчих підходів до навчання її дитини, її участі у вивченні його можливостей і реалізації творчих задумів в роботі з ним.

Психокорекція

(індивідуальна і групова форми)

Завданнями цього напрямку є:

- формування нових життєвих орієнтирів батьків дитини з відхиленнями у розвитку;
- корекція взаємин у діаді батьки - дитина з відхиленнями у розвитку;
- корекція порушеного психологічного стану батьків (тривоги, очікування перманентного неуспіху в навчанні своєї дитини, станів, пов'язаних з розумінням себе як неспроможного людини);
- корекція неадекватних поведінкових реакцій батьків як щодо своїх дітей (покарання за будь-яку провину, окрик, придушення особистості дитини), так і у стосунках із соціумом (скандальну поведінку, неадекватні поведінкові реакції, агресивна поведінка, реакції протесту);
- гармонізація інтерперсональних стосунків між матір'ю та іншими членами сім'ї; членами сім'ї та іншими (сторонніми) особами.

Відбувається формування нових життєвих орієнтирів у батьків щодо дитини з відхиленнями у розвитку.

Кредо матері в результаті проведених занять трансформується в формулу: «Я щаслива від того, що у мене є дитина, я люблю її, а вона любить мене».

Ті ж процеси відбуваються і в свідомості батька дитини: «Я люблю цю

дитину. Вона слабка. Вона потребує моєї сили і допомоги. Вона принесла мені щастя».

Психокорекційний процес в особистісно орієнтованому підході спрямований на зміни в трьох площинах вимірювань: когнітивної (пізнавальної), емоційної і поведінкової (Г. Л. Исуріна). Кожен з напрямів ставить певні завдання.

Індивідуальна форма роботи здійснюється у вигляді бесід психолога з батьками дитини з інтелектуальними порушеннями. На відміну від групових занять, в яких провідною орієнтацією є тематична і інтеракційна, індивідуальна психокорекційна робота націлена в основному на вивчення біографії родини особливої дитини, життєвого шляху її батьків, особливостей їхньої особистості, історії захворювання дитини, стосунків з родичами і знайомими. У процесі бесіди встановлюється або розширюється контакт, який вже мав місце на етапі освітньо-просвітницької роботи, діагностичної процедури і консультування.

Довірчі стосунки, прояв співчуття до проблем батьків дозволяють психологу побачити і позначити ті проблеми, які їх хвилюють. Одночасно прийом зворотного зв'язку дозволяє побачити також дисгармонійні характеристики в структурі особистості батьків, які ускладнюють їм переосмислення власної ситуації, пов'язаної зі станом дитини, і набуття нової світоглядної позиції. Поступово розкриваються особливості виникнення невротичних симптомів, а також патохарактерологічні особливості особистості батьків.

Групова форма

Метод групової роботи для батьків дітей з інтелектуальними порушеннями включає їхню спільну діяльність, у якій вони, за допомогою психолога, працюючи у групі над вирішенням групових завдань, вибирають напрямки власної діяльності, засоби її досягнення і встановлюють норми взаємодії.

Застосування методу групової роботи має суттєві *переваги*:

- груповий досвід протидіє відчуженню, допомагає вирішити міжособистісні проблеми;
- група відображає суспільство у мініатюрі, робить очевидними такі приховані чинники, як тиск партнерів, соціальний вплив і конформізм;
- є можливість отримання зворотнього зв'язку і підтримки від людей з подібними проблемами;
- у групі людина може навчатися новим вмінням, експериментувати з різними стилями стосунків серед рівних партнерів;
- у групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими і зіграти роль іншої людини для кращого розуміння його і себе, для знайомства з новими ефективними способами поведінки, застосовуваними кимось;
- взаємодія у групі створює напругу, яка допомагає прояснити психологічні проблеми кожного. Така напруга може (і повинна) грати конструктивну роль, підживлювати енергетику групових процесів;
- група полегшує процес саморозкриття, самодослідження і самопізнання –

відкриття себе іншим і відкриття самого себе дозволяє зрозуміти себе і підвищити впевненість у собі [3].

Незважаючи на розмаїття конкретних форм тренінгів за спрямованістю та змістом, можна сформулювати їхню спільну *мету*:

- дослідження психологічної проблеми учасників групи і надання допомоги у її вирішенні;

- поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я батьків;

- вивчення психологічних закономірностей, механізмів та ефективності способів міжособистісного взаємодії для створення основи більш ефективного та гармонічного спілкування батьків дітей з особливими освітніми потребами;

- розвиток самосвідомості і самодослідження учасників групи для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін;

- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимально можливого рівня життєдіяльності тощо.

Характерні *принципи*, необхідні для організації тренінгових груп для батьків дітей з особливими освітніми потребами:

1. Тут і тепер. Цей принцип орієнтує учасників на те, що предметом їх аналізу мають бути почуття і думки з приводу подій, що відбуваються у групі в даний момент. Принцип акцентування на справжньому сприяє глибокій рефлексії учасників, вчить зосереджувати увагу на собі, своїх думках і почуттях, розвитку навичок самоаналізу.

2. Щирість і відкритість. Чим відвертішими будуть розповіді учасників про те, що дійсно їх хвилює і цікавить, чим щирішими буде розкриття почуттів, тим успішнішою буде робота групи в цілому. Щирість і відкритість сприяють отриманню та наданню іншим учасникам чесного зворотнього зв'язку.

3. Принцип Я. Основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, самоаналізу та рефлексії. Всі висловлювання рекомендується будувати наступним чином: «Я відчуваю ...», «Мені здається...» тощо.

4. Активність. Оскільки психологічний тренінг належить до активних методів навчання і розвитку, така норма як активність, участь усіх в тому, що відбувається на тренінгу, є обов'язковою.

5. Конфіденційність. Усе, про що йдеться в групі стосовно учасників, повинно залишатися всередині групи. Це природна етична вимога, необхідна для створення атмосфери психологічної безпеки і саморозкриття.

Існує чимало конкретних вправ, прийомів і технік, однак прийнято виділяти кілька *базових методів тренінгу*.

Групова дискусія. У тренінговій групі дискусія може бути використана і з метою надання можливості учасникам побачити проблему з різних сторін, і в якості способу групової рефлексії.

Ігрові методи. Включають ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні та ділові ігри. Використання ігрових методів у тренінгу є надзвичайно продуктивним.

Методи соціальної перцепції. Учасники групи розвивають уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе, свою групу. За допомогою спеціально розроблених вправ учасники отримують вербальну і невербальну інформацію про те, як їх сприймають інші люди, а також наскільки є точним їхнє власне самосприйняття. Вони набувають уміння глибокої релаксації, смислової і оцінної інтерпретації об'єкта сприйняття.

Медитативні техніки. Найчастіше використовуються з метою навчання фізичної і чуттєвої релаксації, умінню позбавлятися від зайвого психоемоційного напруження, стресових станів і в результаті зводяться до розвитку навичок самонавіювання і закріплення способів саморегуляції.

Методи групової роботи з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, дають змогу:

- отримати можливість обговорити значущі сімейні взаєностосунки без моралізування. Вони досліджують право людей відчувати як позитивні, так і негативні почуття; починають усвідомлювати існування в собі самих і в своїх дітях внутрішнього світу почуттів і значимість цього світу у створенні та руйнуванні щастя.
- ідентифікувати себе з психологом (ведучим тренінгу), і наслідувати деяким його характеристикам і взаєностосункам. Батьки приходять до розуміння того, що негативні емоції та переживання – це не проблема, а стан людського існування, що здорова сім'я створює умови для вираження негативних емоцій, які нікого не ранять.
- усвідомити значення безоціночного прийняття і справжньої поваги.
- розвинути оптимістичніше ставлення до життя з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони починають вірити в те, що емоційні проблеми можна обговорити у бесіді, а емоційні труднощі можна розв'язати [4].

Оскільки батьки є активними учасниками соціального та психічного розвитку власних дітей з інтелектуальними порушеннями, їхній досвід стає унікальним, адже вони можуть сприяти ефективнішому розвитку своєї дитини.

Застосування психологічної технології групової взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами істотно покращує самооцінку дітей, підвищує соціальну адаптацію та здатність їх до навчання, а також оптимізує взаємодію у родині. Відмічаються позитивні зміни в комунікації, зниження замкнутості і агресивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, групова робота з батьками суттєво підсилює почуття безумовної любові батьків до своїх дітей і значно знижує чутливість батьків до виникнення конфлікту в сім'ї.

Отже, застосування психологічної технології групової взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами – це ефективний засіб формування позитивного ставлення батьків до власної дитини, встановлення розумних батьківських вимог і контролю, зменшення батьківської тривоги, забезпечення інформаційної підтримки батьків в області спеціальної психології.

У кінцевому підсумку ми можемо зауважити, що позитивне ставлення до дитини з інтелектуальними порушеннями, формування установки на прийняття її дефекту

дозволяють батькам віднайти новий життєвий сенс, підвищити самооцінку, гармонізувати самосвідомість и взаємини з дитиною. Позитивний вплив батьків на дитину з проблемами в розвитку оптимізує її взаємостосунки з соціальним оточенням, формує в неї моральні якості і доброзичливе ставлення до світу.

Активізація діяльності батьків в наданні допомоги дитині є основним психокорекційним механізмом, що сприяє гармонізації функціонування їхньої родини. У процесі впровадження психологічного супроводу родини, яка виховує дитину з інтелектуальними порушеннями, особлива увага приділяється позитивному впливу близьких на дитину, створення адекватних умов для її навчання не тільки в спеціальній установі, а й удома. Внутрішньосімейна атмосфера розглядається як корекційна, яка своїм гармонійним впливом розвиває дитину, формує в ньому позитивні моральні якості, доброзичливе ставлення до оточуючих.

В результаті психокорекційної роботи з родиною у батьків формується позитивна виховна модель, спрямована на співпрацю. Корекція світовідчуття і гармонізація самосвідомості дозволяють змінити ставлення батьків до дитини і сприйняття її проблем. Така модель стосунків формує творче співробітництво між батьками і дитиною. Це дозволяє оптимізувати соціальну детермінанту розвитку дитини та її інтеграцію в соціум.