

Інклюзивна освіта
як індивідуальна траєкторія
особистісного зростання
дитини з особливими
освітніми потребами



2018

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

**Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія
особистісного зростання дитини з особливими
освітніми потребами**

**Збірник матеріалів
II Всеукраїнської науково-практичної
конференції
з міжнародною участю**

Випуск 1



Вінниця 2018

I-65

Рекомендовано до друку вченою радою факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 4 від 14.11.2018 року)

Редакційна колегія:

- Голок О.А.,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського (*голова*)
- Демченко О.П.,** кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
- Комарівська Н.О.,** кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
- Любчак Л.В.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського
- Присяжнюк Л.А.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського

Рецензенти:

- Хом'юк І.В.** доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету
- Кіт Г.Г.** кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

I-65 Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами : збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 08-09 листопада 2018 р.) / редкол.: О. П. Демченко, Н. О. Комарівська, Л. В. Любчак, Л. А. Присяжнюк ; за заг. ред. О. А. Голок. Вінниця : Меркьюрі-Поділля, 2018. Вип. 1. 180 с.

I-65 Inclusive education as an individual trajectory of the personal growth of a child with special educational needs : a collection of materials of the II All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation / editorial board O. P. Demchenko, N. O. Komarivska, L. V. Lyubchak, L. A. Prisyazhnyuk ; per community Ed. O. A. Holyuk. Vinnitsa : Merkury-Podillya, 2018. Issue 1. 180 s.

Матеріали подано в авторській редакції

До збірника включені тези з актуальних проблем інклюзивної освіти в контексті завдань реалізації наступності дошкільної та початкової освіти, що підготовлені викладачами і студентами України та Білорусії в межах наукового співробітництва.

Матеріали збірника адресовані викладачам і студентам ЗВО II-IV рівня акредитації, педагогічним працівникам шкіл I ступеня та закладів дошкільної освіти, а також усім, хто цікавиться проблемами навчання й виховання дітей.

The collection includes the thesis on Topical issues of inclusive education in the context of the tasks of implementing the continuity of pre-school and primary education, prepared by faculty and students of Ukraine and Belarus within the framework of scientific cooperation.

The materials of the collection are addressed to teachers and students of institution of higher education of the II-IV level of accreditation, teachers of primary schools and institutions of pre-school education, as well as to everyone who is interested in the problems of education and upbringing

ЗМІСТ

Розділ I. Матеріали пленарного засідання

| | |
|--|----|
| <i>Демченко Олена.</i> Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти: напрями, проблеми, досвід ... | 6 |
| <i>Крутії Катерина.</i> Підготовка студентів до попередження освітньої депривації як чинника шкільної дезадаптації у дітей шестирічного віку ... | 11 |
| <i>Орос Ільдико Імрївна.</i> Освіта дорослих у Франції | 18 |
| <i>Штифурак Віра, Штифурак Володимир.</i> Історіогенез дослідження здібностей як необхідної передумова розвитку обдарованості дитини ... | 21 |

Розділ II. Матеріали секційних засідань

| | |
|--|----|
| <i>Бабій Валерія, Петельчук Катерина.</i> Інклюзивна освіта як форма соціалізації дітей з особливими освітніми потребами | 26 |
| <i>Бевз Оксана.</i> Лялькотерапія як засіб особистісного розвитку школярів | 28 |
| <i>Білоус Валентина.</i> Інклюзивне середовище бібліотеки: стратегія розвитку | 31 |
| <i>Ветрова Ольга.</i> Взаємодія сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами | 35 |
| <i>Вишнева Тетяна.</i> Програми нового покоління: до проблеми формування самостійності дітей раннього віку | 38 |
| <i>Голюк Оксана, Смоляк Інна.</i> Формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів | 42 |
| <i>Главацька Наталя.</i> Використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у роботі з дітьми з обмеженими можливостями | 46 |
| <i>Давидюк Марина.</i> Застосування методів занурення і сторітеллінгу під час вивчення дисципліни «інклюзивна освіта» | 49 |
| <i>Данилова Анна.</i> Створення сучасного освітнього середовища нової української школи для дітей з особливими освітніми потребами | 53 |
| <i>Єлісєєва Ганна.</i> Організація партнерства і взаємодопомоги в освітньому процесі у роботі із синдромом Дауна | 57 |

| | |
|---|------------|
| <i>Зелик Катерина.</i> До проблеми здоров'язбереження дошкільників | 61 |
| <i>Зіньківський Леонід.</i> Психологічний супровід молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзії | 65 |
| <i>Каменюк Т.</i> Теоретичні аспекти розвитку просторової знаково-символічної системи знань у дітей з порушеннями розумового розвитку в інклюзивному середовищі | 70 |
| <i>Клапій Олександра.</i> Особливості використання орігамі-терапію у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами | 74 |
| <i>Кобилянська Тетяна.</i> Удосконалення підготовки майбутніх психологів для роботи з дітьми вразливих категорій | 77 |
| <i>Коломієць Леся.</i> Аспекти підготовки майбутніх фахівців до забезпечення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами | 81 |
| <i>Колосова Олена, Антонюк Ольга.</i> Мультиплікаційний фільм як засіб формування соціальних умінь у дітей дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом | 85 |
| <i>Коновалюк Олена.</i> Сучасні погляди на розумову відсталість дітей та шляхи її корекції | 90 |
| <i>Король Альона.</i> Штучний інтелект як засіб співпраці з педагогами, батьками та громадськістю в інноваційному освітньому середовищі | 94 |
| <i>Кравцова Наталія, Іваннікова Ірина.</i> Виховний потенціал педагогічної музикотерапії на уроках музичного мистецтва в основній школі | 98 |
| <i>Олійник Надія.</i> До проблеми формування дослідницької поведінки в обдарованих дошкільників | 102 |
| <i>Сірко Лілія.</i> Генезис лонгitudних досліджень мовних і мовленнєвих здібностей дітей | 108 |
| <i>Кубарь Вікторія.</i> Методика АВА. Глобальне читання | 113 |
| <i>Кузнєцова Людмила.</i> Діяльність волонтерських загонів як напрямок роботи педагога-організатора | 116 |
| <i>Лапшина Ірина.</i> Готовність майбутніх учителів початкової школи до освітньої діяльності з ліворукими школярами | 121 |
| <i>Мельник Наталя.</i> Тактильні ігри як засіб реалізації індивідуального підходу в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами | 125 |
| <i>Мончак Тетяна.</i> Діагностика комунікативних навичок у дітей раннього віку з аутизмом | 128 |

| | |
|---|------------|
| Мороз Анастасія. Особливості підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти | 130 |
| Романюк Наталія. Організація взаємодії з батьками у пошуках компромісу залучення дітей з особливими потребами в освітній простір | 134 |
| Павловська Любов. Народні ігри в роботі з дітьми з порушеннями зору | 138 |
| Руцька Ірина. Роль вчителя початкових класів у формуванні інтересу до навчання дітей в умовах інклюзивної освіти | 143 |
| Титаренко Наталія, Ткаченко Валентина. Готовність учителя до інклюзії в новій українській школі | 146 |
| Федоренко Алла. Особливості роботи асистента вчителя з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату в початковій школі | 150 |
| Хіля Анна. Нестандартні форми роботи як засіб підвищення якості освітніх послуг та ефективності інклюзивної школи | 154 |
| Холковська Ірина, Галузяк Василь. Особистісно-професійна готовність педагога до роботи з обдарованими дітьми | 158 |
| Цілюк Володимир, Король Ольга. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в громадянському суспільстві | 162 |
| Швець Ірина. Вокальне мистецтво як специфічний засіб творчої самореалізації дітей з особливими потребами | 165 |
| Шеремета Мирослава. Гендерно-чутливі індикатори в освітній комплексній програмі «дитина в дошкільні роки» | 169 |
| Шкрабалуک Станіслав, Любарська Надія. Використання ігрових технологій як засобу розвитку діалогічного спілкування дітей з аутизмом | 172 |
| Штень Альона. Роль асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі | 176 |

Розділ I. МАТЕРІАЛИ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НАПРЯМИ, ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД

*Демченко Олена, кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: DIRECTIONS, PROBLEMS, EXPERIENCE

*Demchenko Olena, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.)
Vinnytsia Mykhaylo Kotsiubynsky State Pedagogical University (Ukraine)*

***Анотація.** Обґрунтовано важливість спеціальної підготовки майбутніх фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Показано напрями вдосконалення фахової готовності членів мультидисциплінарної команди до роботи в інклюзивному освітньому просторі. Проаналізовано сутність інклюзивної компетентності як наукової категорії. Представлено досвід роботи закладу вищої освіти щодо підготовки студентів як майбутніх організаторів інклюзивної освіти..*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність, діти з особливими освітніми потребами, обдаровані діти .*

***Abstract.** The importance of special training of future specialists of the psychological and pedagogical profile to the work with children with special educational needs is substantiated. Directions of professional readiness improvement of the multidisciplinary team members for work in the inclusive educational space are shown. The essence of inclusive competence as a scientific category is analyzed. The experience of higher education institution in preparing students as future organizers of inclusive education is presented.*

***Key words:** inclusive education, inclusive competence, children with special educational needs, gifted children.*

Проблема реалізації інклюзивного підходу, яка є достатньо важливою та складною, активно обговорюється в останні десятиліття в Україні на державному, науковому та практичному рівнях. Організація інклюзивного простору забезпечить можливість рівного доступу до освітніх послуг, створення індивідуальної комфортної траєкторії для саморозвитку і самореалізації кожної особистості, незалежно від стану здоров'я, здібностей і можливостей, соціального положення та інших відмінностей.

У науковій царині активно проводяться дослідження, присвячені різним аспектам роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; проводяться теоретичні й практичні форуми, видається науково-методична література тощо. Проте продовжуються точитися дискусії, спостерігається наявність різних декількох підходів, часто протилежних, ще залишається певна неузгодженість термінів.

Розв'язання складних завдань з реалізації інклюзивного підходу в освіті потребує спеціальної підготовки педагогів. У зв'язку з цим важливою проблемою є створення системи підготовки висококваліфікованих, конкурентних педагогів, здатних створити психологічно комфортні, розвивальні умови для дітей з особливими освітніми потребами.

Однак низка сучасних дослідників, які аналізують стан упровадження інклюзії в закладах освіти, серед актуальних проблем, що потребують першочергового вирішення, виділяють необхідність формування фахівців мультидисциплінарної команди, які мають відповідні компетентності для успішної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. В останні роки започатковані наукові розробки, присвячені підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивному просторі (К.Бовкуш, І.Демченко, Дж.Деппелер, А.Колупаєва, І.Луценко, О.Мартинчук, І.Россіхіна, Є.Самарцева, І.Хафізулліна, М.Шеремет, Ю. Шуміловська, та ін.).

Погоджуємося з думкою О.Голюк [1; 2], що традиційна система фахової підготовки майбутніх педагогів переважно спрямована на формування професійної компетентності в сфері навчання і виховання дітей з типовим розвитком. Навіть наявність у навчальних планах підготовки бакалаврів спеціальностей «Дошкільна освіта» / «Початкова освіта» спеціальних навчальних дисциплін не вирішують проблеми і не забезпечують повною мірою набуття студентами інклюзивної компетентності.

Спеціальна підготовка і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання визначена одним із важливих шляхів упровадження Концепції розвитку інклюзивної освіти [4]. Узагальнення праць учених, присвячених проблемам впровадження інклюзивної освіти, дозволило нам виділити декілька напрямів удосконаленню підготовки фахівців до роботи в інклюзивному просторі, зокрема:

– підвищення кваліфікації педагогів, які мають базову освіту і працюють інклюзивних групах і класах, в формах, які визначені в Законі України «Про освіту» (2017);

– підготовка спеціальних фахівців, в коло професійних обов'язків яких входить напрям, безпосередньо пов'язаних організацією роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;

– створення умов для набуття всіма майбутніми педагогами (не залежно від спеціальності/спеціалізації) інклюзивною компетентністю;

– самоосвіта й систематичне професійне вдосконалення педагогів як суб'єктів інклюзивного освітнього простору.

Удосконалення підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно здійснювати на засадах компетентнісного підходу. У науковому дискурсі використовується конструкт «інклюзивна компетентність», яка затвердженням учених [7], є обов'язковою складовою професійної компетентності.

Розгорнуте визначення такого багаторівневого утворення пропонує М.Чайковський, розглядаючи інклюзивну компетентність, майстерність і зрілість як послідовні етапи особистісного професійного зростання працівника інклюзивного закладу освіти [7]. Вона включає необхідний обсяг знань і вмінь для учасників процесу інклюзії різних категорій та виражається у здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з вадами здоров'я і забезпечувати їх включення в середовище школи і закладу вищої освіти, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку.

Одним з важливим аспектів формування інклюзивної компетентності є засвоєння студентами сучасних уявлень про сутність інклюзивного підходу та формування ціннісних орієнтацій майбутніх організаторів інклюзивного простору. У зв'язку з цим зробимо декілька наукових акцентів, які потрібно враховувати в процесі підготовки здобувачів вищої освіти до означено напрями діяльності.

По-перше, *інклюзивна освіта* – це фактично педагогіка індивідуального підходу, яка передбачає усунення будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціальних шкіл і класів для тих, хто не відповідає умовному стандарту «нормальності». Відповідно до цього інклюзивна освіта розглядається як «безбар'єрна», «доступна для всіх» та розробляється на засадах принципів гуманізації, доступності, рівності, індивідуалізації.

По-друге, *особистості з особливими освітніми потребами* – це, так звані Інші (нетипові) діти, які мають бути включені в інклюзивний процес як його активні учасники. Особливі потреб» мають особи, чия не лише фізична, а й соціальна або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг. Відповідно їй надаються додаткові ресурси та можливість розвинути свій потенціал. Наголос робиться не на відмінностях і відхиленнях, а на

необхідності забезпечення додаткової підтримки в розвитку, навчанні, самореалізації.

До того ж зазначимо, що *обдаровані діти* є також однією категорій осіб з особливими освітніми потребами, хоча ще часто лише декларативно. Вчені поділяють обдарованих на дві групи: успішні та щасливі; проблемні, нереалізовані, часто неуспішні, з високим рівнем тривожності, фрустрованості. Обидві групи потребують особливої уваги та створення додаткових умов для реалізації свого потенціалу. З огляду на це вважаємо, що одаровані особистості повинні постійно бути в фокусі уваги фахівців у сфері інклюзивної педагогіки як важлива категорія дітей, які характеризуються розвитком, відрізняється від умовної норми і чий освітні потреби виходять за рамки загальноприйнятих стандартів.

На сьогодні у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського в цілому, на факультеті дошкільної, початкової освіти та мистецтв зокрема започаткована науково-дослідна робота у сфері інклюзивної педагогіки та підготовки фахівців для роботи в інклюзивному освітньому просторі закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Виділимо основні напрями:

– проведення наукових досліджень, присвячених різним аспектам інклюзивної освіти та підготовки компетентних фахівців, організація науково-практичних конференцій: II Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії» (2016); I Регіональний науково-практичний семінар (2017) та II Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю (2018) «Інклюзивна освіта як індивідуальна траєкторія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами»;

– підготовка фахівців мультидисциплінарної команди: додаткова спеціалізація «Логопедія» - для здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта»; «Інклюзивна освіта» - для здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» і «магістр» спеціальності 013 «Початкова освіта»; «магістр» спеціальності 012 «Дошкільна освіта»;

– передбачено в освітніх програмах підготовки здобувачів вищої освіти, незалежно від спеціалізації, та відповідно в змісті психолого-педагогічних дисциплін можливості для формування інклюзивної компетентності.

Підготовку студентів забезпечують науковці, які мають відповідну освіту та захистили дисертаційні дослідження, присвячені проблемам підготовки фахівців до реалізації інклюзивного підходу. Для забезпечення практичної спрямованості

підготовки майбутніх педагогів інклюзивної освіти університет, факультет початкової, дошкільної освіти та мистецтв уклали угоди про творчу, науково-методичну, практичну співпрацю соціальними службами, громадськими організаціями, закладами освіти. Практичні заняття зі студентами проводяться також у Вінницькій центральній бібліотеці для дітей.

Викладачі беруть участь у тренінгах («Inclusive education» – the education program of Folkuniversitet), «Інклюзія у сучасному навчальному закладі: практичні аспекти впровадження»), благодійних акціях («Подаруй дитині світ»); проводять майстер-класи («Вибір технологій арт-терапевтичної роботи з дітьми з функціональними обмеженнями», «Засоби арт-терапії у налагодженні першого контакту з дитиною у шкільному середовищі»), є організаторами освітніх проектів (Статеве виховання дітей із інтелектуальною недостатністю) «Лабораторія логопедії LogoClub») [5] тощо.

Студенти, майбутні члени мути дисциплінарної команди, вже є суб'єктами освітнього процесу, займаються науково-дослідною роботою з проблем інклюзивної педагогіки, беруть активну участь у проектах і тренінгах рівних рівнів. Зокрема, Пилипенко Ярослава, здобувач ступеня вищої освіти «магістр», засновниця «Школи Волонтерства» вперше у Вінницькій області отримала диплом II ступеня Всеукраїнського конкурсу студентських робіт з актуальних проблем інклюзивної освіти. Здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр» Полиця Тетяна успішно склала екзамен, під час якого показала високий рівень знань з питань гідності людини, свободи, солідарності, культури, історії ідей та права людей, та пройшла на наступний етап програми World Youth Alliance Europe. Співбесіда відбувалася англійською мовою у форматі скап-конференції за результатами участі у тренінговій програмі, що проводився Львівським обласним молодіжним центром, Львівською обласною державною адміністрацією, громадською організацією «Центр ініціативної молоді» та World Youth Alliance Europe. Студентка 3 курсу Король Ольгу взяла участь в регіональному тренінгу «Молодіжна політика мультикультурності та етнічного розмаїття» у м. Львів. Проект відбувся за ініціативою Європейського центру з питань меншин (ЄЦПМ), української громадської організації «Центр евалюації науково-освітніх та соціальних програм», Міністерство закордонних справ Німеччини, Міністерство молоді та спорту України та Міністерство культури України. За результатами участі у тренінгу та підготовленими матеріалами, студентка та її науковий керівник Хіля А. візьмуть участь у наступній сесії.

Отже, з огляду на проблеми, окреслені дослідниками, необхідно вибудовувати систему підготовки фахівців для інклюзивної освіти, здійснюючи роботу в різних

напрямах. Формування педагога, організатора інклюзивного освітнього простору, члена мультидисциплінарної команди, має відбуватися на компетентнісній основі.

Список використаних джерел:

1. Голюк О.А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі / О.А.Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82.
2. Голюк О.А. Особливості підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті реформування вищої освіти України / О.А. Голюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: зб. мат. наук.-практ. конф.– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 4. – С. 437–440.
3. Демченко, Е. П. Статус одареного ребенка в проблемном поле инклюзивной педагогике / Е.П.Демченко, О.Н.Зайцева // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 26th -27th, 2017. 61-71.
4. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соц. захист. - 2010. - № 11. - С. 48-49.
5. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу / А.В. Король // Молодий вчений. – 2018. – № 5.2 (57.2), травень. – С. 54-57.
6. Лазаренко Н. Культура мовлення як невід’ємна складова ключових компетентностей сучасного педагога / Н. І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство) : Збірник наукових праць / [гол.ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2016. – Вип.23. – С.36-42.
7. Чайковський М.Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб’єктів навчально-виховного процесу. Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. - 2012. - № 2. - С.15-21.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЯК ЧИННИКА ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ У ДІТЕЙ ШЕСТИРІЧНОГО ВІКУ

*Крутії Катерина, доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

TRAINING OF STUDENTS FOR THE PREVENTION OF EDUCATIONAL DEPRIVATION AS A FACTOR OF SCHOOL DISADAPTATION IN SIX-YEAR CHILDREN

*Kruty Kateryna, doctor of Pedagogic Sciences, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. У статті автором розглядається депривація як одна з головних причин відчуження дітей від навчальної діяльності. Визначено, що дитина, яка перебуває під впливом деприваційних чинників (педагогічних, психологічних, соціально-економічних, медико-біологічних), виявляється неуспішною у навчанні, невпевненою, тривожною. Запропоновано типологію дітей у групі однолітків, які переживають психогенну шкільну дезадаптацію.

Ключові слова: дезадаптація, депривація, психогенна шкільна депривація, діти шестирічного віку.

Abstract. The article considers deprivation as one of the main reasons for the

alienation of children from learning activities. It is determined that a child who is under the influence of deprivation factors (pedagogical, psychological, socio-economic, biomedical) is unsuccessful in learning, insecure, anxious. A typology of children in the peer group experiencing psychogenic school disadaptation proposed.

Key words: *disadaptation, deprivation, psychogenic school deprivation, children of six years of age.*

Державний стандарт початкової загальної освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти. У стандарті чітко визначено соціальну компетентність як здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі. Проте зазначена компетентність може бути сформована лише за сприятливих умов для дитини шестирічного віку та надання можливості виявити її в діяльності.

Провідною діяльністю дитини шестирічного віку є навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків із довкіллям, зокрема із соціумом. Необхідний певний час, поки шестирічний школяр опанує цю систему. Це не відбувається стихійно, а потребує значних особистісних зусиль, допомоги дорослих, насамперед, учителя початкових класів. На жаль, можна констатувати неуважне ставлення педагогів до проблем шестирічного учня, які не завжди лежать на поверхні, але від цього простішими не стають. Ідеться про освітню депривацію, яка неабияк впливає на адаптаційні процеси під час початку шкільного життя першокласника.

Визначимося з термінологічним полем заявленої проблеми. Депривація (від лат. *deprivatio* – втрата, позбавлення) – це психічний стан, виникнення якого обумовлено діяльністю особистості в умовах тривалого позбавлення або істотного обмеження можливостей задоволення життєво важливих її потреб [6].

Аналіз теоретичних джерел проведений О.Г.Алексєєвою, дає підстави використовувати запропоновану далі класифікацію [1, с. 10-11]. Як правило, науковці називають такі основні види психічної депривації: сенсорна, когнітивна (інформаційна), емоційна, соціальна. Депривації можуть мати складну конфігурацію, деякі з них можуть об'єднуватися, одна може бути наслідком іншої тощо. У сучасній психології та суміжних гуманітарних науках виокремлюють інші види депривації, що мають узагальнений характер або пов'язані з окремими аспектами існування людини в суспільстві: *освітня, економічна, етична депривації* тощо. Крім видів, існують ще й різні форми прояву депривацій, а саме: явні або приховані.

Зупинимося детальніше на *депривації в освітньому просторі* - явищі педагогічної дійсності, що характеризується присутністю зовнішніх чинників, що обмежують можливості задоволення особистісно значущих потреб тих, хто навчається [6]. У контексті проблеми, що розглядається, ми приймаємо визначення, запропоноване Л.М.Бережновою: «Освітня депривація – явище, що виникає в умовах, коли обмежуються можливості того, хто навчається в задоволенні його освітніх потреб в самоповазі, самовираженні, самоствердженні в освітній діяльності. Освітня депривація характеризується неузгодженістю зв'язків особистісного сенсу з потребою в освіті як внутрішнім спонуканням до освітньої діяльності» [2, с. 200].

Депривація є однією з головних причин відчуження дітей від навчальної діяльності. На думку О.Г.Андрєєвої, повинен викликати тривогу той факт, що останнім часом термін «відчуження в освіті» усе частіше використовується в педагогіці. У широкому сенсі відчуження в освіті пов'язується з процесом навчання, в якому дитина відчуває психологічний дискомфорт [1]. Природною реакцією на дискомфорт є опір.

Основні симптоми відчуження: негативне ставлення до школи, відраза до навчальної праці [2; 3 та ін.]. Проте, на думку науковців, відчуження не зводиться тільки до небажання вчитися. Воно зачіпає більш глибокі переживання дитини. Відчуження виникає передусім унаслідок неузгодженості цінностей дитини та школи.

Слід зазначити, що дитина, яка перебуває під впливом деприваційних чинників (педагогічних, психологічних, соціально-економічних, медико-біологічних), виявляється неуспішною у навчанні, невпевненою, тривожною. Дитина починає відчувати труднощі у використанні засвоєних опорних знань для вирішення теоретичних і практичних завдань, а також страх, афективні переживання. У дитини формується негативна установка на заняття, оцінки дорослого, однолітків. Це може викликати деструктивну поведінку, а за наявності тривалого впливу – породжувати освітню депривацію. На думку Б.І.Коротяєва, депривація має негативний, гальмівний вплив на розвиток творчих і комунікативних можливостей дитини, на рівень засвоєння і самостійного оперування інформацією, на інтелектуальний і психічний розвиток [8].

Із-поміж причин відчуження фахівці називають, у першу чергу, характер відносин шестиричок і педагогів: відсутність суб'єкт – суб'єктного спілкування педагога з дітьми; формальний характер взаємодії; невміння і небажання вчителів вибудовувати демократичні відносини, з одного боку, і

непідготовленість учнів до демократичних відносин, з іншого боку. Істотним бар'єром на шляху розкриття творчого потенціалу учнів є стереотипізоване сприйняття учня педагогом. Основна причина такого сприйняття вбачається в тому, що вчителі не мають достатньо чіткої конкретної мети постійного спостереження і вивчення своїх учнів, а також засобів і способів здійснення такого спостереження [2]. На жаль, під час проведення педагогічної практики як у студентів бакалавріату, так і у магістрантів, у схемі аналізу діяльності педагога та учнів не передбачається спостереження за діяльністю дитини не лише на уроці, але й у позаурочній самостійній діяльності. *Студентів не навчають спостерігати, фіксувати, а головне, аналізувати побачене.* Вочевидь, для студентів передусім важливо відпрацювати навички невключеного спостереження, яке дає можливість отримати інформацію як про всю групу дітей, так про одну дитину, фіксуючи акти поведінки в організованій і неорганізованій діяльності.

Спостерігаючи шестирічок під час самостійної педагогічної практики, студенту слід чітко розуміти типологію дітей у групі однолітків.

Так, за Л. М. Мітіною, схематична типізація зводиться до такого: *учні-відмінники, які співпрацюють із учителем; учні, яких учитель вважає здатними, але в певному сенсі важкими; так звані хороші (слухняні) учні, але вважаються мало здібними, зі слабкою успішністю; явно проблемні учні; учні, які можуть бути позначені як невизначена, слабо диференційована група* [9, с. 29-30]. Із кожним типом учнів педагоги ведуть себе по-різному, що, природно, впливає на успішність, поведінку, розвиток особистості дітей. Спілкування будується за певним шаблоном, що, безумовно, обмежує можливості самореалізації дитини, перешкоджає її активності.

Зазначимо, що в деприваційних умовах виявляється дитина з будь-якої з наведених груп.

Нам імпонує авторська типологія невстигаючих дітей, що запропонована Н.Я. Семаго [10]. Спочатку авторка подає бачення дитини очима вчителя, а потім співвідносить це бачення з тим чи іншим варіантом розвитку, що відхиляється від умовної норми. Перша характеристика подана для *«тихого двієчника»* (на думку вчителя). Із точки зору особливостей пізнавальної сфери такого учня, то неуспішність його стійка, тому що програмний матеріал він не в змозі засвоїти із причини *тотальності недорозвинення всіх сторін психіки* [10]. Такий тип тотального недорозвинення визначається як *гальмівний-інертний тип тотального недорозвинення.*

До другого типу у відхиленні розвитку науковець відносить «*двієчника спокійного*». Така дитина, як правило, також залежна і несамостійна, її поведінка, і специфіка афективного і пізнавального розвитку є також симптомами тотального недорозвинення психічних функцій і процесів. Але такий варіант буде відноситися вже до *простого урівноваженому типу тотального недорозвинення*.

Далі авторка пропонує до розгляду характеристику «*двієчника не завжди, але буйного*». Його здатність до навчання, сама по собі не дефіцитарна, а будь-яка діяльність страждає саме в ланці своєї довільної регуляції, за умов правильної організації навчання (зовнішньої регуляції діяльності вчителем, або мамою вдома) він цілком здатен засвоїти програмний матеріал, написати контрольну або перевірочну роботу. Такий тип розвитку і був виділений як *парціальна несформованість регуляторного компонента діяльності*.

Наступним у класифікації Н.Я. Семаго названий «*старанний двієчник*». Темп діяльності такої дитини може бути нерівномірний, частіше знижений особливо при роботі з мовним і мовленнєвим матеріалом – будь то читання, або розуміння умов арифметичних задач, причиною труднощів дитини є *парціальна (часткова) несформованість когнітивного компонента психічної діяльності*.

«*Типовий двієчник*» має відразу два комплекти проблем: проблеми типові для дитини з несформованістю регуляторної сфери та проблеми типові для дитини з несформованістю когнітивного ланки психічної діяльності, саме тому цей варіант розвитку було схарактеризовано як *парціальна несформованість змішаного типу*.

«*Інфантильний двієчник*» виглядає молодше свого паспортного віку, має низьку працездатність, швидко притуплюється інтелектуальним навантаженням, незрілість регуляторних функцій і мотиваційно-вольової сфери утрудняє його соціальну адаптацію, не в змозі наслідувати встановлені правила поведінки, як на уроці, так і на перерві. Такий тип затриманого в своєму темпі розвитку було визначено як *гармонійний інфантилізм, або темпо-затриманий тип розвитку*.

У класифікації Н.Я. Семаго є також і «*двієчник, але не відразу*», ідеться про досить рідкісні випадки, в яких до певного моменту в дитини все було добре, або задовільно, а потім, після перенесеного: струсу мозку різного ступеня тяжкості; забиття мозку; інфекційного або іншого захворювання ЦНС, дитина повертається в школу зовсім іншою. Такий тип розвитку було віднесено до пізно пошкодженого, отже, ідеться не стільки про локально пошкоджений, скільки про *дифузно пошкоджений розвиток*.

До останнього типу віднесено «двієчник з його власної вини», дитина програмний матеріал принципово може засвоїти, але умови, в яких вона живе, не дають їй можливість навчатися і, відповідно, засвоювати програмний матеріал. Такій дитині необхідна допомога зовсім іншого роду, ніж корекційна.

У запропонованому огляді, за Н.Я.Семаго, різні «типи» невстигаючих учнів і відповідно цієї неспішності типологічні психологічні діагнози наведені, як це й годиться в будь-яких класифікаціях, у «чистому» вигляді. Реально на практиці можливі найрізноманітніші ступені прояву всіх цих «типових двієчників» і настільки ж різноманітні поєднання типів [10].

На думку О.М. Голик, дослідники відзначають як прикмету часу зростання психічних розладів і труднощів у навчанні дітей у період здобуття шкільної освіти. У педагогічній психіатрії, що виникла на стику психіатрії та педагогіки, використовується термін «дидактогенії» для позначення психічних розладів, викликаних неправильною поведінкою педагога [4]. За даними досліджень, порушення педагогічного такту з боку педагога є частою причиною неврозів, шкільних фобій тощо.

За влучним образним висловом Б.І. Коротяєва [8, с.44-45], прихований процес руйнування психологічного здоров'я особистості починається там, де ігноруються внутрішні закони розвитку дитини, де впродовж усіх років навчання всіх саджають в абсолютно ідентичні й жорсткі «маршрутні сани», не враховуючи ані вік, ані період зростання, визрівання і дорослішання. Ці слова професора Коротяєва, який пише російською, наштовхнули нас на інший вислів, який є доречним в українській мові – «освітні гринджоли», маючи на увазі, що гринджоли – це низькі й широкі сани з боками, які розширюються від передка. Так і з дитиною, яка опиняється в «освітніх гринджолах», кабальних і жорстко фіксованих – майже всім байдуже, як там тому, хто в них? Чи завжди педагог бачить не тільки того, хто попереду в гринджолах сидить на вістрі, а хто – подалі, там, де сани йдуть уже клином? Адже клин – це елемент з двома площинами, які утворюють гострий кут... Як відомо, труднощі розпізнавання освітньої депривації полягають саме в тому, що вона носить багато в чому примаскований характер.

У літературі, присвяченій проблемам молодшого шкільного віку, активно використовується поняття дезадаптація. Сам цей термін запозичено із медицини й означає порушення взаємодії людини з довкіллям.

В.Є. Каган увів поняття «психогенна шкільна дезадаптація», визначаючи його як «психогенні реакції, психогенні захворювання і психогенні формування особистості дитини, що порушують її суб'єктивний і об'єктивний статус у

школі та сім'ї, утрудняють навчально-виховний процес» [7, с. 89]. Це дозволяє визначити психогенну шкільну дезадаптацію як «складову частину шкільної дезадаптації в цілому і диференціювати її від інших форм дезадаптації, пов'язаних із психозами, психопатіями, не психотичними розладами на ґрунті органічного ураження головного мозку, гіперкінетичним синдромом дитячого віку, специфічними затримками розвитку, легкою розумовою відсталістю, дефектами аналізаторів тощо» [7, с. 90].

На нашу думку, освітня депривація може провокувати шкільну дезадаптацію, яку цілком коректно можна розглядати як більш окреме явище у відношенні до загальної соціально-психологічної дезадаптації, у структурі якої шкільна дезадаптація може виступати як наслідок, так і причина.

Т.В. Дорожевець запропонувала теоретичну модель шкільної адаптації, що охоплює: академічну, соціальну та особистісну [5]. Так, *академічна адаптація* характеризує ступінь прийняття дитиною навчальної діяльності й норм шкільного життя. Успішність входження дитини в нову соціальну групу залежить від *соціальної адаптації*. *Особистісна адаптація* характеризує рівень прийняття дитиною свого нового соціального статусу («Я – школяр»). *Шкільна дезадаптація* розглядається автором як результат переважання одного з трьох стилів пристосування до нових соціальних умов: акомодативного, асиміляційного і незрілого.

Акомодативний стиль проявляється у схильності дитини до повного підпорядкування своєї поведінки вимогам школи. В асиміляційному стилі відбивається прагнення учня підпорядкувати навколишнє шкільне середовище своїм потребам. Незрілий стиль пристосування, обумовлений психічним інфантізмом, відбиває нездатність школяра перебудуватися в новій соціальній ситуації розвитку.

Підсумуємо. Знання основних потреб шестирічок у процесі навчання показує, що найбільше учні потребують підтримки з боку вчителів, захищеності, спілкування, досягнення і визнання. Як засіб попередження і подолання освітньої депривації вбачаємо перехід від педагогічного впливу до співпереживання, розуміння, сприяння кожної дитини. Пріоритетним засобом попередження депривації в такому випадку є прийняття дитини в освітньому процесі.

Список використаних джерел:

1. Алексеева Е.Г. Личность в условиях психической депривации / Е.Г.Алексеева. – СПб. Питер, 2009. – 96 с.
2. Бережнова Л. Н. Предупреждение депривации в образовательном процессе / Л.Н.Бережнова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 360 с.
3. Беседина М. В. Образовательная среда как фактор эмоциональной депривации, влияющей на соматическое здоровье подростков / М.В.Беседина. Автореф. канд. дис. – М., 2004.

4. Голик А. Н. Педагогическая психиатрия / А.Н.Голик. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 204 с.
5. Дорожевец Т.В. Психологические особенности школьной адаптации воспитанников детского сада [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.В. Дорожевец; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина. –М., 1994. – 16 с.
6. Кондратьев М. Ю. Азбука социального психолога-практика / М. Ю. Кондратьев, В. А. Ильин. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
7. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е.Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С.89-95.
8. Коротяев Б.И. Диалектика «недостающего» и «избыточного» в образовательном пространстве : Монография / Б.И.Коротяев, В.С.Курило, В.В. Третьяченко. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 240 с.
9. Митина Л. М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся / Л.М.Митина // Вопросы психологии. 1991. – № 5. – С. 28-35.
10. Семаго Н.Я. Некоторые причины и механизмы школьной неуспешности / Н.Я.Семаго // Сборник «Из опыта работы с детьми с особыми образовательными потребностями» ЦОУО. – Москва Изд. НПО «Образование от А до Я», 2007. – С.33-43.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У ФРАНЦІЇ

***Орос Ільдїко Імрїївна, доктор філософії, ректор
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці ІІ (Україна)***

ADULT EDUCATION IN FRANCE

***Oros Ildiko Imriivna, doctor of philosophy, rector
Ferenc Rakocchi II Transcarpathian Hungarian Institute (Ukraine)***

***Анотація.** Виділено особливості нової форми організації неперервної професійної освіти дорослих у Франції – освітньої структури ГРЕТА. Національна освітня структура ГРЕТА в наш час являє собою основну організацію, що займається неперервною професійною освітою дорослих у Франції.*

***Ключові слова:** освіта дорослих, Франція, освітня структура ГРЕТА, неперервна професійна освіта дорослих.*

***Abstract.** The peculiarities of the new form of organization of continuous professional education of adults in France - the educational structure of GREETA. GREETA's national educational structure in our time is the main organization involved in the continuing vocational education of adults in France.*

***Key words:** adult education, France, educational structure of GREETA, continuous vocational education of adults.*

Актуальність з'ясування питання освіти дорослих у розвинених країнах світу зумовлена тим, що аналіз розвитку освіти дорослих необхідний для висвітлення наступності між теорією освіти дорослих і практикою, щоб виявити тенденції, уникнути недоліків у плануванні майбутнього [5, с. 56].

У сучасному суспільстві освіта дорослих (adult learning) набула великого значення. Щоб задовольнити вимоги економіки, в якій застосовуються все нові технології, і глобального ринку праці з його жорсткою конкуренцією, робітники вимушені адаптуватися до технологічних змін упродовж трудової

діяльності. У зв'язку із демографічними змінами, в результаті яких зростає доля людей похилого віку, необхідним є включення в трудові відносини більшої частини населення, яке знаходиться в працездатному віці. Адже освіта дорослих – це природний спосіб задовольнити потреби у підвищенні рівня кваліфікації або й, навіть, зміні професії. Важливість освіти дорослих підкреслюється у виробленні політичних рішень, наприклад, у європейській стратегії економічного розвитку, що прийнята у 2010 році на 10 років Європа – 2020 (European Commission) [3, с. 147-148].

Метою роботи є коротко схарактеризувати організацію освіти дорослих у Франції.

Що стосується роботи з дорослим населенням Франції, то нами виділено особливості нової форми організації неперервної професійної освіти дорослих у цій країні – освітньої структури ГРЕТА.

Організації ГРЕТА являють собою основну структуру, яка забезпечує професійну підготовку дорослих і підвищення кваліфікації фахівців у національному масштабі. Університети в цьому плані знаходяться на другому місці. Організації ГРЕТА оновлюють різні види підготовки для дорослого населення; щоб індивідуалізувати підготовку, розвивається практика залікових одиниць [1; 5]. Із заснуванням організацій ГРЕТА відбуваються значні зміни в організації освіти дорослого населення:

- зав'язуються партнерські зв'язки, укладаються угоди з крупними підприємствами;
- розробляється концепція професійних груп;
- засновано сертифікат про загальну освіту, що сприяло доступу до залікових одиниць загальної підготовки і давало можливість одержати сертифікат професійної придатності (CAP) [1];
- створена «Постійна група по боротьбі з неграмотністю», завданням якої є вивчення ситуації з неграмотністю і розробка програм для роботи з дорослими по її ліквідації;
- використовуються нові технології у виробництві, що вимагає нової кваліфікації робітників [4, с. 59-60; 7, с. 162-165].
- Міністерство національної освіти проводить політику оновлення дипломів, оновлення сертифікатів CAP та ВЕР [4, с. 60]. Новий диплом введено у 1985 р. – професійний бакалавр (Вас. Про.) У зв'язку із оновленням сертифікатів (CAP та ВЕР) створюються постійні центри національної освіти;

– Міністерство національної освіти сприяє створенню індивідуалізованих педагогічних майстерень та міжінституціональних центрів оцінки компетентності (СУВС) [1];

– Проводиться подальша інформатизація системи освіти дорослих. Система ГРЕТА вступає у французьку програму «Комплекс» [1; 5]. Представники академій з неперервної освіти (DAFCO) та фахівці ГРЕТА відключаються до програми й розвивають багаточисельні товариства, які узагальнюють і розвивають існуючу практику міжінституційного співробітництва [6; 4, с. 62].

Освіта дорослих у Франції значно відрізняється від освіти дорослих інших Європейських країн, адже в її організації, у фінансуванні значна роль належить державі, Міністерству національної освіти Франції та регіональним органам освіти. В країні детально розроблена система правових актів, важливим аспектом яких є взаємовідносини держави, підприємців та громадян [4, с. 67]. Фінансування освіти дорослих – курсів підготовки і перепідготовки дорослого населення відбувається владою. Крім того слід зазначити, що у Франції всі підприємства з штатом більше, ніж 10 осіб фінансують програми з підготовки кадрів шляхом сплати податків, що дорівнює 2% від загального річного фонду заробітної платні [2, с. 32; 4, с. 68-69]. Як зазначає О. Головатюк, державні заклади вищої освіти фінансуються державою, тому навчання в них майже безоплатно. Університетська вища освіта є переважно державною і відносно дешевою (від 600\$ щорічно). Доступ до першого циклу отримують абітурієнти, які мають диплом бакалавра [1].

Фундаментальними задачами неперервної професійної освіти є:

- адаптація форм професійного навчання до умов праці й зайнятості;
- розв'язання проблем для всіх дорослих незалежно від віку і соціального статусу одержати необхідні знання і вміння;
- підвищення культурного рівня громадян.

При цьому загальна підготовка часто виступає необхідним доповненням, а інколи й попередньою умовою до виконання спеціалізованих функцій [4, с. 69].

Провідним методологічним підходом у процесі освіти дорослих є культурологічний підхід, який визначає напрям інших підходів – системного, аксіологічного і діяльнісного, тобто традиційних, а також нетрадиційних (герменевтичний, процесуально-проектний) підходів [4, с. 13].

Причиною появи у Франції такої структури як ГРЕТА став наслідок загальних тенденцій розвитку освіти дорослого населення.

Висновок. Як видно із зазначеного, національна освітня структура ГРЕТА в наш час являє собою основну організацію, що займається неперервною професійною освітою дорослих у Франції [4, с. 71]. Освітні програми, що пропонуються ГРЕТА, відповідають індивідуальним запитам різних шарів населення. Навчання в ГРЕТА відбувається в тому ж темпі, який підходить для дорослого, що навчається. Це може бути комплексне або дисциплінарне навчання. Форми, види, а також зміст навчання дорослих генерується з політичними, економічними, соціальними та культурними змінами.

Список використаних джерел:

1. Голотюк О.В. Система вищої освіти Франції <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/421/1/%D0%92%D0%B8%D1%89%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%V0%20%D0%A4%D1%80.pdf>
2. Зарубежный опыт формирования и реализации концепции непрерывного образования: Обзор. Л.: ВНИИ профтехобразования, 1989. – С.32.
3. Килпи-Йаконен Э., Воно де Вильена Д., Шюрер С., Блосфельд Х-П. Образование взрослых в контексте жизненного пути: международное сравнение // Журнал социологии и социальной антропологии 2016. Том XIX. No 5 (88) http://jourssa.ru/sites/all/files/volumes/2016_5/Kilpi-Jakonen%20et%20al_2016_5.pdf
4. Онушкина Екатерина Викторовна. Непрерывное профессиональное образование взрослых во Франции : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 СПб., 2005. – 190 с.
5. Тесля Р.В. Освіта дорослих Франції: історія, досвід, перспективи впровадження в українську систему освіти / Р.В.Тесля // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(25), I – С. 56-58.
6. Brucy G. Histoire de l'éducation. Histoire des diplômés de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). l'Etat, l'Ecole, les Entreprises et la certification des compétences. – Paris: Belin, 1998. 285 p.
7. Cohen-Scali V. Alternance et identité professionnelle. Formation permanente, éducation des adultes. – Paris: PUF, 2000. – 219 p.

**ІСТОРИОГЕНЕЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК НЕОБХІДНОЇ
ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ДИТИНИ**

Штифурак Віра, доктор педагогічних наук, професор

*Вінницький торговельно – економічний інститут Київського національного
торговельно- економічного університету*

Штифурак Володимир, кандидат педагогічних наук, доцент

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

**HISTORIOGENESIS OF ABILITIES RESEARCH AS A NECESSARY
PRECONDITION OF PRIMARY DEVELOPMENT OF CHILD**

Shtifurak Vera, doctor of pedagogical sciences, professor

*Vinnitsia Trade and Economic Institute of Kyiv National Trade and Economic
University*

Shtifurak Volodymyr, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky (Ukraine)

Анотація. У статті з позицій різних наукових шкіл проаналізовано поняття «здібності», «нахили», «обдарованість». Розкрито психологічну сутність та зв'язок названих феноменів із умовами успішної діяльності. На

основі історичного екскурсу показано етапи дослідження проблеми та її сучасний стан.

Ключові слова: здібності, нахили, обдарованість, креативність, творчість.

Summary. *The notions «abilities», «inclinations», «gift» are analysed from the point of view of various scientific schools. The psychological essence of connection of the mentioned phenomena and the conditions of successful activity is revealed. On the basis of historical review the stages of the problem study its current state are described.*

Key words: *abilities, inclinations, gift, creativity.*

Здібності мають природну основу і пов'язані з іншими властивостями особистості та стосуються якісних і кількісних характеристик її досягнень в процесі життєдіяльності. Відтак, це особливий, а не «окремиий» вимір психіки, критерієм якого є міра успішної діяльності. Хоча здібності не зводяться до знань, умінь, навичок індивіда, але вони виявляються саме через них. Ця обставина підкреслює «інструментальне» значення здібностей.

Найбільш плідні наукові розвідки в царині розумових здібностей, обдарованості та творчості здійснили Б. Теплов, С. Рубінштейн, А. Запорожець, Н. Лейтес, Д. Узнадзе, А. Матюшкін, Н. Подьяков, К. Текекс, М. Карне, К. Абрамс, А. Анастасі, Б. Уайт, Дж. Гауен, Л. Термен, Б. Блум, Л. Холлінгзуорт, Е. Еріксон, Л. Лівертон, С. Герцог, Д. Фелдман, Д. Льюїс, Дж. Катена, Е. де Боно, Дж. Галлаїр, Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, П. Торренс та інші.

У більшості досліджень позиції вчених належать до одного з двох підходів. Перший спрямований на виявлення конкретних біологічних підстав, або чинників, що можуть виступати як сприятливі умови для формування високих розумових здібностей. Другий є сукупністю знань про достовірні біологічні розходження між високообдарованими і звичайними людьми, тим самим вказуючи на можливі біологічні джерела обдарованості.

Таким чином, у центрі першого підходу переважають біологічні чинники (властивості, процеси), які через будь-які властиві їм особливості можуть виступати як задатки загальних і спеціальних здібностей. У центрі другого – люди високообдаровані й звичайні, і завдання полягає в тому, щоб установити, за якими природними особливостями вони вірогідно розрізняються між собою.

У психології здібності здавна є предметом конкуруючих гіпотез. Їх можна розрізняти залежно від того, як їхні автори тлумачать проблему біологічного і соціального. Учені пов'язують розходження в проявах обдарованості з особливостями функціонування півкуль мозку. Певне підтвердження цієї гіпотези було отримано у процесі обстеження обдарованих дітей: виявилось,

що в них дещо менше виражене домінування лівої півкулі. Крім того, шкільна успішність також вища в дітей з помірною перевагою «правості».

І в повсякденному використанні, і в тлумачних словниках терміни «розумово обдарований», «здібний», «талановитий» вживаються здебільшого як синоніми, які, однак, вказують на різний рівень прояву здібностей. Так, талант трактується як вищий ступінь здібностей, обдарованості. Відповідно до такого трактування С. Рубінштейн і Б. Теплов класифікували поняття «здібність», «обдарованість», «талант» за критерієм успішності діяльності. Перший термін (здібність) постає як індивідуально-психологічні особливості людини, від яких залежить результативність праці; другий (обдарованість) – як якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує значні успіхи. Талант – високий рівень обдарованості.

Історіогенез дослідження проблеми здібностей та обдарованості започатковує елементарний розподіл праці, який «закріплює» людей за певним видом діяльності і, нібито, передбачає наявність у них певних властивостей. У вивченні здібностей виділяють три основні проблеми: походження і природа здібностей, типи і діагностика окремих видів здібностей, закономірності формування здібностей.

Аналізуючи підняту нами проблему, провідний український психолог С. Д. Максименко відмічає, що у конкретно-психологічних дослідженнях не брався до уваги внутрішній зв'язок психічних процесів. Але ж останні не являють собою самостійних ліній розвитку, хоча й можуть бути вичленовані [4,с. 5-6].

Отже, проблема біологічного і соціального не має однозначного розв'язку. Зрозуміло лише, що при аналізі здібностей протиставлення біологічного і соціального є непродуктивним, бо змушує дослідників діяти в межах теорії двох чинників і заважає пошукові теоретичної схеми, що їх об'єднує.

Підставою для побудови такої схеми може бути системно-діяльнісний аналіз психіки [3,с. 420]

Здібності в ракурсі системно-діяльнісного аналізу психіки

| Рівень | Складові | Розвиток |
|----------------|-----------|------------|
| Органічний | Задатки | Дозрівання |
| Індивідуальний | Здібності | Освоєння |
| Особистісний | Талант | Творчість |

На користь такого розуміння здібностей свідчить «новий погляд» Г. Айзенка [1], гіпотеза про комплексно-ієрархічну структуру здібностей

В. Е. Чудновського [6], та численні дані про залежність здібностей від мотивації і особистості Н. С. Лейтес [2], С. Л. Рубінштейна [6].

Важливою проблемою при розгляді теми творчих здібностей у психології є співвідношення інтелекту і творчості. Результати тестів розумових здібностей і схильності до творчості, проведених багатьма психологами, показують, що певний рівень здібностей просто необхідний.

Так теорія інтелектуального порогу Торренса засвідчує: якщо IQ нижчий за 115-120, інтелект і креативність утворюють єдиний фактор; якщо IQ вищий за 120, творчі здібності є незалежною змінною. Теорія може бути сформульована так: немає творчих людей з низьким інтелектом, однак є інтелектуали з низькою креативністю.

Підхід Айзенка засвідчує, що високий рівень інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей (і навпаки), а якогось особливого творчого процесу не існує.

Модель Амабайл творчості аналогічна моделі Айзенка. У ній дослідниця синтезувала результати досліджень творчого процесу. Амабайл стверджує, що під креативністю слід розуміти поведінку, яка зумовлена констеляцією особистісних характеристик, когнітивних здібностей і умов соціального середовища. У контексті моделі Айзенка й Амабайл риса «креативність» розуміється як один із важливих когнітивних аспектів креативної поведінки. Такий підхід поділяють більшість фахівців, які вивчають психологію інтелекту.

Як визначили дослідники, для реалізації творчого потенціалу необхідним є «пороговий рівень інтелекту», а саме – коефіцієнт інтелекту 120. Нижче від цього порогу творчі здібності не можуть бути реалізовані, однак характерно, що зростання рівня інтелекту вище від порогового значення нічого не додає до творчих можливостей людини. Інтелектуальна обдарованість розглядається як необхідна умова творчої активності.

Це підтвердили результати Каліфорнійського лонгїтюдного дослідження. Дослідження розпочали 1921 року. Психологи відібрали з 95 середніх шкіл Каліфорнії 1528 хлопчиків і дівчаток віком 8-12 років з IQ 135 балів (за тестом Стенфорда-Біне). Відібрана група становила 1% всієї вибірки. Контрольна вибірка була сформована з учнів тих самих шкіл. У ході дослідження проводилися три зрізи для вимірювання IQ (1927-1928, 1932-1940, 1951-1952). Остання перевірка була проведена 1981 року (через 60 років від початку дослідження). Під час останньої перевірки вивчалися досягнення учасників дослідження з IQ в межах 135-180 і вище 185 [7,с.20].

Досліджувані діти з високим інтелектом відзначались раннім розвитком (рано почали ходити, говорити, читати, писати і т. ін.). Всі інтелектуальні діти успішно закінчили школу, дві третини з них отримали університетську освіту, 200 осіб стали докторами наук. Інтелектуально обдаровані діти випереджали однолітків у рівні розвитку в середньому на два шкільні класи. Чоловіки з IQ вищим за 135 балів (800 осіб) до 50 років опублікували 67 книг (21 художній твір, 46 наукових монографій), отримали 150 патентів на винаходи, 78 осіб стали докторами філософії, 48 – докторами медицини. Прізвища 47 чоловіків увійшли в довідник «Кращі люди Америки за 1949 рік». Ці показники перевищили дані контрольної вибірки у 30 разів.

Дані дослідження показують, що 1950 року у членів досліджуваної групи дохід був у чотири рази вищим, ніж середній дохід у США на душу населення. Практично всі досліджувані досягли високого соціального статусу [7,с.20].

У 1926 році Льюїс Термен проаналізував біографії 282 західно-європейських знаменитостей і спробував оцінити їхній IQ на основі досягнень у віці від 17 до 26 років, а також на основі даних оцінки їхнього інтелекту в дитинстві за шкалою Стенфорда-Біне. Термен оцінював не лише інтелектуальні, а й творчі досягнення. У результаті порівняння вікових показників набуття знань і навичок знаменитих осіб з вибіркою звичайних дітей виявилось, що IQ знаменитостей був 158,9, що значно вище від середнього. Термен зробив висновок, що талановиті люди ще в дитинстві можуть бути віднесені до категорії високо обдарованих за даними інтелектуального тестування [7, с.20-21].

Отже, здібності – властивості індивідуальності, що мають складну багаторівневу природу. На органічному рівні вони виступають як біологічні, генетично зумовлені задатки здібностей; на індивідному – власне здібності, які розвиваються в процесі відповідних діяльностей і залежать від соціального; на особистісному – це ставлення індивіда до здібностей як до засобу реалізації певного способу життя. Останній – власне психологічний вимір здібностей, пов'язаний з вибором і здійсненням індивідом свого життєвого шляху.

Список використаних джерел:

1. Айзенк. Г. Ю. Проверьте свои способности: Пер. с англ. / Г. Ю. Айзенк. – М.: Педагогика – Пресс, 1992. – б 176 с.
2. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. Тр. / Н. С. Лейтес – Москва-Воронеж, 1997. – 448 с.
3. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. / П.А.М'ясоїд – К.: Вища шк., 1998. – 479 с.
4. Психолог № 21-22 (117-118), червень, 2004, «Психологія дидактики».
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С.Л.Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – Т 2. – С. 122-139.
6. Чудновский В. Э. Актуальные проблемы психологии способностей / В.Э.Чудновский // Вопр. психологии. – 1986. – № 3. С. – 78-89.
7. Штифурак В. С. Організація роботи зі здібними та обдарованими дітьми Навчально-методичний посібник / В. С. Штифурак – Вінниця, 2009. – 206 с.

Розділ II. МАТЕРІАЛИ СЕКЦІЙНИХ ЗАСІДАНЬ

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ФОРМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Бабій Валерія, вчитель-логопед ДНЗ №29 «Ранкова зірка» м. Хмельницького
Петельчук Катерина, вчитель-логопед ДНЗ №3 «Світлячок»
м. Хмельницького (Україна)*

INCLUSIVE EDUCATION AS A NORM OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS

*Valeriia Babii, speech therapist
pre-school education institution №29 «Rankova zirka»,
Katerina Petelchuk, speech therapist
pre-school education institution №3 «Svitlyachok» (Ukraine)*

Анотація. У статті підкреслюється, що метою інклюзивної освіти є реалізація прав дітей з особливими потребами до навчання, їх інтеграція в суспільство, залучення їхніх сімей у навчальний процес.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інтеграція, мейнстримінг, соціалізація, особливі діти.

Abstract. In the article it stressed that the aim of inclusive education is to realize the rights of children with special needs to education, their integration into society, involving their families into educational process

Keywords: inclusion, inclusive education, integration, mainstreaming, socialization, special children.

До кінця ХХ століття в багатьох країнах світу (США, Великобританії, Швеції, Німеччині, Італії, скандинавських країнах) реалізувався принцип інтегрованого підходу – надання дітям з проблемами в розвитку можливості навчання в масовій школі разом зі звичайними дітьми [2].

А. Колупаєва стверджує, що у сучасній світовій освітній політиці визначаються кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них: мейнстримінг, інтеграція, інклюзія [1, 2].

Починаючи з 90-х років ХХ ст., провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями визначено інклюзію, яка ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей і передбачає збереження відносної автономії кожної суспільно-соціальної групи, а уявлення та стиль поведінки, притаманний традиційно домінуючій групі, мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок [4].

Саме інклюзивна освіта, на думку нідерландського дослідника К. Рейсвейка, сприятиме: розвитку здібностей дитини; визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятною «нормою»; задоволенню особливих потреб; створенню системи підтримки; функціональному підходу до лікування та навчання; участі батьків у лікуванні та навчанні їхніх дітей [4, с. 10].

А. Колупаєва зазначає наступне: «Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання (у разі потреби) відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» [4, с. 13].

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту як систему освітніх послуг має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [3; 4, с. 13].

Основні принципи інклюзивного навчання: всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання; забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами; діти з особливими освітніми потребами (далі ООП) мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання [2; 4, с. 13-14].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей: всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин та суспільства в цілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні

моделі поведінки дітям з ООП і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. Взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та іншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків. Завдяки такій взаємодії діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [4, с. 14].

Інклюзивні підходи також корисні для сім'ї. В цьому випадку родини дітей з особливими освітніми потребами можуть отримувати підтримку з боку інших батьків, вони краще розуміють, у чому розвиток їхніх дітей типовий, а в чому атиповий, а також беруть активнішу участь у процесі навчання і виховання [1].

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта в теорії і практиці діяльності школи / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, Л. Даниленко // Директор школи. Шкільний світ. – 2011. – № 7. – С. 17-22.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / [А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін.]. – 2-ге видання, стереотипне. – К. : ФОП Парашин І. С., 2010. – 128 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 269 с.
4. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / [за заг. ред. А. А. Колупаєвої]. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.

ЛЯЛЬКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

Бевз Оксана, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Науковий керівник: Онофрійчук Людмила, кандидат педагогічних наук,
старший викладач*

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

PUPPETS THERAPY AS A METHOD OF STUDENTS PERSONAL DEVELOPMENT

Bevz Oksana, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. *Стаття присвячена проблемі особистісного розвитку школярів засобами арт-терапії. Визначено сутність оригінальної методики психотерапії дитячих неврозів – методу драматичної психоелевації, який спрямований на вирішення даної проблеми в процесі занять школярів у дитячому театрі ляльок.*

Ключові слова: *арт-терапія, лялькотерапія, особистісний розвиток школярів.*

***Abstract.** This article is devoted to problem of students personal development with art-therapy means. It was determined the essence of the original method of psychotherapy for childhood neuroses – the method of dramatic psychoelevation that is directed to solving this problem in the process of children puppet theater lessons.*

***Keywords:** art-therapy, puppets therapy, personal development.*

Формування гуманістичного мислення є пріоритетним завданням сучасної української школи. Основною складовою процесу формування людини є особистісний розвиток, який надає їй безліч можливостей для вдосконалення моральних і духовних якостей.

Сучасний урок неможливо уявити без впровадження інноваційних технологій, серед яких вчитель обирає ту, яка допомагає реалізувати завдання освіти й виховання з урахуванням потреб кожної особистості.

Мета нашої статті – дослідження методу лялькотерапії, який сприяє особистісному розвитку дітей молодшого шкільного віку.

На сучасному етапі арт-терапія має не тільки лікувальне, але й педагогічне спрямування. Термін «арт-терапія» (в пер. з лат. art – мистецтво, art therapy – лікування мистецтвом) означає «соціальне лікування» особистості, зміну стереотипів її поведінки засобами художньої творчості. Арт-терапевтичні методи все частіше використовуються для корекції емоційно-афективної сфери школярів. Важливий внесок у розвиток арт-терапії, як особливої наукової дисципліни, внесли: Е. Крамер, М. Наумбург, Я. Квітковська, Дж. Райн. Такі вчені, як А.Хілл, Е.Адамсон, М.Хатун, Д. Джонс, Р. Олт доводили, що заняття арт-терапією здатні відновити внутрішні сили людини, підтримати і навіть прискорити темп загального та інтелектуального розвитку, забезпечити стійкість емоційного стану, поєднати дух, душу й тіло людини.

Роль своєрідного провідника в соціумі, поряд з пізнанням, творчістю, працею, спілкуванням, виконує один з методів арт-терапії – лялькотерапія. Психологічна допомога дозволяє учням більш повно реалізувати свої можливості, підвищувати самооцінку, контролювати поведінку.

Оригінальну методику психотерапії дитячих неврозів – метод драматичної психоелевації – розробили професійні педагоги, психологи і драматурги І. Медведєва і Т. Шишова. Основоположний принцип даної методики полягає в гармонізації деформованої психіки за допомогою «лялькотерапії».

Метод драматичної психоелевації фіксує увагу на якостях конкретної особистості, яка не може справитись із проблемою в певній ситуації. Головне завдання даної методики передбачає, насамперед, визначення й проведення роботи над внутрішньою «несправністю», тобто головною психологічною вадою –

«патологічною домінантою». Автори стверджують, що будь-яку негативну рису характеру можна піднести до позитивної якості (елевірувати), перетворюючи такі риси, як жадібність у дбайливість, сором'язливість – у скромність, агресивність – у захист слабких. Терапевтичний ефект досягається сполученням певних ситуацій, правильно обраної теми і присутності реальних людей у ролі сюжетних героїв – самої дитини та її близьких [1]. Атрибутами цього різновиду лялькового театру є ширма, маски й ляльки, а також спеціально створений драматичний матеріал (лікувальні етюди, спектаклі), який пропонується в метафоричній формі. На погляд психологів, такий спосіб виступає ідеальним інструментом психокорекції дитячих неврозів. Коли роль підбрана правильно, то її сприйняття допомагає остаточно впоратись з патологічною домінантою, активізуючи особистість дитини на подолання негативних рис характеру.

Основні властивості методу психоелевації – це індивідуально-групова форма занять, метафоричність драматизації, дотримання сюжетно-сміслових рамок, виконання домашніх завдань за індивідуальним планом та активна роль керівника у дії. Атмосфера психологічного комфорту сприяє успішному досягненню головної мети – допомогти дитині адаптуватися в складному соціумі.

Поступово в юних акторів виробляються уміння відчувати природу ляльки, висловлювати найтонші почуття через неживий предмет за допомогою акторських засобів виразності. Удосконалюються художньо-творчі уміння, накопичується виконавський досвід, опановуються мовно-рухова та вокально-рухова координація, розвивається діалогічне мовлення, яке передбачає широке використання вербальних і невербальних засобів виразності. Спостерігаючи за стосунками персонажів у творах мистецтва, діти самі вступають в художнє спілкування, залучаються до морально-естетичних цінностей митця, збагачують свій внутрішній світ за законами краси, що приносить їм радість. Проблема прекрасного й потворного, трагічного й комічного їх хвилює також, як і мислителів давнини. Улюблені герої стають зразками для наслідування завдяки таким моральним якостям, як товариськість, доброта, чесність, сміливість.

Таким чином, лялькотерапія розрахована на діалог із особистістю через персонажів художніх творів та спілкування між учасниками театральної дії, що допомагає краще зрозуміти себе, інших людей та навколишній світ, сприяє соціально-педагогічному захисту, розвитку та самоствердженню особистості.

Список використаних джерел:

1. Медведева И. Я. Куклотерапия, или что такое драматическая психоелевация / И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова // Театр, где играют куклы : пьесы, методика, программа. – М. : ВЦХТ, 1999. – С. 98-104.
2. Онофрійчук Л.М. Соціалізація школярів засобами театралізованих ігор / Л.М. Онофрійчук // Україна-Польща: економічні та соціальні виклики 2030 : електронний Збірник матеріалів Міжнародної міждисциплінарної конференції (Варшава, Польська Республіка) – Варшава, 2017. – С. 145-148.

ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ БІБЛІОТЕКИ: СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ

*Білоус Валентина, директор бібліотеки
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

INCLUSIVE ENVIRONMENT LIBRARY: STRATEGY OF DEVELOPMENT

*Bilous Valentina, Director of the Library
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. У статті показано важливість підготовки висококваліфікованих педагогів в умовах інклюзивної освіти. Акцентовано увагу на досвіді роботи бібліотеки Вінницького педуніверситету щодо створення інклюзивного бібліотечного простору. Визначено стратегію діяльності бібліотеки – формування інклюзивної бібліотеки.

Ключові слова: бібліотека, інклюзивна бібліотека, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, люди з особливими потребами, бібліотека Вінницького педуніверситету.

Abstract. The article shows the importance of training highly skilled teachers in the conditions of inclusive education. The focus is on the experience of the library of Vinnytsia Pedagogical University in creating inclusive library space. The strategy of the library's activity is defined – the formation of an inclusive library.

Keywords: library, inclusive library, inclusive education, inclusive environment, people with special needs, library of Vinnytsia Pedagogical University.

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верст населення, перш за все – осіб з обмеженими можливостями здоров'я [6, с. 5]. В Україні упроваджується інклюзивний підхід в сучасному закладі освіти, висуваються нові вимоги до вчителя загальноосвітньої школи. Одним із напрямів модернізації сучасної системи освіти в цілому, навчання й виховання дітей із особливими потребами зокрема, є методологічна перебудова педагогічного процесу, спрямування його на особистісний розвиток школярів, формування в них основних компетенцій [2, с. 418].

Інклюзивна освіта як сучасна інноваційна тенденція широко обговорюється в наукових колах педагогічною та громадською спільнотами. Проблема інклюзивної освіти є об'єктом досліджень фахівців в галузі психології, соціальної, інклюзивної та корекційної педагогіки (О. Акімова, В. Андрущенко, В. Бондар, О. Демченко, А. Колупаєва, В. Ляхов, Л. Савчук та інші).

У Вінницькому педуніверситеті велика увага приділяється інклюзивному навчанню, підготовці висококваліфікованих педагогів даного напрямку. Помітна роль у вихованні майбутнього вчителя належить бібліотеці, яка виступає провідником гуманістичних ідеалів, популяризатором кращих зразків світової педагогічної думки, впроваджує новітні освітні стандарти, серед яких – інклюзивна освіта. Для задоволення потреб сучасного користувача, забезпечення оперативного доступу до всіх бібліотечно-інформаційних ресурсів бібліотека освоює і активно впроваджує сучасні досягнення в галузі інформаційних, комунікаційних і мультимедійних технологій у бібліотечні процеси [1, с. 211]. У межах основних функціональних обов'язків бібліотекарі надають послуги безкоштовного доступу до Інтернету, отримання інформації електронною поштою, інформаційно-консультативну підтримку, пошук навчально-інформаційних сайтів, консультації з використання ПК та електронних ресурсів.

Серед користувачів бібліотеки є студенти з особливими потребами. Аби допомогти їм у навчанні, а також самоствердитися, повірити в себе, інтегрувати в соціум, бібліотека з особливою увагою ставиться до такої категорії, надає «пільговий» доступ до інформаційних ресурсів, за бажанням – можливість користуватися «нічним абонементом», проводить консультації для роботи з комп'ютером та Інтернетом, організовує цікаві культурно-просвітницькі заходи, майстер-класи у клубі «Креативне рукоділля». Обслуговування користувачів з особливими потребами передбачає дистанційний доступ до ресурсів бібліотеки. Працівники бібліотеки розробляють веб-середовище дистанційного навчання. Значну допомогу у популяризації інклюзивного навчання надає сайт бібліотеки, на якому представлені матеріали для людей з особливими потребами: візитка сайту, віртуальна аудіо полиця художніх творів, посилання на корисні сайти. У планах бібліотеки – аудіо версії окремих сторінок сайту. Бібліотека, окрім інформаційного забезпечення користувачів з особливими потребами, уважного ставлення до цієї категорії, здійснює велику інформаційну та бібліотечно-бібліографічну роботу щодо підготовки майбутнього вчителя, який свої знання з інклюзивної освіти буде безпосередньо використовувати у подальшій педагогічній діяльності. Бібліотека володіє значним масивом літератури з інклюзивної освіти, яка все більше стає предметом підвищеної уваги. Паперові та електронні ресурси бібліотеки на допомогу інклюзивній освіті представлені науковими і популярними виданнями. У фонді книгозбірні є книги, видані у рамках виконання проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», реалізованого за фінансової підтримки СІДА. Так, комплект навчально-методичних матеріалів

«Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами» із серії «Інклюзивна освіта» висвітлюють особливості розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами, містять методичні рекомендації щодо забезпечення таких учнів в інклюзивних умовах навчального закладу. У посібнику «Основи інклюзивної освіти» за редакцією доктора педагогічних наук, проф. А. Колупаєвої [6] представлено теоретико-методологічні, нормативно-правові та організаційно-методичні засади інклюзивної освіти. Особливості розвитку, навчання та виховання дітей з найскладнішими порушеннями психофізичного розвитку висвітлено у путівнику для педагогів «Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка» (А. Колупаєва, О. Тараненко) [4]. Великим попитом користується серія «Бібліотека «Шкільного світу», у якій піднімаються питання інклюзії. Бібліотека вважає своїм обов'язком розкривати та популяризувати ці унікальні видання. Всі документи систематизовані за новими класифікаційними таблицями УДК та відображені у довідково-бібліографічному апараті бібліотеки.

Бібліотека сприяє справі виховання у студентської молоді кращих людських і громадянських якостей, розширення інтелектуальних здібностей, інформує про інформаційні ресурси на допомогу навчанню та вихованню дітей з особливими потребами. Зміст виховної роботи включає розвиток інклюзивної освіти, формування у студентів гуманістичного світогляду, гуманного ставлення до людини, суспільства, формування толерантності, милосердя та християнської моралі. Серед найпоширеніших видів культурно-просвітницької роботи бібліотеки, де розглядаються питання інклюзії, відзначимо такі: книжкові виставки; віртуальні виставки; інформаційні та інформаційно-тематичні огляди; тематичні, тематично-коментовані та інформаційні перегляди; бесіди, зустрічі, презентації; Дні кафедр; Дні інформації тощо. Бібліотекою організовані книжкові виставки: «Інклюзивна освіта та управління школою», «Інклюзивна освіта», «Основи інклюзивної освіти».

В Україні протягом 2014-2015 рр. тривав міжнародний освітній проект зі створення першої української DAISY-бібліотеки для користувачів з глибокими ураженнями органів зору. Мета проекту – адаптація навчальної та наукової літератури для незрячих учнів та студентів, презентація сучасних інформаційних технологій і спосіб виготовлення літератури у форматі DAISY [3, с. 35]. У рамках проекту проведено семінар, до якого бібліотека організувала книжкову виставку «Я бачу світ серцем». У 2016 р. у Вінницькому педуніверситеті відбувся Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Освіта дітей з особливими потребами: від

інституалізації до інклюзії», до участі в якому долучилася освітянська книгозбірня. Також бібліотека приєдналася до відзначення Міжнародного дня людини з синдромом Дауна, організувала книжково-ілюстративні виставки: «Сонячні діти», «Всі ми рівні, всі ми різні». Спільно з ГО «Вінниця Даун Синдром» брали участь у оформленні фотовиставки «Ми різні, але ми серед вас!» та у благодійній акції.

Бібліотека долучається до заходів щодо створення належного соціального захисту і підтримки, соціальної інтеграції, створення рівних можливостей для самореалізації, повноцінного життя, здобуття освіти. Стратегією діяльності книгозбірні є створення інклюзивної бібліотеки, основними критеріями якої є: доступність бібліотеки, її ресурсів і послуг; інноваційні методи обслуговування та надання адаптованих ресурсів для користувачів з особливими потребами; упровадження інформаційно-просвітницької діяльності шляхом участі у конференціях, семінарах, засіданнях за круглим столом, тренінгів, майстер-класів з питань організації інклюзивної освіти; взаємодія з кафедрами університету, бібліотеками, громадськими об'єднаннями тощо. Сучасна бібліотека ЗВО прагне стати інституцією, за допомогою якої задовольнятимуть і хоча б частково вирішуватимуть соціальні проблеми діти та молодь з обмеженими фізичними можливостями [7, с. 15]. Переорієнтація на нові форми роботи дозволить підвищити престиж бібліотеки як соціальної інституції, здатної допомогти молодій людині з обмеженими можливостями інтегруватися в навчальному середовищі, майбутньому вчителю здобути знання з інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Білоус В. С. Формування та використання електронних ресурсів у бібліотеці Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – URL : <http://journals.dnpb.gov.ua>
2. Демченко О. П. Формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у процесі використання виховних ситуацій // Науково-педагогічні засади формування соціальних компетенцій учнів з особливими потребами як складової навчально-реабілітаційного процесу : наук.-метод. зб. – Запоріжжя, 2012. – Т. 1. – С. 416-423.
3. Информационные ресурсы библиотеки для пользователей с ограниченными возможностями : история и перспективы // Науч. и тех. б-ки. – 2012. – № 8. – С.33-39.
4. Колупаєва А., Тараненко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі : початкова ланка // Путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. – Київ : АТОПОЛ, 2010. – 96 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
5. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібник. – Київ : АТОПОЛ, 2011. – 274 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
6. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф. А. А. Колупаєвої. – Київ : А.С.К., 2012. – 308 с.
7. Покогило Ю. Сучасна бібліотека – провідник у роботі з соціалізації підлітків та молоді з особливими потребами // Бібліотечна планета. – 2014. – № 3. – С. 13-15.

ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Ветрова Ольга, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Глухівський національний педагогічний
університет ім. Олександра Довженка (Україна)*

FAMILY INTERACTION AND SCHOOLS WORKING WITH WORKED CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Vetrova Olga, assistant of the chair of social pedagogy and social work
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university (Ukraine)*

***Анотація.** Розкривається необхідність забезпечення взаємодії сім'ї та школи як соціально-педагогічної умови створення сприятливого соціального середовища для розвитку творчих здібностей та обдарованості у дітей з особливими освітніми потребами.*

***Ключові слова:** обдарована дитина з особливими освітніми потребами, соціально-педагогічні умови, взаємодія сім'ї та школи, інклюзивне навчання.*

***Abstraction.** The necessity of ensuring the interaction of family and school as a social-pedagogical condition for creation of a favorable social environment for the development of creative abilities and giftedness in children with special educational needs is revealed.*

***Key words:** gifted child with special educational needs, social-pedagogical conditions, family and school interaction, inclusive education.*

Трансформаційні процеси, які відбуваються в сучасному суспільстві, обумовлюють нові тенденції щодо розвитку освіти в ньому. Так, нагальною є потреба суспільства в творчих, обдарованих, діяльних, інтелектуально й духовно розвинених громадянах. Підтвердженням цього є такі державні документи, як Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту»; Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді», «Про гранти Президента України для обдарованої молоді»; Постанови Кабінету Міністрів України «Про удосконалення роботи з талановитими дітьми», Наказ МОН України «Про затвердження Положення про Банк інтелектуальних досягнень дітей та Положення про Експертну раду для визначення найкращих інтелектуальних досягнень дітей», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») тощо. Саме тому актуальним в педагогічній науці і практиці постають проблеми роботи з обдарованими дітьми та молоддю, їх пошук, виявлення, розвиток і підтримка. У цьому контексті особливо важливою є робота з обдарованими дітьми і молоддю, які мають особливі освітні потреби.

Підтримка обдарованості і розвиток творчих здібностей у дітей з особливими освітніми потребами є однією з умов перетворення, оновлення й удосконалення системи освіти. Саме тому в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці особливого значення набуває проблема забезпечення належних соціально-педагогічних умов і створення соціального середовища, сприятливого для виховання обдарованої дитини з особливими освітніми потребами з високим рівнем сформованості творчих здібностей.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столярченко, А. Шевчук, О. Савченко та інші, присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Однією з соціально-педагогічних умов, яка передбачає формування в обдарованих дітей з особливими освітніми потребами просоціальних стереотипів життєдіяльності, позитивних установок на взаємодію з оточуючими, зняття психологічної напруги, тривожності, агресивності, формування конструктивних навичок спілкування, створення атмосфери співпраці, є взаємодія сім'ї та школи. Саме узгодженість дій освітніх інститутів та сім'ї є тим підґрунтям, що сприяє успішній адаптації обдарованих «особливих дітей» до соціального середовища, і розглядаються нами як основа, що забезпечує ефективність реалізації соціально-педагогічних технологій роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами.

Як зазначає дослідниця О. Демченко, «успішна соціалізація обдарованої особистості сприятиме задоволенню її соціально зумовлених потреб, які є важливими для досягнення нею життєвого успіху: в спілкуванні, мирному співіснуванні з іншими членами соціуму, соціальній можливості вибору параметрів самореалізації, об'єктивних передумовах для досягнення самостійно поставленої мети, досягненні суспільного престижу, владі для поширення сфери зовнішньої свободи тощо» [1].

Взаємодія сім'ї та школи в роботі з обдарованою дитиною з особливими освітніми потребами має спрямовуватися на досягнення головної мети – забезпечити сприятливі умови для розвитку її творчих здібностей, обдарувань, самореалізації та самоствердження. Але потрібно слідкувати, щоб допомога та підтримка з боку фахівців та батьків не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї.

Неодмінною умовою взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами є *врахування педагогами і батьками*

фізичних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей обдарованих учнів. Адже будь-який вплив на особистість, як стверджує Г. Сорока, здійснюється через її індивідуальні особливості, темперамент, своєрідність характеру, здібності, інтереси, нахили, що дозволяє вибрати найбільш ефективні шляхи взаємодії особистості з навколишнім світом [5, с. 8]. А отже, знання фізіологічних, психологічних та індивідуальних особливостей обдарованої дитини з особливими освітніми потребами, сприяє визначенню конкретних виховних завдань, вдалій побудові процесу взаємодії, де б дитина могла виявити свої можливості, здібності, творчий потенціал, набути почуття власної гідності та значущості, самовизначитись та самореалізуватись.

Саме тому неодмінною умовою взаємодії сім'ї і школи є педагогічна компетентність не тільки педагогів, а й батьків, тобто їх соціально-педагогічна та психологічна підготовленість, знання та уміння, які необхідні для ефективної роботи з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами. Нині перед закладами освіти постає завдання не тільки знайти ефективні форми реалізації інклюзивного підходу в освітньому процесі, а й залучити до нього батьків та громадськість на правах учасників спільної діяльності. Таким чином, важливою умовою роботи з обдарованими дітьми, які мають особливі освітні потреби, є забезпечення партнерської взаємодії і обдарованих дітей, і батьків, і педагогів, і громадськості.

Оскільки взаємодія сім'ї і школи успішно здійснюється за рахунок партнерської взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, то важливою умовою є організація діяльності таким чином, щоб вона мала добровільний та особистісно-мотиваційний характер. Чим активнішу позицію будуть займати учасники взаємодії, тим ефективнішою буде робота з обдарованими дітьми з особливими освітніми потребами.

Не менш важливою умовою взаємодії сім'ї і школи в роботі з обдарованими «особливими дітьми» є системність і послідовність організації окресленого процесу. Тобто цей процес потребує обґрунтованої системи, яка визначає перспективи взаємодії батьків, педагогів та громадськості і забезпечує його безперервність.

Ефективність процесу взаємодії сім'ї і школи значним чином залежить і від педагогічних технологій, які застосовують в інклюзивному навчанні. У межах інклюзивного освітнього процесу вчитель реалізує власну методику з поєднанням різних підходів до навчання обдарованих дітей з особливими освітніми потребами, зокрема системного, командного, соціального, кондуктивного, індивідуального. Як зазначає Г. Сорока, вони передбачають

спільну взаємопов'язану діяльність педагогів, учнів, сім'ї, шкільного колективу та інших суб'єктів процесу виховання з метою формування поглядів, переконань, навичок поведінки [5, с. 12].

Невід'ємною соціально-педагогічною умовою взаємодії сім'ї і школи у роботі з обдарованими дітьми з особливими потребами є *позакласна виховна робота*. Перевага надається інноваційним формам й інтерактивним методам роботи: рольові ігри, написання ділових листів та звернень, статей до місцевих газет, організація інтерв'ю, спеціальних випусків шкільної преси і радіо, благодійних акцій, прес-конференцій, робота шкільних гуртків, клубів, музеїв, волонтерських загонів тощо.

Отже, процес взаємодії сім'ї і школи у роботі з обдарованими дітьми з особливими потребами буде ефективним за таких соціально-педагогічних умов: врахування фізичних, вікових, психологічних та індивідуальних особливостей розвитку особистості обдарованої дитини, яка має особливі освітні потреби; системність, послідовність і безперервність процесу взаємодії сім'ї і школи; забезпечення партнерських стосунків в процесі взаємодії; педагогічна компетентність педагогів і батьків обдарованих дітей з особливими освітніми потребами; формування мотивації до взаємодії; застосування інноваційних форм та інтерактивних методів взаємодії у позакласній роботі; добровільний та особистісно-мотиваційний характер участі всіх суб'єктів процесу взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Демченко О. П. Формування суб'єктності соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі як умова її соціалізації // Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка : Серія психологія. – 2017. – № 6. – С. 47-51.
2. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». – Х., 2006.- 21 с.
3. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків / укладачі Н. В. Засркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
4. Інклюзивна освіта : уроки і здобутки : матеріали міжвузівського науково-практичного семінару (Харків, 5 листопада 2014 року). – Харків, 2015. – 56 с.
5. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. – Харків, 2002. – 128 с.

ПРОГРАМИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ: ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Вишнева Тетяна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Науковий керівник: Крутій Катерина, доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

NEW GENERATION PROGRAMS: TO PROBLEM OF FORMATION OF SELF-GOVERNMENT CHILDREN OF EARLY AGE

Vyshneva Tetiana, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті запропоновано визначення терміну «самостійність дитини раннього віку». Проаналізовано етапи формування самостійності в дітей. Підтверджується, що самостійність є одним із найважливіших механізмів розвитку дитини до трьох років. Запропоновано орієнтири для розробки оновлених програм розвитку дітей раннього віку.

Ключові слова: самостійність, самостійність дітей раннього віку, оновлені програми розвитку дитини раннього віку.

Abstract. The article proposes a definition of the term “independence of a child of an early age”. The stages of the formation of independence in children are analyzed. It is confirmed that independence is one of the most important mechanisms for the development of a child under three years of age. Proposed guidelines for the development of updated programs for the development of young children.

Keywords: independence, independence of young children, updated programs for the development of a young child.

У сучасній українській педагогіці розглядаються нові підходи щодо розвитку та формування компетентної особистості, починаючи з раннього віку, основними стратегічними завданнями яких є: навчити дитину діяти самостійно відповідно до здобутих знань, користуватися наявним досвідом, адекватно поводитися в будь-якій діяльності. Отже, йдеться про вироблення певної життєвої позиції дитини, розвиток її елементарної самостійності. Серед відомих українських психологів і педагогів, які займаються дослідженнями в цій галузі, — Т. Алексеєнко, О. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко, І. Рогальська та ін. Основною метою досліджень науковців є визначення позицій, що забезпечать кожній дитині раннього й дошкільного віку рівний старт гармонійного розвитку, своєчасне формування загальнолюдських здібностей особистості та базових якостей, однією з яких є самостійність.

Свого часу Марія Монтесорі стверджувала, що на кожному щаблі життя, в будь-якому віці свобода – це реалізація чиеїсь енергії, самостійності і досконалості [4]. Саме особистісний підхід, який пов'язано з розкриттям творчого потенціалу, повинен стати основою виховання самостійності малюка. На думку видатної педагогині ХХ ст., тільки в атмосфері довірчого спілкування зможе проявитися прагнення дитини робити щось самостійно. М. Монтесорі рекомендувала батькам не втручатися в процес індивідуальної діяльності без

крайньої необхідності, нехай перші спроби непродуктивні – з часом дитина обов'язково навчиться самостійно виконувати будь-яку справу.

Останніми роками розв'язанню проблем раннього розвитку дітей приділяється все більше уваги з боку науковців. На нашу думку, це підтверджується необхідністю розробки й видання програм оновленого змісту, центральними питаннями яких є становлення особистості в ранньому онтогенезі та створення для цього сприятливих умов у сім'ї і громадських закладах.

Новітні програми, які слід розробити, ураховуючи останні наукові дослідження, мають розкривати зміст освіти дитини перших трьох років життя як в умовах сімейного, так і суспільного виховання [2]. У програмах слід конкретизувати зміст особистісно-орієнтованого підходу до виховання та навчання малюків до трьох років, визначити умови, за яких розкривається та розвивається природний потенціал дитини раннього віку, здатність заявляти про власне "Я" і реалізовувати його, пріоритетним завданням оновлених програм має бути становлення самостійної, компетентної особистості в ранньому онтогенезі. Основне призначення дорослого – допомогти дошкільнику жити власними силами, у злагоді з довкіллям і згоді із собою як активним суб'єктом життєдіяльності, саме тому першою базовою якістю особистості виділена самостійність. Ураховуючи той факт, що ранній та перед дошкільний вік – це унікальний період, пов'язаний із високою сензитивністю малюка щодо формування більшості специфічних людських якостей та здібностей, слід окреслити такі завдання цього етапу розвитку: від 0 до 1-го року – формування в дитини засобів і способів спілкування з дорослою людиною; від 1-го до 3-х років – засвоєння суспільно вироблених засобів використання предметів, розвиток спілкування: емоційного та мовленнєвого, становлення самостійності [1, 2].

Роль самостійності індивіда в ході засвоєння ним соціального досвіду якраз полягає в тому, щоб певним чином співвідносити об'єктивні умови та дії соціального середовища із суб'єктивними подіями індивідуального способу життєдіяльності. Соціальні педагоги (Н. Бурцева, Г. Щукіна та ін.) вивчають самостійність як особистісне утворення, що формується на базі активності й характеризується використанням здобутих знань дитиною у власній життєдіяльності. Різні погляди науковців на проблему соціалізації в онтогенезі дозволяють нам зробити висновок, що самостійність має зв'язок з іншими якостями особистості та впливає на формування соціального досвіду малюків [5].

Зіставлення різних точок зору на проблему розвитку самостійності дозволило зробити узагальнення щодо відсутності взаємодії соціального,

психологічного й педагогічного механізмів у процесі формування самостійності в дітей раннього віку.

Резюмуємо: проблема розвитку самостійності в онтогенезі є предметом дослідження різних наукових галузей та залишається однією зі складних у сучасній педагогіці. Основні позиції, що є важливими для розуміння процесу формування самостійності в ранньому віці, пов'язуються зі створенням сприятливих умов, необхідних для розвитку й саморозвитку дітей, із розкриттям та реалізацією їхніх внутрішніх сил, здатністю до самостійної діяльності й вільного вибору. У вузькому розумінні формування самостійності пов'язується з допомогою дорослого дитині, його сприянням у вирішенні проблем, пов'язаних із самовизначенням, навчанням, спілкуванням та самообслуговуванням.

Особливості вивчення самостійності як важливішої якості особистості, що гарантує людині спроможність жити, навчатися, творити, свідчать про наявність певного історичного досвіду. Він пояснює необхідність виникнення самостійності, яка визначається вимогами самого життя: більш складні його умови потребують від людини здатності бути ініціативною, незалежною, оптимістичною. Саме завдяки пробудженій у дитинстві активності людина може розвиватися в змістовну, цілеспрямовану особистість, здатну знайти своє місце в житті. Чим більше розвинена активність особистості, тим інтенсивніше її життя, тим ширше й різноманітніше її контакти із зовнішнім світом [2].

Зазначимо, що характер самостійності, рівні її прояву бувають різними, вони залежать як від характерних для дитини якостей, її індивідуальних особливостей, так і від зовнішніх умов, які організуються вихователями. Систематичне включення дитини в різноманітну діяльність веде до постійного накопичення найрізноманітніших знань, умінь і навичок. Їх зростання, у свою чергу, створює умови для подальшого розвитку інтелектуальної, вольової та емоційної сфери особистості, яка проходить етапи формування (О. Кононко, К. Крутій, Ж. Петрочко та ін.).

Отже, самостійність, як базова якість особистості, на етапі раннього дитинства становить собою: а) особистісну характеристику, що виявляється в ініціативності, цікавості, оптимізмі, впевненості у власних силах й автономності; б) характеристику діяльності, що полягає в уміннях малюків, їхній активності, адекватності та створенні особистого способу дій, незалежності й комунікативності (взаємодії з дітьми та дорослими); в) це інтеграція таких якостей особистості, що виявляються в ініціативності, активності, адекватній самооцінці власної діяльності й поведінки; у

спрямованості до розв'язання будь-яких питань чи справ без сторонньої допомоги [2, 4].

Аналіз сутності самостійності як категорії дозволив прийняти за основу таке визначення цього поняття щодо дітей раннього віку: самостійність дітей раннього віку – це інтегрована особистісна якість, що виявляється, насамперед, у загальному спрямуванні на внутрішню мобілізацію дитиною всіх сил, ресурсів та засобів для вирішення посильних віку завдань, обраної програми дій без сторонньої допомоги, в адекватному мотивуванні дій і впевненості у власних силах, у незалежності та відносній стійкості до сторонніх впливів, прагненні й здатності чинити відповідно до власного досвіду. Становлення цього утворення значною мірою визначається особливостями та специфікою суспільного виховання, характером домінування в дорослих орієнтації на суб'єктну активність дитини, мотивацією досягнень дитини раннього віку, її звичкою до залежної або самостійної поведінки.

Список використаних джерел:

1. Деснова І.С. Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу [Текст]: автореферат... канд. пед. наук, спец.: 13.00.08 - дошкільна педагогіка / Деснова І. С. – Одеса : Держ. заклад «ПНПУ» ім. К.Д. Ушинського", 2011. – 20 с.
2. Крутій К.Л. Проблеми формування самостійності дітей третього року життя / К.Л. Крутій // Дошкільна освіта. – № 4 (38). – 2012. – С. 30-34.
3. Крутій К. Інноваційна діяльність у сучасному ДНЗ: методичний аспект / Крутій К. // Дошкільне виховання. – 2007. – №5. – С. 5-7.
4. Монтессори М. Разум ребенка / М. Монтессори // Помогите мне сделать это самому. – М. : Изд. дом «Карпуз», 2005. – С.29-38.
5. Ранне дитинство : стан, проблеми, перспективи розвитку / Денисюк О. М., Богінч О. Л. [та ін.] ; Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді ; Держ. фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) / О. М. Шерстюк (заг. ред.), О. О. Яременко (заг. ред.). – К. : [Б. в.], 2003. – 115 с.

ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Голюк Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент

Смоляк Інна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

FORMATION OF INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Holiuk Oksana, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D)

Smoliak Inna, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті розглянуто психологічні особливості розвитку професійних компетентностей педагогів, розкрито поняття інклюзивної компетентності як важливого аспекту професійного становлення педагогів. Охарактеризовано компоненти інклюзивної компетентності педагога.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, інклюзивна компетентність.

Abstract. *The article deals with the psychological peculiarities of the development of professional competences of teachers, the concept of competence as a psychological aspect of the professional formation of teachers is disclosed. Characterized components of psychological competence of the teacher.*

Keywords: *competence, professional competence, inclusive competence*

Сучасний етап розвитку освіти для дітей з особливими потребами в Україні характеризується досить динамічним розвитком інклюзивної форми навчання. Проблема удосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти постійно знаходиться у центрі уваги науковців, які опікуються проблемами навчання дітей з психофізичними порушеннями (Н.Дятленко, А.Колупаєва, С.Литовченко, С.Миронова, Ю.Найда, Н.Назарова, В.Тищенко, А.Шевцов, М.Шеремет та ін.).

Н.Бібік, Л.Ващенко, О.Локшина та інші вітчизняні дослідники вважають компетентність ключовим поняттям педагогіки. Вони вказують на те, що з одного боку, компетентність органічно поєднує інтелектуальну і навичкову складові освіти, а з іншого саме у понятті компетентності закладають ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого від результату [2, с.87]. Законом «Про вищу освіту» чітко визначено, що компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [5].

Отже, компетентність - це активність суб'єкта діяльності, готовність і прагнення до продуктивної діяльності з повним усвідомленням відповідальності за її результати. Звідси наявність єдності мотиваційних, когнітивних і поведінкових компонентів у структурі особистості. На прикладі інклюзивної компетентності бачимо, що педагог повинен знати, що діти з легкою формою церебрального паралічу особливо чуттєві до ставлення оточуючих відносно них. Вони реагують на будь-які зміни їх поведінки; таких дітей легко образити, викликати у них невдоволення чи будь-яку негативну реакцію; у деяких дітей при перевтомленні може виникати рухове занепокоєння. Саме тому педагоги прагнуть до створення єдиного освітнього простору, пристосованого до різних потреб усіх дітей, як звичайних, так і з відхиленнями у здоров'ї, із врахуванням специфіки адаптації кожного з них до існуючих умов. Наявність знань про особливості розвитку обох категорій дітей

дозволяє вести їх різними освітніми маршрутами, але у той же час навчати й організовувати творчий процес у єдиному освітньому середовищі. Компетентність в області інклюзивної освіти передбачає наявність у педагога здатності здійснювати професійні функції, враховуючи різні освітні потреби студентів, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку [3; 4; 6].

Сьогодні проблема навчання дітей з особливими потребами набуває широкої актуальності. Система інклюзивної освіти спрямована на реалізацію принципів демократії, гуманізму, справедливості, індивідуального підходу до всіх учасників навчально-виховного процесу, особливо до дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна компетентність педагога забезпечується сформованістю її складових. Так, в структурі інклюзивної компетентності майбутнього педагога можна виділити наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний [1].

Мотиваційно-ціннісний компонент прогнозує скупчення соціальних настанов, інтересів, захоплень, цінних орієнтирів і розвиненість психологічних властивостей особливості педагога, які йому потрібні для виконання інклюзивної діяльності.

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності педагога охоплює систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, знання, які необхідні для здійснення інклюзивної діяльності, успішного й адекватного розв'язання багатогранних педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності педагогів проявляється в здатності аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної з виконанням інклюзивного навчання, де постійно відбувається свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій.

Педагог є найважливішою ланкою в організації інклюзивного навчання. Для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, потрібно здійснити діагностику можливостей та потреб дитини, дати їм кваліфіковану оцінку та розробити на цій основі індивідуальні навчальні програми, відмовитися від колективних методів. Для цього педагог має володіти глибокими знаннями з усіх дисциплін, методики викладання, а також методики роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Професійна компетентність педагога передбачає формування їхньої активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до безперервної освіти тощо. В інклюзивному підході закладені можливості

змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми і способи організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. Зокрема, педагог повинен володіти особливим набором професійних якостей, які дозволять йому реалізувати інклюзивну практику.

Саме від педагога, його професійної готовності, педагогічна майстерність залежить не лише якість засвоєного матеріалу, а й те, наскільки комфортно будуть почувати себе учні в інклюзивному середовищі. Високий рівень компетентності передбачає володіння професійними знаннями вміннями та навичками, а також здатністю орієнтуватися у складних ситуаціях та приймати оптимальні рішення, достатній рівень розвитку професійно необхідних особистісних якостей, серед яких професійна й громадянська відповідальність відіграють провідну роль.

Щоб зробити інклюзивну освіту успішною, важливо врахувати концептуальні, тобто найважливіші умови вступу до неї. Український вчений А. Колупаєва у своїх наукових працях розробила концептуальні засади і теоретико-методологічне обґрунтування інклюзивної освіти. На її думку, освіта дітей з особливими потребами повинна ґрунтуватися на принципах виваженої педагогіки, яка спрямована на задоволення потреб дітей, корисна всьому суспільству і може забезпечити високий рівень успішності та запобігти безцільним витратам ресурсів і краху надій, до чого надто часто призводять низький рівень навчання та шаблонність усталених підходів в освіті [6].

Компетентність педагога у сфері інклюзивного навчання дітей – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей морально-етичних цінностей, що визначають здатність педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Отже, процес запровадження інклюзивного навчання актуалізує проблему формування компетентності педагога інклюзивного класу. Професійна компетентність вчителя інклюзивного класу має формуватися в умовах системної науково-методичної роботи, яка дає доступ до засвоєння сучасного масиву знань про інклюзію, є основою його безперервного професійного розвитку і вдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення / Л. Бабенко // Вісник Черкаського університету. Випуск 176. Серія «Педагогічні науки». – 2010. – С. 16-21.

2. Бібік Н. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. Овчарук. – К.: 2004. – С. 112.
3. Голюк О.А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі / О.А.Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82.
4. Голюк О.А. Особливості підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки в контексті реформування вищої освіти України / О.А. Голюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: зб. мат. наук.-практ. конф.– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 4. – С. 437–440.
5. Закон України "Про вищу освіту" // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrainy-pro-vyschu-osvitu>
6. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: моногр. / А. Колупаєва. – К.: Самміт – Книга, 2009. – С. 272.
7. Лазаренко Н.І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н.І. Лазаренко, А.В. Хіля, А.М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. – Вип. 13. – С. 124–156.
8. Лазаренко Н. Культура мовлення як невід'ємна складова ключових компетентностей сучасного педагога / Н. І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство) : Збірник наукових праць / [гол.ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2016. – Вип.23. – С.36-42.
9. Крутий К. Інноваційна діяльність у сучасному ДНЗ: методичний аспект / Крутий К. // Дошкільне виховання. – 2007. – №5. – С. 5-7.
10. Крутий, К. Л. Феномен образовательного пространства дошкольного детства [Текст] / К. Л. Крутий// Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – т 3. – С. 127-137.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІКТ) У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

*Главацька Наталія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Науковий керівник: Хіля Анна, кандидат педагогічних наук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITY

*Glavatskaya Natalia, master's student
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

***Анотація.** У статті нами розглянуто питання роботи з дітьми з інвалідністю в інклюзивному освітньому просторі. Зокрема, особливості використання інформаційно-комунікативних технологій та шляхів їх використання з урахуванням порушень наявних у дітей.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з інвалідністю, інформаційно-комунікативні технології*

***Abstract.** In the article we consider the issue of working with children with disabilities in the inclusive educational space. We also considered the issues of implementation of information and communication technologies, ways of their use into account peculiarities of children's development .*

***Keywords:** inclusive education, children with disabilities, information and communication technologies*

Сьогодні гостро ставиться до питання інклюзивної освіти, стрімкий розвиток медицини та техніки створює безліч можливостей для дітей з інвалідністю і, не останню роль у цьому процесі відіграє вчитель, який має підібрати такі технології та методи, що сприятимуть ефективній роботі будь-якої дитини з інвалідністю. Зокрема, на нашу думку, особливої уваги потребують використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ), оскільки вважається що вони дозволять учням з особливими потребами повноцінно включитися в освітній процес, розвивати прийнятні для них ефективні індивідуальні освітні стратегії.

Вважається, що «інклюзивна освіта» також є освітньою технологією, то її впровадження «передбачає навчання й виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу» [1, 4]. Останнім часом ця технологія набула широкого поширення на теренах України та впливає на усі освітні процеси починаючи з зарахування дітей з інвалідністю до звичайної школи та до трансформації філософії, цінностей і практичних підходів цілих освітніх систем.

Враховуючи потреби сучасного світу та рівень розвитку технологій існує потреба у поєднанні інклюзивної освіти та ІКТ. Так, в одному з документів ЮНЕСКО зазначається, що сучасний рівень розвитку ІКТ значно розширює можливості для вчителів та учнів, спрощуючи доступ до освітніх та професійних даних і відомостей; покращує функціональні можливості та ефективність управління засобами навчання; сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу; сприяє доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури [2].

Спираючись на вище зазначене можна виокремити три основні шляхи використання ІКТ в інклюзивній освіті, зокрема:

- з метою створення компенсаційних можливостей для дітей з інвалідністю (використання ІКТ в якості технічної допомоги, підтримки, часткової компенсації або заміщення відсутніх природних функцій, що дозволяє учням з особливими потребами повноцінно залучатись до процесів спілкування й взаємодії);

- з метою забезпечення комунікації (допоміжні прилади і програмне забезпечення, альтернативні форми зв'язку, що полегшують або уможливають комунікацію у більш зручній спосіб, специфічний для кожного виду функціонального обмеження);

- з метою реалізації дидактичних цілей (сприяють диференціації, задоволенню індивідуальних потреб, особистісному розвитку дітей з особливими потребами, розкриттю їх здібностей, повноцінній інклюзії, включенню в освітнє й суспільне середовище) [3].

Короткий опис роботи з кожною категорією дітей з інвалідністю з використанням ІКТ можна представити наступним чином:

- для дітей з порушенням слуху у процесі навчання варто дублювати інформацію на мультимедійну дошку, розмовляти чітко контролюючи міміку та жести, при поясненні вправ супроводжувати це показом безпосередньо на моніторі комп'ютера / екрані;

- аналізуючи освітній процес, що відбувається за участю дітей з порушенням мовлення, потрібно пам'ятати що учні цієї категорії часто можуть жалітися на нудоту, запаморочення, головні болі у багатьох спостерігаються порушення рівноваги та координація рухів. Це зумовлює схильність дітей до надмірної дратівливості та емоційно нестійких реакцій на оточуючих, тому при використанні засобів ІКТ потрібно бути обережним, при виборі вправ варто опиратися на індивідуальні показники розвитку кожної дитини, щоб не спровокувати неадекватної реакції;

- під час роботи з дітьми з порушеннями інтелектуальної сфери варто пам'ятати, що істотну роль відіграє пізнання навколишнього світу через відчуття та сприйняття, тому готуючись до уроку варто враховувати недостатню диференційованість зорового сприйняття, тобто всі вправи та зображення які демонструються варто детально підготувати [5]. Такі учні зазвичай запам'ятовують лише окремі фрагменти, щось що має яскраві, незвичні та насичені образи;

- навчаючи дітей з порушенням опорно-рухового апарату варто звертати увагу на виражену диспропорційність та нерівномірно порушений темп розвитку, тому при підготовці занять з засобами ІКТ варто доцільно підбирати матеріал який ти маєш використовувати, підібрати влучні вправи та супровід уроку [6] тощо.

Отже використання інформаційно-комунікаційних технологій може стати суттєвим чинником позитивних змін у навчанні дітей з особливими потребами, адже вони відкривають широкі можливості для покращення якості освіти, її доступності. Окрім того, впровадження ІКТ в освіту дітей з інвалідністю у теперішній час, допомагає стати звичайному навчанню більш ефективним, якісним та цікавим, що допоможе вчителю створити рівні умови для кожної дитини у класі.

Список використаних джерел:

1. Інклюзія в освіті [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://nmcio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=48.
2. Міністерство освіти і науки Іспанії. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки Іспанії. – 1994. – Режим доступу до ресурсу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.
3. Запорожченко Ю.Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти / Запорожченко Ю.Г. // Інформаційні технології в освіті: Зб. наук. праць. – Херсон: ХДУ, 2013. – № 15. – С. 138–145.
4. Хіля, А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Хіля Анна Вікторівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2017. – 339 с.
5. Дубровина И. В. Об индивидуальных особенностях школьников / И. в. Дубровина. – Москва: Знание, 1975. – 80 с.
6. Програми та рекомендації до розподілу програмного матеріалу загальноосвітніх навчальних закладів для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату / [Л. О. Ханзерук, Л. С. Торба, Н. П. Годованюк та ін.]. – Київ: Поліграфкнига, 2010. – 600 с.
7. Сіваш Т.Д., Осадчук С.Ю. Використання інформаційних технологій у процесі літературно-творчої діяльності молодших // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Випуск 52 / редкол. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018.
8. Імбер В.І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у створенні освітніх ситуацій під час групової діяльності з дітьми дошкільного віку: // International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»: Conference Proceedings, February 23rd. Kaunas: Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018, P.138-140.
9. Лазаренко Н.І. Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу / Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2016. – Вип. 47. – С. 18-23.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ЗАНУРЕННЯ І СТОРІТЕЛІНГУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА»

*Давидюк Марина, кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

APPLICATION OF THE METHODS OF IMMERSION AND STORYTELLING DURING STUDYING THE DISCIPLINE "INCLUSIVE EDUCATION"

*Davidyuk Maryna, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.),
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. У статті описані особливості застосування методів занурення і сторітеллінгу в практичній підготовці майбутніх учителів, які вивчають вибірково дисципліну «Інклюзивна освіта». Занурення передбачає попередню підготовку до взаємодії з дитиною, яка має особливі освітні потреби, а також колективне обговорення теоретичних питань інклюзії, по завершенню занурення – рефлексію власної діяльності. Сторітеллінг активізує пізнавальний інтерес студентів до проблем інклюзії і формує мотивацію діяльності через асоціації з героями повчальних історій.

Ключові слова: метод занурення, інклюзивна освіта, дитина з особливими потребами, майбутній вчитель, сторітеллінг, мотивація.

Abstract. *The article describes the peculiarities of using the methods of immersion and storytelling in the practical training of future teachers who study selective discipline "Inclusive Education". Immersion involves the preliminary preparation for interaction with a child with special educational needs, as well as a collective discussion of theoretical issues of inclusion, at the end of immersion - a reflection of their own activities. Storytelling activates the student's cognitive interest in inclusive issues and forms the motivation for activities through association with heroes of instructive stories.*

Keywords: *method of immersion, inclusive education, a child with special needs, future teacher, storytelling, motivation.*

Реформи вищої професійної освіти останніх років актуалізували проблему пошуку нових технологій і методів, що забезпечують практичну спрямованість навчання, формування умінь, навиків і компетентностей, які дозволяють випускнику ЗВО максимально швидко адаптуватися до виробничих умов і стати конкурентоздатним гравцем ринку праці. Освітня галузь нині перебуває в авангарді соціальних реформ – розробка й утілення концепції Нової української школи, запровадження практики інклюзивного навчання, успішна робота відкритих онлайн-платформ для дистанційного навчання, зрештою – компетентнісний підхід і уведення інституту вчительського наставництва для підготовки нової генерації педагогів – це лише частина знакових перетворень вітчизняної системи освіти. У контексті цих освітніх реформ надзвичайно важливою виявляється підготовка майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, адже здатність працювати з дітьми, які мають різні варіанти свого розвитку, є нині універсальною компетенцією для усіх профілів освітньої програми [2].

Підготовка до роботи в умовах інклюзії передбачає обов'язкове використання інтерактивних практико-орієнтованих форм навчання, моделювання реальних педагогічних ситуацій (квазіпрофесійна діяльність, ділові та рольові ігри, тренінги), спостереження за освітнім процесом в інклюзивному закладі освіти, активне включення в цей процес (занурення, виробнича практика). Такий підхід конструює нову логіку навчання: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування в конкретних ситуаціях.

Варто відзначити, що система вищої педагогічної освіти, маючи значний науковий потенціал, водночас обмежена в часі й можливостях щодо практико-орієнтованого освоєння студентами необхідних компетентностей. Тому метод занурення в практичну діяльність виступає необхідною умовою навчання, особливо для подальшої для роботи в інклюзивних класах чи групах, адже без

розуміння реальних проблем вихованців з особливими освітніми потребами, без обізнаності в їхніх поведінкових проявах і без знання нюансів комунікації в інклюзивному процесі майбутній вчитель не зможе будувати свою продуктивну діяльність.

У якості ефективного шляху розв'язання проблеми реалізації практико-орієнтованих методів і технологій виступає співпраця з інклюзивними закладами освіти, а також із установами, що працюють із дітьми, які мають особливі освітні потреби. Саме в умовах цих установ й організацій можливо реалізувати метод занурення в професійне середовище, яке ми здійснюємо поетапно: спочатку відбувається проблематизація певного аспекту освітньої діяльності, потім – попередня теоретична й практична підготовка, потому – реалізація, завершає цей процес етап рефлексії нового досвіду. На етапі проблематизації студенти отримують практичне завдання у форматі міні-проекту (наприклад, розробити сценарій батьківських зборів з проблеми інклюзивного навчання, провести фрагмент цих зборів у групі/ або розробити сценарій святкового заходу (колективної творчої справи) для молодших школярів з типовим і нетиповим розвитком).

Проекти готуються в парах або мікрогрупах – 3-4 студенти. З метою аналізу тих утруднень, які виникають під час підготовки проекту, на практичних заняттях проводяться колективні обговорення. Так, студентками 2 курсу факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв С. Мазур, Л. Телятник та В. Щербою разом зі студентами фізико-математичного факультету Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського С. Кебою та Т. Ткаченко було розроблено сценарій казкової вистави для дітей до Дня Святого Миколая, який дівчата поставили минулого року у Вінницькому ЦКРДІ «Промінь».

У рамках попередньої підготовки відбувалося вивчення можливостей освітнього закладу для реалізації обраного проекту, ознайомлення студентів з контингентом дітей (заочно), які відвідують інклюзивні і реабілітаційні заклади (ми співпрацювали з НВК I-III ст. гімназією № 6 ВМР та ДНЗ № 23 «Берізка»), спілкування з фахівцями, які працюють у цих установах – вчителями, вихователями інклюзивних груп, логопедами, дефектологами, психологами.

Знайомство з практикою освітньої інклюзії безпосередньо в освітніх установах допомогло студентам не лише зануритися в зміст освітньої діяльності, але й здійснити взаємний обмін теоретичною інформацією, практичним досвідом, потому – осмислити набуті знання і новий досвід взаємодії з дітьми, які мають особливі потреби.

У практиці викладання дисципліни «Інклюзивна освіта» виявив свою ефективність також і метод сторітеллінгу – складання і переповідання історій з повчальним (виховним, мотиваційним) змістом.

В основу сторітеллінгу (буквально перекладається як «розказування історій») покладено загальновідомий психологічний фактор: історії порівняно з якоюсь іншою формою передачі інформації більш виразні, захопливі й цікаві, вільно асоціюються з особистісним досвідом, легше запам'ятовуються. Історії мають потужний вплив на формування переконань і поведінки людини: історія, доречно згадана й розказана в потрібний час і потрібних обставинах справляє сильне враження на слухачів, може мати виховний ефект, спонукати слухачів до самозміни.

Під час вивчення теоретико-практичних проблем освітньої інклюзії студенти знайомляться з художніми історіями про нетипових дітей (перегляд фрагментів фільмів, наприклад, «Темрява», «Велетень», «Слово на букву А» та ін., мультфільмів про особливих дітей «Мій братик із Місяця», «Про Діму» та ін.), що дозволяє їм зрозуміти специфіку світовідчуття особливої дитини, перейнятися тими проблемами, які турбують батьків і вчителів, котрі працюють з цією дитиною, побачити алгоритми роботи й способи ефективної комунікації з різними категоріями дітей. Метафоричність подання інформації в цих візуалізованих художніх історіях, заснованих на реальних подіях, справляє потужний виховний вплив на студентів, мотивує до самовідданої роботи з дітьми [1].

Другий варіант використання сторітеллінгу – навчання студентів самим конструювати повчальні історії для колективу дітей інклюзивного класу (групи), при чому це може бути і колективне складання історії, і одноосібне. Обов'язкові умови, сюжетні закономірності, які надають історії повчальних і мотиваційних сенсів, такі: головний герой історії має йти через складні випробування до перемоги, шукати в собі внутрішні резерви для прориву, не будучи водночас ідеальним, – адже по ходу розгортання сюжету він має змінитися, внутрішньо вирости [3].

Загалом застосування методів сторітеллінгу і занурення виявляється ефективним у професійній підготовці майбутнього вчителя до роботи в умовах освітньої інклюзії за умов: 1) попереднього планування роботи й відповідної підготовки студентів (опрацювання науково-методичних джерел, рекомендованих викладачем); 2) активного залучення в діяльність усіх без винятку студентів академічної групи на занятті; 3) підсумкової рефлексії нового практичного досвіду по завершенню заняття (практики в інклюзивному закладі).

Перспективою подальшої роботи з підготовки студентів до інклюзивного навчання учнів бачимо розроблення тренінгової програми, що формуватиме навички толерантної взаємодії, командної роботи, уміння використовувати різноманітні технології навчання, виховання й розвитку дітей в інклюзивних закладах освіти.

Список використаних джерел:

1. Коваленко В. В. Мультиплікаційна продукція як засіб формування соціальної компетентності учнів молодших класів // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 8 (51). – С. 16-18.
2. Кузьміна О. С. Организация и содержание подготовки педагогов к деятельности в условиях инклюзивного образования : монография / под. общ. ред. Н. В. Чекалевой. – Омск : Издатель-Полиграфист, 2014. – 242 с.
3. Симмонс Аннет. Сторителлинг : как использовать силу историй / пер. с англ. А. Анваера. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 264 с.

**СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ**

*Данилова Анна, аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти
Науковий керівник: Демченко Олена, кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

**MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT DEVELOPMENT
OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL FOR CHILDREN WITH SPECIAL
EDUCATIONAL NEEDS**

*Danylova Anna, post-graduate student of preschool and elementary education
department
Vinnytsia Mykhaylo Kotsiubynsky State Pedagogical University (Ukraine)*

***Анотація.** Проаналізовано різні підходи до тлумачення поняття «освітнє середовище». Виділено основні вимоги до формування сучасного освітнього середовища Нової української школи. Охарактеризовано окремі аспекти створення такого педагогічного конструкту для дітей з особливими освітніми потребами.*

***Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами, освітнє середовище, інклюзивне освітнє середовище, культурно-освітній простір.*

***Abstract.** The article analyzes various approaches to the interpretation of the concept «educational environment». The basic requirements for the formation of the modern educational environment of the New Ukrainian school are highlighted. Some aspects of creating such a pedagogical construct for children with special educational needs are described.*

***Keywords:** children with special educational needs, a modern educational environment, inclusive educational environment, cultural and educational space.*

Одним з пріоритетних напрямів реформування системи освіти України є забезпечення її доступності для різних категорій населення. Згідно Закону України «Про освіту» [3], ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти, яке є гарантованим незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

Соціальні дослідження останніх років показують, що, на жаль, в Україні невпинно зростає кількість людей з різними особливостями розвитку. Зважаючи на це, пильної уваги суспільства нині потребує реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Сучасним законодавством [3] передбачено врахування індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів «особливих» дітей, а також виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації їх прав і задоволенню освітніх потреб.

Зокрема, на важливості реалізації основних принципів інклюзії особливо наголошується у Концепції «Нова українська школа», в якій визначено державну політику в сфері реформування системи освіти до 2029 року. Відповідно до Концептуальних засад реформування середньої освіти, формула Нової української школи складається з дев'яти основних компонентів, серед яких: педагогіка партнерства, новий зміст, нова структура, орієнтація на учня, автономія школи, вмотивований учитель, справедливе фінансування і рівний доступ, сучасне освітнє середовище, виховання на цінностях [4, с. 8-9].

На нашу думку, одним з ключових напрямів реалізації основних принципів інклюзивної освіти є створення сучасного освітнього середовища, яке б забезпечувало необхідні умови, засоби і технології для успішного навчання учнів з особливими освітніми потребами у приміщенні навчального закладу та за його межами.

У науковому дискурсі зустрічаємо різні підходи до визначення поняття «освітнє середовище». Так, наприклад, Н. Гонтаровська розглядає його як цілеспрямовано організовану, керовану, багатофункціональну, відкриту педагогічну систему, в межах якої учень загальноосвітньої школи усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність і виділяє різні типи такого середовища (навчальне, позаурочне, позашкільне) [1, с. 13]. К. Крутій [5], досліджуючи змістовні характеристики освітнього середовища, зазначає, що вони обумовлені внутрішніми завданнями, які стоять перед закладом освіти. Ці завдання, на думку дослідниці, визначаються зовнішніми характеристиками освітнього

середовища та іншими критеріями, серед яких: рівень і якість культурного змісту, стиль спілкування, рівень активності, розвивальний ефект тощо.

Зважаючи на те, що творчі й обдаровані діти вважаються особистостями з особливими освітніми потребами, вони є також суб'єктами інклюзивного культурного простору. У зв'язку з цим інтерес викликає визначення *культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості дітей* [2], яке ми візьмемо за основу, маючи на увазі особистостей з різними типами обдарованості. Вважаємо такий простір, сприятливий для задоволення особливих освітніх потреб здібних і талановитих дітей, інтегративним соціально-педагогічним конструктом, що об'єднує різнорівневі соціально-культурні та навчально-виховні умови, природні й спеціально змодельовані, педагогічно структуровані й упорядковані, психологічно комфортні, та комплекс можливостей, які сприяють формуванню суб'єктності обдарованої особистості як у процесі інтеріоризації гуманістичних і національних цінностей, розвитку загальних і спеціальних здібностей, досягнення високих успіхів у різних видах діяльності та задоволення екзистенційних потреб.

Розглядаючи поняття «інклюзивне освітнє середовище», М. Чайковський трактує його як сукупність умов, факторів та об'єктів інфраструктури, що забезпечують набуття учнями з особливими потребами соціальності через включення їх до всіх ланок педагогічного процесу, вільне перебування у просторі навчального закладу, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму та набуття повноцінного соціального досвіду [9, с. 158].

Як зазначається у Концептуальних засадах реформування середньої освіти, основною умовою створення сучасного освітнього середовища Нової української школи є реформування фізичного просторово-предметного оточення, програм та засобів навчання. Цей процес характеризується загальними вимогами, серед яких є такі що забезпечують його інклюзивний контекст:

– планування і дизайн освітнього простору школи має бути спрямований на розвиток дитини та її мотивації до навчання (відповідність освітнього середовища вимогам ергономіки, широке використання нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів різних циклів тощо);

– розвиток інфраструктури для забезпечення різних форм навчання (створення освітньої онлайн платформи з навчальними і методичними

матеріалами для учнів, учителів та батьків, що допоможе уникнути обмеженості будівлею школи);

– реалізація ідей інклюзивної освіти (створення умов для навчання учнів з особливими потребами спільно з однолітками; запровадження індивідуальних програм розвитку, серед яких корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід та необхідні засоби навчання) [4, с. 28-29].

На нашу думку, особливої уваги потребують окремі аспекти створення освітнього середовища сучасного закладу середньої освіти. Дослідники [8] розробили вимоги, реалізація яких зможе забезпечити комфортні умови для навчання, розвитку й спілкування дітей з особливими освітніми потребами відповідно до положень Концепції «Нова українська школа».

По-перше, *створення безбар'єрного середовища закладу освіти*, а зокрема, облаштування прилеглої території школи для комфортного пересування учнів з інвалідністю, встановлення пандусів, обладнання сходів спеціальним маркуванням та покриттям, відповідна ширина дверних прорізів та коридорів, відсутність порогів та перепадів висоти підлоги, наявність тактильних табличок-вказівників, спеціальне обладнання санвузлів тощо.

По-друге, *наявність інклюзивних ресурсних кімнат та їх облаштування у відповідності до особливих потреб учнів*: спокійний інтер'єр, спеціальні архітектурні рішення, мобільні комфортні меблі, поліфункціональність приміщення (зонування кімнати), комп'ютерне та мультимедійне обладнання, спеціальні дидактичні матеріали, комп'ютерні програми та засоби сприйняття інформації, пристосовані до потреб учнів з різними вадами розвитку тощо.

По-третє, *співпраця вчителя з іншими фахівцями*, зокрема з асистентом вчителя, вчителем-логопедом, практичним психологом, спеціальним педагогом. Важливого значення тут набуває вміння використовувати практику спільного, паралельного, диференційованого викладання, а також спільного планування та обговорення освітнього процесу тощо.

По-третє, *співпраця з батьками дитини*, а саме їх залучення до оцінювання рівня розвитку дитини, планування її освітньої діяльності, участь у розробленні індивідуальної програми розвитку, обмін інформацією щодо прогресу дитини у навчанні та розвитку тощо.

По-четверте, *розробка індивідуальних програм розвитку учнів*. Така програма розробляється раз на рік та може бути переглянута двічі на рік. Вона містить загальну інформацію про дитину, наявний рівень знань і вмінь, необхідність участі інших фахівців для успішного засвоєння навчальної

програми, застосування належних методів викладання, навчальних матеріалів, обладнання, врахування сенсорних та інших потреб дитини тощо.

Отже, забезпечення доступності системи освіти для дітей з особливими потребами можливе лише за умови створення сучасного освітнього середовища. Реалізація цього завдання потребує комплексного підходу та передбачає докорінні зміни в організації освітнього процесу Нової української школи.

Список використаних джерел:

1. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2012. – 40 с.
2. Демченко О. П. Суб'єктність соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / НАПН України. – Київ-Житомир : Вид-во Жду ім. І.Франка, 2016. – Випуск 12. – Том IV : Психологія обдарованості. С. 78-90.
3. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 № 2145-VIII. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 28.10.2018).
4. Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа» / Міністерство освіти і науки України. – URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 28.10.2018).
5. Крутий К. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2 ч. – Київ : Освіта, 2009. – Ч. 1. – 302 с.
6. Крутий, К. Л. Феномен образовательного пространства дошкольного детства [Текст] / К. Л. Крутий // Педагогический журнал Башкортостана. – 2011. – № 3. – С. 127-137.
7. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи від 23.03.2018 №283 / Міністерство освіти і науки України. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-organizaciyi-osvitnogo-prostoru-novoyi-ukrayinskoji-shkoli> (дата звернення: 28.10.2018).
8. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / під заг. ред. Бібік Н. М. – Київ : Плеяди, 2017. – 206 с.
9. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. – Старобільськ, 2016. – 488 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСТВА І ВЗАЄМОДОПОМОГИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Єлісеєва Ганна, вихователь

КЗ «Дошкільний навчальний заклад №26» Вінницької міської ради

ORGANIZATION OF PARTNERSHIP AND INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE WORK OF CHILDREN WITH DAUNA SYNDROME

Yeliseyeva Anna, educator

Public institution: «Preschool educational institution №26» VCC

Анотація. У статті розглянуті особливості роботи вихователів закладів дошкільної освіти із дітьми з синдромом Дауна. Нами наведені прийоми роботи для ефективного навчання таких дітей.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти із синдрому Дауна, партнерство, взаємодопомога.

Abstract. *The article deals with the peculiarities of the work of educators of pre-school establishments with children with Down syndrome. We have provided work methods for effective education of such children.*

Keywords: *inclusion, inclusive education, children from Down Syndrome, partnership, mutual aid.*

Останнім часом кількість дітей із синдромом Дауна (далі – СД) значно виросла. Проте, не можна стверджувати, що це збільшення пов'язане з негативним впливом зовнішніх факторів. Скоріше за все, цю тенденцію можна пояснити тим, що сучасна медична наука зробила значний прогрес у ранній діагностиці подібних патологій, тому більше дітей з ними потрапляють в поле зору лікарів. Симптоми цієї генетичної патології настільки унікальні, що сплутати з якимось іншим генетичним захворюванням неможливо. Діти із синдромом Дауна не схожі на батьків, проте вони схожі один на одного. Більшість симптомів помітні при народженні, а з дорослішанням вони проявляються більш виразно: затримка розумового (інтелектуального) і фізичного розвитку різного ступеня важкості; порушення росту кісток (низький зріст людей), м'язова гіпотонія, вкорочення пальців; характерними є наявність розкоших очей, висунутий назовні язик, приплюснуте обличчя і потилиця.

Питання захисту та створення сприятливих умов для освітньої діяльності дітей із синдромом Дауна визначено у Конвенції ООН про права інвалідів, яка ратифікована Україною у 2008 році, Конвенції ООН про права дитини, Всесвітній декларації про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та ін.

Проблемами реалізації інклюзивного навчання в освітньому процесі займалися Е. Даніелс, Н. Дятленко, А. Колупаєва, А. Хіля та ін. Науковцями доведено, що діти із синдромом, які відвідували звичайний садочок, а потім звичайну школу, досягли значно більших результатів у соціальній адаптації. Вік дитини від 3 до 6 років має ключове значення для формування правильної моделі поведінки. Діти, які відвідують заклад дошкільної освіти, долають проблеми зі спілкуванням і можуть наздогнати здорових дітей майже за всіма показниками розвитку [1, с. 67].

Педагогічна робота з дітьми із синдромом Дауна починається, на думку І. Дичківської, зі встановлення контакту, залучення дитини до стереотипної діяльності, перетворення її на гру, що уможливорює спільну діяльність та активне сприйняття світу. Гра є першим і, мабуть, найважливішим способом допомогти дитині навчатися. Усі діти навчаються, граючись і досліджуючи навколишній світ. Діти із синдромом Дауна навчаються в той самий спосіб, як і

інші діти, але часто вони потребують більшої допомоги в процесі гри. Необхідно стати для дитини «партнером у грі» – показати, як гратися з іграшками, що робить іграшка, як можна зробити так, щоб вона створювала звуки, рухалася, як її зібрати чи розібрати, як заховати іграшку, а потім її знайти. Демонструючи дитині, які цікаві речі можна робити з іграшкою, ви не даєте дитині призвичаїтися до однакових повторюваних процесів гри. Доречно виконувати дії з іграшкою по черзі [2, с. 4]. Спостерігаючи за дитиною із синдромом Дауна, ми помітили, якщо під час спільної гри встановити емоційний контакт з дитиною, є можливість розпочинати розвиток навичок взаємодії у більш формальній навчальній ситуації.

I. Єрмаков вважає, що діти із синдромом Дауна зазвичай потребують більше повторювань, ніж інші, перш, ніж вони запам'ятають і виконають завдання. Для дитини буде корисним, якщо ви розділите завдання або гру на невеличкі кроки та покажете дитині, як виконувати кожен крок. Такі ігри дають серйозну роботу дитячому інтелекту – відбувається практичне порівняння предметів за величиною та кольором у процесі розв'язання певного завдання. Спочатку слід запропонувати дитині нанизання на стержень кільця одного кольору і величини. Дорослий нанизує одне кільце і заохочує дитину зробити те ж саме з другим таким самим кільцем. Усі дії дитини треба супроводжувати похвалою, виражати радість після успішного виконання і тим самим підносити настрій дитини, заохочувати, створювати емоційно піднесену атмосферу, що дуже важливо для дитини із синдромом Дауна. Може статися таке, що дитина, незважаючи на заохочення, не повторює дію, виконану дорослим. Тоді можна взяти дитячу ручку в свою і, керуючи нею, разом нанизати ще одне кільце на стержень. Повторивши кілька разів таку дію з дорослим разом, дитина зможе виконати її сама. Як тільки нанизання кілець одного кольору і величини стане легкою і звичною справою для дитини, час переходити до кілець більших і менших одного кольору і нанизання їх, чергуючи. Необхідно звернути увагу дитини, що є більше і менше кільце. Дорослий нанизує їх на стержень і дає дитині в руки два таких самих, заохочуючи його повторити пророблені дії. Як тільки всі кільця будуть таким чином нанизані, пірамідку розбирають і просять дитину зібрати все, як було. Ще складніше буде нанизувати кільця конічної пірамідки, які поступово зменшуються. Тут, спочатку, розбираючи пірамідку на кільця, треба постійно підкреслювати, що «це – зовсім маленьке, а тепер – більше, ще більше... ось зовсім велике». Якщо зняті кільця покласти в послідовний ряд, то дитині їх буде легше нанизати у послідовному порядку. Як

тільки вона навчиться легко це виконувати, кільця треба перемішати, щоб довелося вибирати потрібні [5, с. 221].

Почати знайомство дитини із синдромом Дауна з об'ємними геометричними фігурами вчені рекомендують під час класичних ігор, які розробили видатні педагоги світу Сеген, Марія Монтессорі. Це надзвичайно цінні для розвитку дитини вправи. В кришці коробки є отвори у формі квадрата і круга відповідно до кубика та кульки, які знайдуться серед іграшок. Обов'язкова умова – щоб кожна фігурка могла пролізти тільки у свій отвір. Якщо отворів і фігурок різної форми зробити більше, гра стане цікавішою і складнішою. Граючись самостійно, дитина спочатку примірятиме до кожного отвору різні фігурки, аж поки не знайде відповідної, такої, що пройде в отвір. Це – шлях проб і помилок, з якого починається навчання. Також доречно звернути увагу дитини на форму отвору і відповідної фігурки. Для цього дорослий обводить пальцем форму отвору фігурки, показуючи її, і вкидає фігурку в отвір. Потім пропонує повторити те ж саме. Пройде певний час і дитина вже одним поглядом оцінюватиме, яку фігурку, в який отвір треба вкидати, і робитиме це впевнено, цілеспрямовано. Значить, увесь складний процес розглядання форми фігурки та отвору, їх порівняння відбувається швидко, як кажуть психологи, на рівні зорового співставлення [6, с. 123].

З нашого досвіду помічено, що в дітей із синдромом Дауна можуть виникати труднощі в розпізнаванні кольорів, тому педагоги нашого закладу виготовили авторську дидактичну гру «Різнокольоровий світ навколо мене». Використовуючи метод пісочної терапії, діти з особливими освітніми потребами знайомляться з кольорами, «розмальовують світ навколо себе» за допомогою кольорового піску. Як показав досвід, успішним є поєднання цієї гри з музикою. Діти відчувають настрій в музиці і на підсвідомому рівні визначають колір. А також «розповідають» про свої проблеми, демонструючи свої страхи, мають можливість позбутись їх, зняти емоційне напруження.

Список використаних джерел:

1. Даніелс Е. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів / Е. Даніелс, К. Стаффорд. – Львів: Надія, 2000. – 256 с.
2. Дичківська І. Інклюзивна освіта : шляхи впровадження / І. Дичківська // Дошкільне виховання. – 2013. – № 12. – С. 3-6.
3. Дятленко Н. Розвиток дошкільного навчального закладу на основі інклюзивних цінностей / Н. Дятленко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2014. – № 9. – С. 30-38.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Саммит-книга, 2009. – 272 с.
5. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. авт. колект. і наук. ред.), [та ін.]. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.
6. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Зелик Катерина, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Науковий керівник: Крутій Катерина, доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

TO THE PROBLEM OF HEALTH-SAVING PRESCHOOL CHILDREN

Zelik Kateryna, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті запропоновано визначення терміну «здоров'язберезувальні технології». Проаналізовано розповсюджену технологію та доцільність їх використання в дитячому садочку. З'ясовано, які технології є найбільш розповсюдженими в закладах дошкільної освіти.

Ключові слова: технології, здоров'язберезувальні технології, діти дошкільного віку.

Abstract. The article proposes a definition of the term “health saving technologies”. Analyzed common technologies and the feasibility of their introduction in kindergarten. It was found out which technologies are most common in pre-school institutions.

Key words: technologies, health saving technologies, children of preschool age.

Констатуємо, що у практиці роботи закладів дошкільної освіти має місце “забалакування” проблеми здоров'я. Тобто розмов про здоров'я вихованців на педагогічних радах, семінарах, консультаціях – майже забагато. Проте віднайти струнку і зрозумілу комплексну технологію, спрямовану на творення здоров'я сучасної дитини дошкільного віку складно не лише вихователю-початківцю, але й досвідченому керівнику. Існує такий педагогічний феномен: обговорюючи певну проблему, розглядаючи її з усіх боків, людина знімає частину внутрішньої напруги, що виникла у зв'язку з цією проблемою. Організуючи діяльність щодо збереження, формування та розвитку здоров'я суб'єктів освітнього процесу слід пам'ятати про існування цього феномена, не підмінити діяльність міркування про неї. Будь-яка наука, у тому числі й дошкільна педагогіка, має понятійний і категоріальний апарати. Вочевидь, до таких понять слід віднести “розвиток” і “формування”, “етапи (стадії)” і “періоди” розвитку; освіта, виховання, навчання. На основі семантичного аналізу В.І. Гинецинський називає 5 основних понять педагогіки: виховання, навчання, освіта, розвиток і просвітництво [1]. І є сенс погодитися з відомим науковцем щодо виокремлення саме цих понять. Поняття і категорії складають

кістяк науки педагогіки. Вони виражаються в термінах. Єдина термінологія потрібна для взаєморозуміння в науці як спільної мови як учених, так і практиків. Наукова термінологія відрізняється деякими особливостями: точністю, однозначністю, стислістю, дефінітивністю, визначеністю і системністю. Слід визнати, що не вся педагогічна термінологія ще відповідає зазначеним особливостям. До того ж вона постійно поповнюється, оновлюється, удосконалюється. Отже, розвинена система категорій і понять, точна і однозначна термінологія в дошкільній педагогіці, це, передусім, умова і показник рівня її розвитку як науки.

Спробуємо розібратися з термінологією, заявленою у статті. Почнемо із найбільш активно вживаного як у науковому обігу, так і в мовленні практиків терміну *“здоров’язбережувальні технології”*. На жаль, таке активне використання цього терміну призвело до його спрощення, а ще гірше – до неправильного тлумачення. За українським тлумачним словником *“зберігати”* – це тримати щось цілим, не давати пропасти, зникнути, або тримати що-небудь у певних умовах, оберігаючи від псування, руйнування. Отже, якщо йдеться про збереження здоров’я, то мається на увазі щось конкретне, тобто те, що вже є, але є і необхідність його оберігати від псування тощо. Тобто найбільш коротке визначення *збереження та стимулювання здоров’я* – це створення умов для його цілісності.

До *здоров’язбережувальних технологій*, що запроваджуються в ДНЗ, можна віднести: профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, прийоми фізіотерапії, вітамінізація, організація здорового харчування тощо.

До цього виду технологій можна також віднести *спеціальні методи загартовування*: полоскання горла і порожнини рота розчинами трав (евкаліпта, шавлії, ромашки, календули тощо), що мають антисептичну дію на слизову оболонку дихальних шляхів, або розчином морської солі (щодня після сніданку впродовж 2 тижнів по черзі); спелеотерапія – перебування в штучній соляній печері, основним лікувальним фактором якої є високодисперсійне середовище, насичене аерозолем хлориду натрію, негативними аероіонами при вологості понад 80 % і стабільній температурі +18 - +24 (курс – не менше 10 сеансів двічі на рік, тривалість сеансу – 15-20 хв).

Наступний термін, який можна зустріти як синонім попередньому, – *“здоров’яформувальні технології”*. Проте це не синоніми. Розглянемо тлумачення досліджуваного терміна. У тлумачному словнику дається таке визначення: *“формування – додання певної форми, складання”*. Проаналізувавши достатню кількість джерел, пропонуємо таке визначення

терміну “формування” – це спеціально організований процес таких змін особистості, що цілеспрямовано веде до певного запланованого результату, який пов’язано з визначеним періодом часу, тривалість якого залежить від конкретних педагогічних умов. Якщо взяти запропонований термін за робочий, то можна сформулювати визначення технологій, які формують здоров’я. *Здоров’яформувальні технології* – це комплекс спеціально організованих цілеспрямованих заходів, що впливають на процес змін особистості, які формують здоров’я дитини, пов’язані з визначеним періодом часу, тривалість якого залежить від конкретних створених умов [3, 4]. До *здоров’яформувальних технологій* можна віднести такі: фізична підготовка (заняття), спортивні та рухові ігри, усі види гімнастики (пальчикова, дихальна, коригувальна, стретчинг, фітбол тощо), усі види (елементи) терапії; дитячий фітнес, загартовування, гімнастика, масаж, релаксація.

Є ще один термін, який теж використовується, але його зміст чомусь несправедливо розпорошується – *здоров’ярозвивальні технології* [3, 4]. Технології, що розвивають здоров’я дитини – це комплекс заходів, який реалізується на основі особистісно-розвивальних ситуацій, що відносяться до тих життєво важливих чинників, завдяки яким діти дошкільного віку набувають навички спільного життя та ефективної взаємодії. Створені ситуації повинні припускати активну участь самої дитини в освоєнні культури людських відносин, у формуванні досвіду здоров’ятворення, який здобувається завдяки поступового розширення сфери спілкування і діяльності дошкільника, розвитку його саморегуляції, становлення самосвідомості та активної життєвої позиції на основі виховання і самовиховання, формування відповідальності за своє здоров’я, життя і здоров’я інших людей, доброзичливого ставлення до дітей та людей із фізичними і психічними вадами; розуміння значення рухової та трудової діяльності в зміцненні свого здоров’я, продовження життя людини.

До *здоров’ярозвивальних технологій* можна віднести такі: включення відповідних тем у бесіди щодо ознайомлення з культурою здоров’я, освоєння знань про свій організм, про режим, про активність та відпочинок: дитячий туризм, міні-олімпіади, свята здоров’я, фестивалі, конкурси тощо.

Ми розглянули три види технологій, що активно задіяні в практиці роботи ЗДО. Є сенс об’єднати їх до одного узагальнювального поняття – *здоров’ятворювальні технології*. Здоров’ятворення – це активний процес нескінченного розвитку, удосконалення та самореалізації. Отже, *здоров’ятворювальні технології* – це складний феномен сукупності, що об’єднує здоров’язбережувальні, здоров’яформувальні та здоров’ярозвивальні

технології [3, 4]. Далі логічно визначити які технології творення здоров'я учасників освітнього процесу мають місце або будуть запроваджуватися в закладі дошкільної освіти. З цією метою можна використати наведену далі таблицю, яку складено до освітньої програми “Дитина в дошкільні роки” (2015 р.), але її розділи можуть бути модифіковані під інші програми, або використано повністю [2, 3]. Наведемо приклад заповнювання такої таблиці.

Таблиця 1.

Здоров'ятворювальні технології, які запроваджено в ЗДО “Берізка”

| | Види технологій | Час у режимі дня | Особливості технології | Учасники освітнього процесу | Відповідальні |
|---|--|--|--|---|-----------------------------------|
| <i>Здоров'язбережувальні технології</i> | | | | | |
| 1. | Використання в приміщеннях електронних повітряних очисників “Супер-плюс” | Регулярно за відсутності дітей | Сприяє очищенню повітря від пилу, вірусів, бактерій, збагаченню легкими негативними аерофонами | діти | Помічники вихователів |
| 2. | Кисневий коктейль | Курс - 15 днів, двічі на рік за 30 хв до прийому їжі | У приготуванні використовуються натуральні соки і гідролізат казеїну | починаючи з молодшого дошкільного віку, співробітники ДНЗ | Медична сестра |
| <i>Здоров'яформувальні технології</i> | | | | | |
| 1. | Психогімнастика | Щотижня, до 25 хв., друга половина дня | Заняття проводяться за спеціальною методикою (автор - М.І.Чистякова) | діти старшого дошкільного віку | Практичний психолог, вихователі |
| 2. | Казкотерапія | 2-4 заняття щомісяця, друга половина дня | Заняття за методикою Т.Д.Зинкевич-Євстегнеєвої | діти старшого віку, батьки | вихователі |
| 3. | Театр горизонтального пластичного балету (пластик-шоу) | Двічі на тиждень, до 30 хв., друга половина дня | Заняття за методикою М.М.Єфіменко | Усі суб'єкти освітнього процесу за бажанням | Інструктор із фізичного виховання |
| 4. | Гімнастика для очей | Щодня, до 3 хв. під час занять | За методикою В.М. Базарного | Вихованці всіх вікових груп | Вихователі |
| <i>Здоров'ярозвивальні технології</i> | | | | | |
| 1. | Валеологічні хвилинки | Щотижня, друга половина дня, до 10 хв. | За конспектами | Усі вихованці, починаючи з молодшого дошкільного | Вихователі, методист |

| | | | | | |
|----|---------------|--|---|---|---|
| | | | | віку | |
| 2. | День здоров'я | Третя середа місяця, друга половина дня, до 30 хв. | За перспективним планом проведення спортивних заходів | Усі вихованці, починаючи з молодшого дошкільного віку | Інструктор із фізичного виховання, вихователі |

Отже, у таблиці показано лише декілька заходів, проте їх кількість у конкретному дошкільному закладі повинна регулюватися передусім здоровим глуздом і психолого-фізіологічними можливостями кожного учасника освітнього процесу.

Підсумуємо. Здоров'язбережувальні технології роблять акцент на зовнішній чинник (створення сприятливих умов для збереження здоров'я дітей, навчання різним прийомам і способам його підтримки); здоров'яформувальні технології акцентують увагу на внутрішньому чиннику (створення умов для розвитку навичок саморегуляції, пробудження внутрішньої потреби бути здоровим, оволодіння методами підвищення внутрішніх ресурсів та потенціалу); здоров'ярозвивальні технології роблять акцент і на зовнішній, і на внутрішній чинник (вихователь виступає як транслятор знань, умінь і навичок здорового способу життя, форма передачі знання – наочність).

Список використаних джерел:

1. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики [Текст] / В. И. Гинецинский. – СПб., 1992. – 154 с.
2. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. — Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2016. – 160 с.
3. Крутій К.Л. Психічне та психологічне здоров'я дитини: умови його збереження / К.Л.Крутій // Управління. Дитячий садок. – 2014. – №6 (32). – С.7-10.
4. Крутій К.Л. Вітагенний досвід: збереження психологічного здоров'я дитини / К.Л.Крутій // Управління. Дитячий садок. – 2014. – № 2 (36). – С.11-14.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Зінківський Леонід, асистент вчителя

Броварська загальноосвітня школа I-III ступенів №3 (Україна)

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF YOUNG PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN CONDITIONS OF INCLUSION.

Zinkivskiy Leonid, assistant of teacher,

Secondary school of I-III degrees №3 in Brovary

Анотація. Інклюзивна форма навчання для дітей з інтелектуальним порушенням є необхідним компонентом для їх успішної соціальної адаптації. Важливе значення для забезпечення ефективності впровадження інклюзивної освіти та супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчальному закладі має проведення інформаційно-просвітницької, роз'яснювальної роботи

з питань, пов'язаних з особливостями навчального процесу для цієї категорії дітей, з усіма учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: асистент вчителя, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, психологічний супровід.

Abstract. *Inclusive form of education for children with intellectual disabilities is a necessary component for their successful social adaptation. An important part in ensuring the effective implementation of inclusive education and support of these children with special educational needs in an educational institution is the holding of informative and educational, explanatory work on issues related to the peculiarities of the educational process for this category of children, with all participants in the educational process.*

Keywords: *assistant of teacher, inclusive education, children with special educational needs, psychological support.*

Сьогодні постало питання інтеграції дітей з порушенням інтелектуального розвитку в загальноосвітній школі, що становить складну проблему. Її позитивне розв'язання має важливе значення, оскільки кожна дитина, а особливо з інтелектуальними порушеннями, потребує якомога ширших контактів із навколишнім світом. Проте, саме лише перебування у широкому соціумі без спеціальної психологічної допомоги, спрямованої на введення дитини у соціальне середовище загальноосвітньої школи, вкрай проблематичне.

Останнім часом увага педагогів та психологів привертається до навчання дітей з особливими потребами. Зокрема, як зазначає відомий фахівець у галузі спеціальної психології Т. Ілляшенко, суттєві зміни, що сьогодні відбуваються у системі спеціального навчання дітей з різними інтелектуальними порушеннями, зумовили навчання значної частини їх у загальноосвітній школі. Таких дітей найчастіше називають «діти з особливими освітніми потребами», уникаючи, нагадування про їхні психічні і фізичні обмеження, що сприяють дискримінації. Найчисленнішу групу серед цих дітей становлять ті, які мають різною мірою виражену інтелектуальну недостатність: розумову відсталість й діти із затримкою психічного розвитку. Велика частина дітей мають різною мірою порушення в розвитку мовлення, що виявляється не тільки в усному мовленні, але й у формуванні навичок читання і письма. Також є діти, у яких з різних причин порушено опорно-руховий апарат. Серед них дуже складні порушення мають діти з церебральним паралічем, тому що в однієї дитини можуть поєднуватися різні психофізичні порушення, наприклад, церебральний параліч часто супроводжується порушенням розумового розвитку, порушеннями мовлення, бувають у них і порушення слуху та зору [1, с. 67]. Усі ці діти

навчалися до недавнього часу у системі спеціальних шкіл, окремих для кожної форми порушення. Як вказують науковці, найбільшим недоліком цієї системи є те, що вона через негусту мережу кожного типу шкіл за окремими винятками змушена була функціонувати як школи-інтернати, що неминуче обмежувало можливості батьків брати участь у вихованні власних дітей. Великим недоліком було й до цього часу залишається те, що діти з інтелектуальними порушеннями змушені залишатися на індивідуальному навчанні вдома, що дуже обмежує їхній загальний розвиток і соціальну адаптацію [2, с. 116].

Ратифікація Україною ряду міжнародних документів про захист прав дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків зумовлює поступовий відхід від інтернатної системи навчання дітей згаданої категорії та створення для них альтернативних форм навчання: індивідуального чи інклюзивного навчання у загальноосвітній школі за місцем проживання або спеціальних класів.

Як показує практика різних зарубіжних країн, в школі має бути створена служба комплексного супроводу, завдання якої – налагодити психологічний супровід протягом всього періоду навчання, а особливо на перших етапах перебування дитини у навчальному закладі, коли відбувається період адаптації. Саме цей період відіграє важливу роль у подальшому навчанні дитини.

Психологічний супровід молодших школярів з інтелектуальним порушенням має включати такі напрями:

- діагностику пізнавальної й емоційно-особистісної сфери;
- створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості, успішності навчання;
- індивідуальну психолого-педагогічну допомогу дитині.

Перехід дітей із дошкільних освітніх установ у початкову школу, із початкової школи в середню є кризовим. Тому пріоритетним напрямком діяльності супроводу є профілактична робота з дітьми з попередження проблем адаптаційного періоду: соціально-психологічних (проблеми соціальної дезадаптації), особистісних (невпевненість у собі, висока тривожність, неадекватна самооцінка, низька навчальна мотивація тощо), пізнавальних (недостатність розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, труднощів у навчанні).

Важливе значення для забезпечення ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в навчальному закладі має проведення інформаційно-просвітницької, роз'яснювальної роботи з питань, пов'язаних з особливостями навчального процесу для цієї категорії дітей, з усіма

учасниками освітнього процесу – учнями, батьками, педагогічними працівниками. Психолого-педагогічний супровід дитини з інтелектуальним порушенням можна розглядати як комплексну технологію психолого-педагогічної підтримки й допомоги дитині та батькам у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації з боку фахівців різного профілю, які діють скоординовано [3, с. 154].

Робота асистента вчителя має бути спрямована на формування у батьків молодших школярів з інтелектуальним порушенням компетентності, адекватного ставлення до інтеграції їхніх дітей у загальноосвітній школі та готовності бути співучасниками педагогічного процесу.

Загалом, від освіти батьків, їхнього уміння стати партнерами асистента вчителя, вчителя і психолога у корекції розвитку й навчанні дитини залежить її позитивне включення в освітній процес загальноосвітньої школи. До приходу у школу дітей з особливими освітніми потребами потрібно готувати і батьків здорових дітей. Часто вони побоюються зниження уваги педагога до їхніх дітей і, як наслідок, – неповну реалізацію їхнього потенціалу навчання і розвитку. Такі побоювання небезпідставні, якщо не дотримано усіх умов функціонування інклюзивного класу.

Необхідно долати й упередження, які не мають нічого спільного з дійсністю і зумовлені браком елементарних знань про порушення інтелектуального розвитку дітей, їхні можливості та обмеження.

Отже, поряд із загальною просвітницькою роботою серед батьків обох категорій дітей, команді, яка буде працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, потрібно брати участь у розв'язанні конфліктів, консультуванні окремих батьків [4, с. 81].

Включення дітей з інтелектуальним порушенням у єдину освітню систему великою мірою визначається потребою розширення їхніх контактів у соціальному середовищі, збільшенням можливостей самореалізації та соціальної адаптації. Розвиток соціальної взаємодії дітей має реалізуватися у співпраці, у командній роботі фахівців (вчитель, асистент вчителя, психолог, залучені фахівці, які поводять корекційні заняття, педагогічний колектив у цілому).

Важливий напрям освітньої роботи – навчити взаємодіяти дітей та включати елементи гри, різних вправ, спрямованих на розвиток толерантного ставлення до людей із психологічними особливостями, формування навичок спілкування, взаємодопомоги [5, с. 62]. Наприклад, для поглиблення розуміння

стану дітей з різними інтелектуальними порушеннями та розвитку толерантного ставлення до них, готовності і вміння прийти на допомогу.

Психологічний супровід молодших школярів з інтелектуальним порушенням в умовах інклюзії та робота з батьками й педагогами має будуватися на таких принципах:

- особистісно-орієнтований підхід до дітей, їхніх батьків, де основним є врахування індивідуальних особливостей дитини, сім'ї;

- гуманно-особистісний – всебічна увага й любов до дитини, віра в неї, формування позитивної «Я-концепції» кожної дитини;

- принцип комплексності, що передбачає тісний контакт адміністрації, педагога, психолога й батьків;

- принцип діяльнісного підходу: психолого-педагогічна допомога має здійснюватися з урахуванням провідного виду діяльності, що визначається віком дитини, а також орієнтування на той вид діяльності, який є значущим для дитини;

- принцип «тут і тепер»: робота з реальними ситуаціями в житті дітей, в тому числі й тими, що виникають безпосередньо на заняттях [6, с. 18].

Отже, проаналізувавши теоретичні напрацювання науковців, можна визначити пріоритетні напрямки роботи з молодшими школярами з інтелектуальним порушенням в умовах інклюзії. Залучення до масових навчальних закладів дітей з особливими освітніми потребами вимагає від усіх учасників цього процесу певного перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу. Проте, до найактуальніших проблем успішної реалізації інклюзивного навчання належить питання професійної підготовки педагогів. Саме ця проблема потребує подальшого вивчення. Від її розв'язання залежить ефективність упровадження інклюзивної освіти в загальноосвітній школі.

Список використаних джерел:

1. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися : діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів / Т. Д. Ілляшенко – К. : Початкова школа, 2003. – 128 с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміткнига, 2009. – 272 с.
3. Обухівська А. Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / Антоніна Обухівська, Тамара Ілляшенко, Тамара Жук. – К. : Редакції загальнопед. газет, 2012. – 128 с.
4. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками : навч. посіб. для студентів педагогічних факультетів / О. В. Проскура – К. : Освіта, 1998. – 199 с.
5. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська – Вид. друге, перероблене і доповнене – Кам'янець-Подільський : Зволейко Д. Г., 2006. – 136 с.
6. Ткачева В. В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии : практикум по формированию адекватных отношений. – М. : Шом-Пресс, 1999. – 62 с.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОЇ ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНОЇ СИСТЕМИ ЗНАНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Каменюк Тетяна, директор Навчально-методичного центру психологічної служби системи освіти Вінницької області (Україна)

THEORETICAL ASPECTS OF FORMATION OF SPATIAL SIGN AND SYMBOL KNOWLEDGE SYSTEM IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT

Kamenshchuk Tatiana, Director of the Training and Methodological Center of the Psychological Service of the Education System, Vinnytsia Region (Ukraine)

Анотація. Стаття присвячена актуальній психолого-педагогічній проблемі розвитку просторової знаково-символічної системи знань у дітей з порушеннями розумового розвитку. Актуальність теми зумовлена концептуальними засадами реформування системи освіти в Україні, спрямованими на формування життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами, зокрема в умовах інклюзивного середовища.

Ключові слова: просторові знаки та символи, діти з порушеннями розумового розвитку.

Abstract. The article is devoted to the actual psychological-pedagogical problem of development of spatial sign-symbolic system of knowledge in children with mental disorders. The urgency of the topic is determined by the conceptual principles of reforming the education system in Ukraine, aimed at forming the vital competence of children with special educational needs, in particular under the conditions of an inclusive environment.

Key words: psychological and pedagogical technologies, specialist of psychological service, social pedagogical training, spatial signs and symbols.

Сьогодні акцент робиться на необхідності посилення уваги до проблем навчання дітей з порушеннями розумового розвитку в системі суспільного виховання, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності, соціального захисту, умов для максимальної корекції в умовах інклюзивного навчання. Вітчизняні та закордонні науковці, зокрема, В. Бондар, М. Гжеговська, Я. Глодковська, І. Дмитрієва, І. Єременко, А. Капустін, В. Липа, К. Марцинковська, М. Матвєєва, К. Матерницька, С. Миронова, Х. Сівек, В. Синьов, Н. Стадненко, М. Супрун, О. Хохліна та ін., вказують, що на успішність корекційно-розвиткового навчання впливає поєднання понятійно-образних та символічних компонентів у системі засвоєння знань дітьми з різними ступенями порушення в розумовому розвитку [1; 3; 5; 7; 8; 9].

Функцію посередника на всіх рівнях соціальної взаємодії виконують просторові знаки та символи, за допомогою яких формується цілісність сприймання предметно-просторового оточення та розширення межі взаємодії з довкіллям – вони є одним із механізмів розвитку пізнавальної діяльності особистості.

Хоча багато науковців використовували просторові знаки та символи в процесі навчання дітей з різними ступенями розумової відсталості, ці засоби недостатньо залучені до системи навчально-практичної діяльності таких дітей, спрямованої на формування у них життєвої компетентності. Дотепер просторова знаково-символічна система знань у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю не виступала окремим об'єктом дослідження у вітчизняних наукових працях.

Формування просторової знаково-символічної системи знань має особливе значення, оскільки на всіх етапах розвитку дітей з розумовою відсталістю є джерелом, що детермінує становлення їх психіки та оптимізує взаємини з довкіллям. Психологічні закономірності реалізації корекційно-розвиткової функції наочності у початкових класах забезпечують перехід від натуральних засобів до образної наочності, від символічної – до словесно-образної.

Однією з умов реалізації процесу засвоєння просторових знаків та символів є врахування вікових закономірностей дітей з розумовою відсталістю та специфічних особливостей їх розвитку, адже знаки як засоби соціального зв'язку із середовищем є одним із механізмів розвитку їхньої пізнавальної діяльності (Л. Виготський, В. Мухіна, М. Осоріна, О. Сапогова, А. Соломоник, Д. Ельконін). Психічний розвиток дітей з розумовою відсталістю обмежений недостатньою пізнавальною активністю, слабкістю орієнтувальної діяльності як провідними симптомами, спричиненими органічними ушкодженнями мозку. Психіка цих дітей соціально зумовлена, оскільки вищі психічні функції є продуктом соціального розвитку [2]. Їхній психічний розвиток має індивідуальний характер, спричинений різними факторами, які його стимулюють або уповільнюють. Система знань, умінь та навичок формується зі значними складнощами, однак опанування ними в межах, необхідних для їх соціалізації, є достатньо значимими.

У психолого-педагогічній літературі просторові знаки та символи зустрічаються опосередковано, в контексті ідеї наочного навчання в історії олігофренопедагогіки, що дає уявлення про широке коло питань, які успішно розроблялися видатними представниками цього напрямку. Наочному навчанню надавалася вирішальна роль у розвитку пізнавальної діяльності дітей з розумовою відсталістю. Дослідники Л. Виготський, Л. Леонтьєв, О. Лурія, М. Певзнер, В. Петрова, Н. Стадненко розглядали наочність як чуттєво-конкретну форму навчального процесу, як одну із необхідних умов формування

уявлень і понять, усіх форм мислення та мовлення у дітей з розумовою відсталістю. І. Єременко вважав наочність основним складником навчання дітей з розумовою відсталістю. Особливості відтворення наочного матеріалу, сприймання та усвідомлення дітьми з легкою розумовою відсталістю (далі – дітьми з ЛРВ) сюжетно-художніх картин тривалий час досліджували Є. Євлахова, Н. Стадненко, І. Дмитрієва; ефективність поєднання слова вчителя й засобів наочності в навчальному процесі – Л. Занков; використання наочності для корекції когнітивної сфери в старших класах допоміжної школи – В. Синьов, А. Капустін та ін. [2; 6; 3; 5; 7].

Науковці вказували, що проектування наочно-образного матеріалу на формувальну зону найближчого розвитку прискорює її трансформацію в нові рівні актуального розвитку, і тим самим програмує навчання дітей з ЛРВ на найбільш високому рівні (В. Бондар, І. Єременко, А. Капустін, С. Миронова, В. Синьов тощо) [1; 5; 7].

У наукових роботах Л. Виготського, М. Матвєєвої, А. Обухівської, С. Рубінштейна, Н. Стадненко підтверджено те, що зв'язок між основними компонентами пізнання (дією, словом та образом) у дітей з ЛРВ дошкільного віку є недосконалим та засвоюється ними лише у віці 6-8 років.

Цікавими є праці вітчизняних науковців, які напрацювали ефективні прийоми використання наочних засобів у процесі вивчення окремих предметів у спеціальній школі: А. Капустіна (історії), В. Липа, Л. Одинченко, В. Синьов, Л. Стожок (природознавство, географія), Н. Альонкіна, В. Бондар, Г. Мерсіянова, С. Ніколаєв, Н. Павлова (трудове навчання), О. Гаврилов, Т. Ілляшенко (розв'язання арифметичних завдань), Н. Василівська (українська мова), І. Дмитрієва (образотворче мистецтво). Залежність практичних дій учнів допоміжної школи від співвідношення словесних і наочних засобів розглядалися у працях Б. Пінського. Також наочність, як зазначає Є. Білевич, сприяла зростанню усвідомленості виконання завдань на уроках трудового навчання.

Аналізуючи проблему розумової відсталості, М. Супрун неодноразово говорив про відносне збереження практичного інтелекту у дітей з ЛРВ. Більшість з них, виконуючи певні завдання з матеріальними об'єктами, можуть визначати властивості предметів, передбачати наслідки тієї чи іншої дії. Розумово відсталі діти враховують властивості предметів у безпосередній практичній діяльності, але їм складно за необхідності проаналізувати, узагальнити досвід своєї роботи, чітко усвідомити її результати, перенести засвоєний спосіб дії в аналогічну ситуацію. Тому рекомендовано, що нова навчальна дія спочатку має виконуватися учнем у

максимально розгорнутому практичному вигляді, у максимально можливій кількості конкретних ситуацій [8].

Для підвищення ефективності формування операцій порівняння у дітей з ЛРВ старшого шкільного віку на уроках історії А. Капустін рекомендував застосовувати схеми-моделі порівняння, картки із найбільш важливими ознаками порівнюваних понять. У своїх працях О. Зоріна детально уваги надавала використанню сюжетних картин для викладення подій в хронологічній послідовності [5].

Польські науковці А. Боровська-Кочімба, М. Круковська, Я. Глодковська, Б. Маркінковська, К. Матерніцька вказують, що на 1-му етапі навчання (1-3 клас) діти з ЛРВ можуть виконувати вправи на сортування та розрізнення предметів, предметних кольорових та контурних малюнків, геометричних фігур, букв відповідно до інструкції, визначати об'єкти, зображення, графічні фігури, графічні символи, прості схеми. На 2-му етапі (з 4-го класу) – діти розуміють графічне зображення слів (кількість кіл відповідає кількості букв), графічні структури слів, графічну схему слів, вміють малюнок позначати словом. М. Куджава, М. Куржина для навчання читання рекомендують використовувати таблиці зі словотворчими структурами. У формуванні математичних знань науковець Х. Сівек підкреслює, що діти у 1-му класі здатні опанувати цифрами першого десятка, геометричними фігурами, на 2-му етапі навчання з 4-го класу – співвідносять цифри з їхніми назвами, працюють за простими схемами [9].

Як зазначає В. Бондар, інклюзивна освіта – це доступність освіти для всіх, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами, а інклюзивні підходи до їхнього навчання і виховання можуть забезпечити їм досягнення успіху та можливість кращого життя. Інклюзивна освіта не лише виключає будь-яку дискримінацію та забезпечує рівне ставлення до всіх людей, а й створює спеціальні умови для дітей із ООП в умовах закладу загальної середньої освіти. Тому вкрай важливим є оснащення навчального середовища просторовими знаками та символами, які мають не лише навчальний зміст, а й характеризуються соціальною спрямованістю, що в свою чергу підсилить ефективність навчання дітей з порушеннями розумового розвитку в інклюзивному класі [1].

Отже, зазначені вчені вказують на складнощі в оволодінні навчальною інформацією дітьми з легкою розумовою відсталістю дошкільного та молодшого шкільного віку, які пов'язують з особливостями розвитку в них пізнавальної діяльності, а також на необхідності застосування різних просторових знаків та символів під час вивчення навчальних дисциплін,

оскільки з цілісним сприйманням навчального матеріалу діти швидше оволодівають способами пізнання довкілля.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки. – К. : Знання, 2007. – 376 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Дмитрієва І. В. Корекційний вплив образотворчого мистецтва на інтелектуальний розвиток учнів допоміжної школи // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. – К. : Наук. світ, 2001. – Вип. 2. – С. 43-45.
4. Каменщук Т. Д. Особливості використання знаків та символів в навчанні дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку // Актуальні питання корекційної освіти (Педагогічні науки) : збірник наукових праць : в 2-х т. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – Вип. V, том I. –С. 108-120.
5. Капустин А. И. Коррекционно-развивающие функции наглядности в обучении учащихся во вспомогательной школе. – М. : Прометей, 1989. – 210 с.
6. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – М. : Педагогика, 1973. – 98 с.
7. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К. : Леся, 2010. – 779 с.
8. Супрун М. О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування : монографія. – К. : Леся, 2009. – 212 с.
9. Głodkowska J. Wrażliwość edukacyjna w kształtowaniu do świadczeń matematycznych u dzieciu pośle dzonychumy słowow stopniulek kim WSPS. – Warszawa, 2005.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ОРІГАМІ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Клaпій Олександрa, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Науковий керівник: Казьмірчук Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

FEATURES OF THE USE OF ORIGAM-THERAPY AT WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Clapy Alexandra, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University (Ukraine)

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі всебічного розвитку молодших школярів засобами оригамі-терапії. Визначено переваги такого виду арт-терапії, психотерапевтичні властивості та механізм впливу на дітей з особливими освітніми потребами.*

***Ключові слова:** арт-терапія, оригамітерапія, особистісний розвиток молодших школярів.*

***Abstract.** The article is devoted to the problem of comprehensive development of junior schoolchildren with means of origami therapy. The advantages of such kind of art therapy, psychotherapeutic properties and mechanism of influence on children with special educational needs are determined.*

***Key words:** art therapy, origamiotherapy, personal development of junior schoolchildren.*

Серед сучасних засобів і напрямів в арт-терапії все яскравіше заявляє про себе відносно новий перспективний напрям - орігамі. Це традиційне японське мистецтво орігамі все ширше інтегрується у світову культуру і науку, стає предметом досліджень фахівців таких галузей, як конструювання, архітектура, математика, технічний дизайн, педагогіка, практична психологія та арт-терапія. У нашій країні орігамі в арт-терапії тільки починає свій шлях, а в світовій педагогічній практиці існує вже більше 20 років. І першими вагомий внесок у справу популяризації цього мистецтва в Україні зробили М. Г. Яременко та О.М. Сухаревська [4, с.27].

У наш час орігамі як метод арт-терапії з успіхом використовують в психокорекційній практиці. У матеріалах I Міжнародної конференції «Орігамі в педагогіці та арт-терапії» відзначається позитивний вплив занять з орігамі в роботі з дітьми із вадами слуху, зору, опорно-рухової системи, пацієнтами психоневрологічних диспансерів, психіатричних лікарень, глухонімими, онкологічними хворими.

Займаючись орігамі, дитина стає учасником захоплюючого дійства - перетворення паперового аркуша в оригінальну фігурку - квітку, коробочку, метелика, динозавра. Цей процес нагадує фокус, маленьку виставу, що завжди викликає радісне здивування. Шляхом послідовного нескладного згинання паперу вздовж геометричних ліній отримуємо модель, яка вражає своєю красою і змінює в кращу сторону емоційний стан її автора. Виникає бажання показати комусь це диво, скласти щось ще. Зникає відчуття ізольованості, налагоджується спілкування, в тому числі і вчителя з учнем, що є особливо важливим, якщо пацієнт - дитина. Бувають випадки, коли діти, у стані страху, тривоги відмовляються йти на контакт з дорослими. Тоді на допомогу приходить лялька в руках арт-терапевта і неможливе стає можливим. Такою ж «чарівною паличкою» служить орігамі. Адже далеко не в кожному навчальному закладі знайдеться фахівець з лялькотерапії, в той час як складання в техніці орігамі доступно практично всім, та й папір є завжди під рукою. Відомі приклади успішного застосування орігамі навіть у випадках аутизму.

Ефект посилюється, якщо застосувати рухомі фігури орігамі, такі як жабка, яка стрибає, ворона, що кричить, журавлик, який махає крилами та інші. Такі паперові іграшки цікаві і дорослим, і дітям, особливо, якщо вони складені власними руками. З ними можна влаштовувати ігри-змагання, пальчиковий ляльковий театр, демонстрація казок орігамі, різноманітні головоломки з паперу - все це внесе нові яскраві кольори у навчальну діяльність дітей з особливими освітніми потребами.

Психологи, соціальні працівники з різних країн світу, стверджують, що заняття у техніці оригамі значно покращують емоційний стан дітей, знімають депресію, підвищують впевненість у власних силах, сприяють встановленню дружніх контактів з однолітками та дорослими, що поліпшує психологічний стан дітей і робить заняття більш ефективним [4, с.34]. Унікальність арт-терапевтичного впливу оригамі полягає також у тому, що людина, навіть в умовах повної ізоляції, має можливість вести діалог з собою, зі своїм інтелектом. Це приносить величезне задоволення.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можемо виокремити переваги оригами:

1) папір – це матеріал, який можна легко зім'яти, розірвати, зігнути, скласти в декілька разів, розрізати, наклеїти, малювати по ньому, а в оригамі папір виступає в новій незвичній для себе ролі - з одного аркуша можна скласти безліч цікавих фігур, а це сприяє підвищенню мотивації, бажанні навчитись і виготовити самостійно;

2) оволодіти технікою оригамі не важко, цьому можна навчитись починаючи з 3 років;

3) оригамі забезпечує швидкий результат. Є вироби на виготовлення яких достатньо однієї хвилини;

4) має місце прогнозований позитивний результат - якщо скласти фігурку точно відповідно до схеми, вона обов'язково вийде гарною, і запорука цього - сама природа техніки конструювання, де панують вміння читати креслення та схеми;

5) є можливість керувати процесом, тобто вносити зміни до фігурку за своїм бажанням, створювати власні моделі;

6) усувається бар'єр між вчителем та учнем, вихователем та дитиною, створюється атмосфера довіри;

7) на заняттях з оригамі здійснюється невербальний контакт в спілкуванні, що є досить цінним;

8) оригамі поєднує в собі види і форми роботи деяких інших арт-терапевтичних напрямків: казкотерапія (казки оригамі), ігротерапії (ігри з рухомими фігурками), терапію засобами драми і лялькотерапії (розігрування сцен з використанням масок та ляльок виготовлених у техніці оригамі), терапію засобами музики, хорового співу та еврїтмії з притаманними їм гармонією та ритмічністю рухів, терапію кольором (використовується різнобарвний папір).

Оригамі володіє наступними психотерапевтичними властивостями:

- підвищує активність правої півкулі мозку і врівноважує роботу обох півкуль;
- підвищує рівень інтелекту в цілому;
- активізує творче мислення;
- підвищує і стабілізує на високому рівні психоемоційний стан;
- знижують тривожність та допомагають легше адаптуватися у різних ситуаціях;
- покращує та підвищує рухову активність рук, розвиває дрібну моторику;
- покращує пам'ять та окомір.

Як стверджує Є.Л. Карабинська, є значний позитивний результат у роботі з оригамітерапією зі сліпими дітками [3, с.103]. Вона відзначає, що користь оригамі полягає не тільки у розвитку дрібної моторики, концентрації уваги, а й у розвитку тактильної чутливості, мікроорієнтації, можливості одночасного сприйняття цілісності образу предмета, стимулюванні творчих здібностей.

Навчання оригамі дітей не вимагає багато часу та спеціального обладнання. У більшості випадків потрібен лише аркуш папер та елементарні знання роботи у цій техніці. Початковий курс оригамі включає вивчення базових форм, основних прийомів складання, міжнародних умовних знаків для роботи за схемами, знайомить з простими класичними моделями, модульним оригамі та технікою гофрування. В оригамі є величезна кількість моделей, різних за рівнем складності. Їх вибір залежить від віку дитини і стану її здоров'я.

Таким чином, оригамі, як вид арт-терапії має величезний психотерапевтичний вплив на всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Кирьянова Ю.С. Большая книга оригами / Ю.С. Кирьянова. - М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2010. - 640 с.
2. Казьмірчук Н.С. Трудове навчання у контексті гуманітарно-освітнього процесу / Н.С. Казьмірчук // [Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.](#) - 2012. - Вип. 33. - С. 102-107.
3. Сержантова Т.Б. 100 праздничных моделей оригами / Т.Б. Сержантова. - М.: Айрис-пресс, 2010. - 208 с.
4. Рудник Т.Ф. Волшебная страна оригами / Т.Ф. Рудник. - М.: Феникс, 2016. - 224 с.
5. Шнуровозова Т. Золотая книга лучших поделок. Бисер, оригами, соленое тесто, поделки из природных материалов / Т. Шнуровозова. - М.: Владис, Рипол Классик, 2011. - 352 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ

Кобилянська Тетяна

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна)

IMPROVING PREPARATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS FOR

WORKING WITH CHILDREN OF IMPORTANT CATEGORIES

Kobylyanska Tatiana

Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna (Ukraine)

Анотація. У статті здійснено спробу розкрити шляхи удосконалення підготовки майбутніх психологів для роботи з дітьми вразливих категорій. Встановлено, що актуальним є створення ергономічних діагностичних програм, вдосконалення змісту, форм й методів професійної підготовки майбутніх психологів, включення інтенсивних технологій навчання, орієнтованих на формування творчої активності студентів у процесі професійного становлення і самовдосконалення. Доведено, що потребує психологічно грамотної та логічно послідовної організації якісна підготовка майбутніх психологів до консультативної роботи, формування та реалізація системи психологічного супроводу сімей з дітьми вразливих категорій.

Ключові слова: підготовка майбутніх психологів, діти вразливих категорій, удосконалення, робота, інклюзивне навчання.

Abstract. The article attempts to reveal ways of improving the training of future psychologists to work with children of vulnerable categories. It was established that the creation of ergonomic diagnostic programs, improvement of the content, forms and methods of professional training of future psychologists, the inclusion of intensive learning technologies focused on the formation of creative activity of students in the process of professional development and self-improvement are determined. It is proved that it requires a psychologically competent and logically consistent organization of qualitative preparation of future psychologists for advisory work, formation and implementation of the system of psychological support of families with children of vulnerable categories.

Key words: preparation of future psychologists, children of vulnerable categories, improvement, work, inclusive education.

У сучасній психолого-педагогічній науці особливу увагу приділено підготовці майбутніх психологів, зорієнтованих на роботу з дітьми вразливих категорій, а також із їхніми сім'ями в аспекті інклюзивного навчання. Особливості роботи з дітьми з такими сім'ями висвітлюють у своїх працях: Ю. Битько, О. Водяна, У. Голоднюк, В. Григоренко, Т. Жук, І. Зверева, Т. Ілляшенко, А. Капська, В. Кот, І. Луценко, О. Мамай, С. Миронова, Л. Нижник, А. Обухівська, Л. Поляниця, В. Пушкаренко, О. Сагірова,], Н. Софій, О. Товканець, А. Шевцов, Я. Юрків. Автори наголошують на винятковій важливості професійної діяльності психологів, пов'язаній із корекційним спрямуванням навчання і виховання дітей вразливих категорій.

Як доводять науковці та показує практика, гостро постає проблема неготовності психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: у

майбутніх психологів відзначається професійна невпевненість, брак професійних компетентностей до роботи в інклюзивному середовищі (нездатність працювати з дітьми з різними можливостями в навчанні і враховувати це різноманіття в психологічному підході до кожного), наявність психологічних бар'єрів. Психологи відчувають основні труднощі в знаннях з корекційної педагогіки, спеціальної та педагогічної психології, які забезпечують розуміння і реалізацію підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Тому первинною і найважливішою сходиною підготовки системи освіти до реалізації процесу інклюзії, на наш погляд, є етап психологічних і ціннісних змін її фахівців і якості їх професійної компетентності.

У зв'язку з цим в структурі підготовки педагогів, психологів до роботи в умовах інклюзії в якості базових складових А. Балашова, Л. Боликова визначають їх професійну і психологічну готовність, які виступають головною умовою їх успішної діяльності в спільному навчанні дітей з різним рівнем психофізичного розвитку [1, с. 769].

Водночас, попри достатню кількість методологічних та теоретичних розробок, на сьогоднішній день в практиці роботи майбутнього психолога актуальним є створення ергономічних діагностичних програм, які дозволяють отримувати інформацію про структурні компоненти готовності до навчально-професійної діяльності та відслідковувати динаміку її розвитку.

Активний розвиток психологічної науки та практики гостро ставить проблему необхідності вдосконалення змісту, форм й методів професійної підготовки майбутніх психологів. Проте досягнення фахового вдосконалення студентів-психологів наштовхується на певні проблеми.

Підготовка майбутніх психологів до роботи із сім'єю підлітків, має свою специфіку, яка вимагає включення нового змісту навчання, інтенсивних технологій навчання, орієнтованих на формування творчої активності студентів у процесі професійного становлення і самовдосконалення.

На думку В. Носкова, підготовка сучасних психологів неможлива без зміни змісту навчального процесу, освітніми цінностями якого повинні бути: гуманістичні принципи, науково обґрунтовані психолого-педагогічні методи навчання, визначеність психологів-педагогів щодо розуміння механізмів психофізичного душевного руху, духовної властивості особистості [5, с. 214].

Напрямами фахової підготовки за О. Романовським є: виявлення зв'язку сфери особистості із особливостями структури діяльності (знання, уміння, навички); формування розвитку мотивів, інтересів, особливостей емоційно-вольової сфери, професійно важливих якостей фахівця у конкретній

професійній діяльності протягом її опанування [6, с. 7].

Професійну підготовку майбутніх психологів, як вважає Л. Марчук, доцільно здійснювати в двох напрямках: як організацію навчально-професійної діяльності (засвоєння психологічних дисциплін, освоєння навичок самостійної навчальної роботи, успішне проходження практики за всіма видами професійної діяльності психолога), на рівні макросистеми (з якого віку людину можна вважати дорослою, встановлювати еталони рольової поведінки тощо); як формування особистості самого психолога, визначення його професійної позиції на рівні мікросистеми (сім'я, друзі, школа) та макросистеми (звичаї, традиції, ідеологія), що є визначальними чинниками професійного становлення особистості психолога [3, с. 81].

Однією з провідних проблем, як вважає О. Шумакова, є побудова такої системи освітнього процесу, яка оптимальним чином враховувала б особливості та закономірності не тільки особистісного розвитку студента, а й його професійного становлення як фахівця. Зокрема, орієнтування студентів-психологів не тільки на діяльність в галузі наукового і практичного вивчення предмета психології, а й на діяльність по відношенню до себе (на способи самопізнання і вирішення своїх особистих проблем); формування особистості професіонала через створення умов, що сприяють самоідентифікації з професією, самовизначення, усвідомлення когнітивних й операційних компонентів, цінностей, сенсу, деталізації внутрішнього образу професійної діяльності, які надають емоційного забарвлення окремим професійним актам і всієї професійної діяльності в цілому; формування здатності оцінювати власну професійну успішність, включаючи здатність співвідносити діяльні аспекти своєї роботи з особистісними (потребами, мотивами, прагненнями), а також з винагородою за працю [7, с. 6].

Одним з важливих шляхів вирішення проблеми є якісна підготовка майбутніх психологів до консультативної роботи з різними верствами населення, в тім числі й з дітьми вразливих категорій.

У своїй роботі Б. Дем'яненко, Л. Качур звертають увагу не лише на забезпечення оволодіння студентами необхідними знаннями, уміннями та навичками, але й на опрацювання «внутрішнього досвіду», тобто, особистісного розвитку студента-психолога як професіонала, і як особистості. Це можливо через проходження особистісної психокорекції та супервізованої практики [2, с. 116].

Грунтовного дослідження потребують також новітні технології практичної підготовки висококваліфікованого фахівця.

Одним зі способів сприяння професійної підготовки майбутнього психолога в процесі навчання у закладах вищої освіти, на погляд О. Матвієнко, О. Затворнюк, є формування та реалізація системи психологічного супроводу, який має бути психологічно грамотно та логічно послідовно організований, характеризуватися пролонгованістю, неперервністю та передбачати природній хід навчання та розвиток особистості [4, с.219].

Отже, підготовка психологів-практиків потребує удосконалення, оскільки специфіка їх роботи передбачає формування особливих особистісних навичок взаємодії з сім'ями з дітьми вразливих категорій в умовах психологічного консультування та психокорекції.

Список використаних джерел:

1. Балашова А. В., Боликова Л. Ю., Лыгина М. А. Психологическая готовность педагогов общеобразовательных организаций к работе в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (Орехово-Зуево, 9-10 июня 2016 г.). – Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. – С. 766-773.
2. Дем'яненко Б. Т., Качур Л. Ю. Роль супервізії в професійній підготовці майбутніх психологів // Актуальні питання корекційної освіти. – К., 2016. – Вип. 8. – С. 114-123. – (Серія: Педагогічні науки).
3. Марчук Л. М. Соціально-психологічні особливості формування асертивної поведінки у професійному становленні майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук. – Київ, 2016. – 225 с.
4. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Херсон, 2014. – Вип. 1, т. 1. С. 215-220. – (Серія: Психологічні науки).
5. Носков В. І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти // Психологія. – 1999. – Вип. 4. – С. 210-219.
6. Романовський О. Г. Особливості професійної підготовки майбутніх психологів в НТУ «ХП» // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Харків, 2012. – Вип. 30-31. – С. 5-10.
7. Шумакова О. А. Развитие базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями : дис. ... д-ра психол. наук. – Челябинск, 2011. – 400 с.

АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Коломієць Леся, кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

ASPECTS OF PREPARATION OF FUTURE FACTORS TO PROVIDE PSYCHOLOGICAL SUPPLY OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Lesia Kolomiets, candidate of pedagogical sciences, docent,

Vinnitsia Mykhaylo Kotsiubynskiy State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. Розкрито аспекти підготовки майбутніх фахівців до здійснення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано потенціал навчальних дисциплін, виокремлено складові нормативно-правового забезпечення, технології реалізації професійних функцій

майбутніми психологами в умовах інклюзивного середовища закладу освіти, що мають стати змістом професійної підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, психологічний супровід, майбутні психологи, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами.

Abstract. *The aspects of preparation of the future specialists for psychological support of children with special educational needs are revealed. The potential of educational disciplines is analyzed, the components of normative-legal support, technologies of realization of professional functions by future psychologist in the conditions of the inclusive environment of the institution of education that are to become the content of vocational training is distinguished.*

Keywords: *professional training, psychological support, future psychologists, inclusive education, children with special educational needs.*

Сучасне інклюзивне середовище потребує професійно компетентних фахівців, здатних до налагодження й реалізації дієвої системи психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами на різних етапах навчання, виховання й розвитку. Очевидно, що зміни в структурі організації освітньої діяльності закладів щодо впровадження інклюзивного навчання, підвищення й спеціалізація вимог до знань, умінь і навичок фахівців, задіяних у такій діяльності, вимагають урахування в процесі здобування вищої освіти, внесення відповідних цільових корективів до навчальних планів, розширення інформаційного обсягу навчальних програм, збагачення потенціалу навчальних дисциплін для формування теоретико-практичних складових компетентності майбутніх психологів у сфері забезпечення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Процес професійної підготовки майбутніх психологів до забезпечення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання має вибудовуватися на засадах комплексності, наступності, інтеграції професійно спрямованих знань, практичного спрямування формування компетенцій у сфері інклюзивної освіти.

Потенціал у плані підготовки майбутніх фахівців до забезпечення психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами мають такі навчальні дисципліни: загальна, вікова, соціальна психологія, психодіагностика, психологічне консультування, основи психологічної корекції, патопсихологія тощо, що закладають основи розуміння процесу психічного розвитку в онтогенезі, його рушійних сил, факторів, закономірностей та дисгармоній; розвивають у студентів здатність здійснювати основні види психологічної роботи в закладах освіти з урахування вікових й індивідуальних особливостей об'єктів супроводу.

У форматі вивчення навчальних дисциплін «Психологічна служба в закладах освіти», «Організація психологічної служби», «Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами», «Психологія людей з особливими потребами» та ін. формуються спеціальні компетенції, завдяки яким у професійній самосвідомості майбутніх психологів вибудовується система розуміння світових стандартів й вітчизняного нормативного забезпечення інклюзивного навчання, сучасних наукових уявлень про теорію і практику психологічного супроводу дітей, педагогів, батьків в умовах інклюзивного середовища закладу освіти.

Під час професійної підготовки майбутніх психологів, окрім загальних нормативно-правових документів («Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010); «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2011); «Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року» (2013) тощо) уваги заслуговує знайомство з цільовими нормативними актами, які формують змістові й процесуальні засади налагодження системи психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в Україні, аналіз циклограм, робочої документації, нормативів часу на основні види роботи психолога, вимог до забезпечення психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивного навчання. Варто зауважити, що в сучасних нормативних документах («Положення про психологічну службу в системі освіти» (2018), «Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2018-2019 н.р.» (2018) тощо) особливий акцент здійснюється на необхідності впровадження в навчальний процес закладів вищої освіти спеціальних навчальних дисциплін, курсів щодо психолого-педагогічного і корекційно-розвивального супроводу осіб з особливими освітніми потребами; формуванні психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною; налагодженні дієвої взаємодії фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та психологічної служби в системі психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; організації психолого-педагогічної роботи з сім'ями, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Сформульовані в нормативних документах пріоритети діяльності фахівців психологічної служби в умовах інклюзивного навчання (зокрема, «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» (2012)) мають послугувати за основу змістового наповнення професійно значущих для формування такої компетентності навчальних

дисциплін, відпрацьовуватися під час проходження студентами психологічної практики. У процесі здобування вищої освіти майбутні психологи мають засвоїти стратегічні й організаційні, змістові й технологічні, методичні й процесуальні складові психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, відпрацювати відповідні алгоритми роботи залежно від віку й індивідуальних особливостей розвитку дітей, зрозуміти і вміти налагоджувати систему співпраці з педагогічними працівниками та іншими фахівцями всередині закладу освіти й поза його межами (див. рис. 1).

Таким чином, ефективність психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами залежить, зокрема, від сформованої готовності психологів, інших фахівців до його забезпечення. Інноваційні підходи, нові технології, дієві методики й психологічні прийоми такого супроводу мають стати органічною складовою формування професійної компетентності майбутніх психологів у процесі здобування вищої освіти.

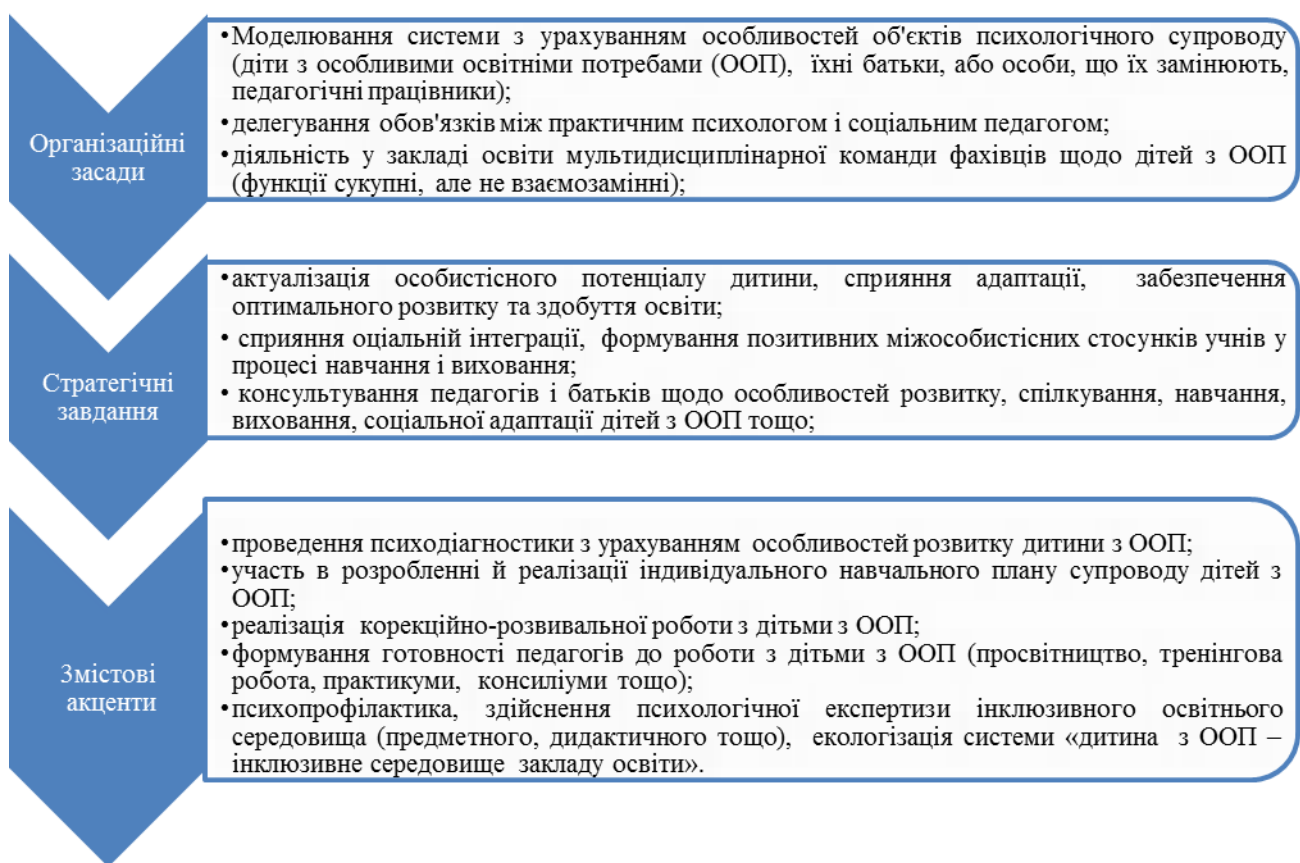


Рис. 1. Змістові й технологічні аспекти психологічного супроводу в інклюзивному середовищі

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik dla pedagogів і батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
2. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек.] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівської. – Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.

**МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИЙ ФІЛЬМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАННІМ
ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ**

*Колосова Олена, кандидат педагогічних наук, старший викладач
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

*Антонюк Ольга, вчитель початкових класів комунального закладу
«Спеціальна загальноосвітня школа I-II ступенів з дошкільним відділенням
Вінницької міської ради» (Україна)*

**MULTIPLICATION FILM AS A MEANS OF FORMING SOCIAL SKILLS IN
CHILDREN OF PRIMARY AGE WITH EARLY CHILD RETURN**

*Olena Kolosova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Vinnitsa Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University*

*Antoniuk Olga, primary school teacher of the communal institution "Special
secondary school of I-II degrees with the preschool department of the Vinnytsia City
Council" (Ukraine)*

***Анотація.** В статті проаналізовано проблему формування соціальної компетентності у дітей дошкільного віку з раннім дитячим аутизмом. На основі аналізу засобів соціалізації, рекомендованих для роботи з дітьми з РДА, визначено мультиплікаційний фільм як один із засобів формування соціальних умінь дошкільнят даної категорії.*

***Ключові слова:** соціальна компетентність, діти з раннім дитячим аутизмом, мультиплікаційний фільм.*

***Abstract.** The article analyzes the problem of forming social competence of the children of preschool age with early childhood autism. Based on the analysis of the socialization tools that recommended for working with children with early childhood autism, the animated film is defined as one of the means for forming the social skills of preschoolers of this category.*

***Key words:** social competence, children with early childhood autism, animated film.*

Останнім часом проблема становлення громадянина набуває нового звучання у зв'язку із пріоритетністю виховання незалежної особистості, здатної до самореалізації в змінному соціумі. Ця проблема знаходить своє вирішення завдяки спеціально організованому процесу соціалізації: формувати в дітей відкритість до світу людей як потребу особистості, навички соціальної поведінки; розвивати усвідомлене ставлення до себе як вільної самостійної

особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, формувати готовність до сприймання соціальної інформації.

Однією зі складових процесу соціалізації є соціальна компетентність особистості, формування якої – важлива соціальна і психолого-педагогічна проблема, зокрема, для дітей з раннім дитячим аутизмом, оскільки перед освітою поставлено завдання не просто дати вихованцям певний рівень знань, умінь і навичок за основними напрямками розвитку, а й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві проблеми.

Аналіз публікацій Л. Виготського, О. Запорожця, В. Котирло, С. Лебедевої, О. Шварцман дозволив сформулювати визначення поняття «соціальна компетентність» щодо дітей дошкільного віку як інтегральну якість особистості дитини, що дозволяє їй, з одного боку, усвідомлювати свою унікальність і бути здатною до саморозвитку, самонавчання, а з іншого – усвідомлювати себе частиною колективу, суспільства, вміти вибудовувати відносини і враховувати інтереси інших людей, брати на себе відповідальність і діяти, виходячи із загальних цілей, на основі цінностей як загальнолюдських, так і тієї спільноти, в якій дитина розвивається.

Перелік соціальних компетенцій дітей старшого дошкільного віку включає 45 навичок і умінь, які об'єднані в 5 груп, що відображають різноманітні аспекти життя дитини: 1) навички адаптації до освітньої установи: вміння слухати, вміння звертатися по допомогу, вміння висловлювати подяку, вміння дотримуватися отриманої інструкції; 2) навички спілкування з однолітками: вміння знайомитися, вміння грати за правилами гри, вміння висловлювати симпатію, вміння вибачатися; 3) навички поводження з почуттями: вміння відтворювати основні почуття, вміння висловлювати почуття, вміння розпізнавати почуття іншого, вміння справлятися зі страхами; 4) навички альтернативи агресії: вміння мирно відстоювати свої інтереси, вміння висловлювати невдоволення, вміння реагувати в ситуації, коли винен; 5) навички подолання стресу: вміння програвати, вміння обходитися з чужою власністю, вміння говорити «ні», вміння адекватно реагувати на відмову.

Найбільш складно процес засвоєння індивідом зразків поведінки, установок, соціальних норм і цінностей, знань і умінь, що дозволяють йому успішно функціонувати в суспільстві, проходить у дошкільників з раннім дитячим аутизмом (далі РДА). Л. Каннер, Г. Аспергер, Л. Уїнг зазначають, що внаслідок порушень в розвитку емоційно-особистісної сфери дитина з РДА зазнає труднощів при встановленні емоційного контакту з зовнішнім світом і,

як наслідок, не вміє спілкуватися з іншими людьми – як однолітками, так і дорослими [1;2;3]. Оволодінню соціальними вміннями перешкоджають особливості, характерні для дітей з РДА: погляд в себе, невміння висловлювати власні емоційні стани і розуміти емоції інших людей, боязнь тілесного (зорового) контакту, порушення комунікативних здібностей, прояв стереотипів в поведінці, різні страхи і опір змінам в навколишньому середовищі, особливості порушення мови (ехолалія при відповіді на питання, розповідь про себе в третій особі, порушення звуковимови, темпу і плавності мови). На думку Б. Ротмана, аутичні діти - це соціальні істоти, особливість яких полягає лише в тому, що вони відрізняються високою емоційною чутливістю і дуже швидко втомлюються в групі і в громадських місцях [4, 56].

У зв'язку з цим ми проаналізували різні засоби соціалізації, рекомендовані для роботи з дітьми із збереженим розвитком, і, ґрунтуючись на особливостях дітей з РДА, визначили, що мультиплікаційний фільм може виступати як один із засобів формування соціальних умінь дошкільнят даної категорії. Адже сьогодні саме мультфільм є одним з найперших аудіовізуальних образів, через який дитина починає свій шлях пізнання світу. Мультфільм – модель навколишнього світу, тому діти схильні наслідувати те, що вони бачать на екрані. І те, які фільми вони дивляться, на все життя визначає їх моральні та культурні орієнтири.

На думку науковців, мультиплікаційний фільм може виступати як ефективний вихователь, оскільки володіє багатими можливостями: переживаючи різні емоції разом з героями мультфільмів, діти створюють для себе модель навколишнього світу, вчать розрізняти добро і зло, приміряють на себе різні ролі і формують образи для наслідування. Копіювати поведінку оточуючих більш властиво дітям з РДА, ніж їхнім одноліткам зі збереженим розвитком, тому використання моделей поведінки героїв мультфільмів дозволить виробити у аутистів стереотипи зразків поведінки в суспільстві; завдяки перегляду мультфільмів діти отримують свою першу життєву інформацію, своє перше сприйняття навколишнього світу, формують оціночне ставлення до світу, що є одним із важливих завдань в роботі з дітьми з РДА.

Однак, не дивлячись на багаті виховні можливості анімації, більшість сучасних мультфільмів не пропагують справжні людські цінності, а формують неправильну, негативну картину світу, завдаючи непоправної шкоди розумовому розвитку і становленню психіки дитини. В них спостерігається надлишок агресії, насильства, дуже докладні сцени бійок з кров'ю, вбивств, демонстрація атрибутів смерті. Причому, головний герой, як правило,

агресивний, може завдавати шкоди оточуючим. Між героями виключаються відносини любові і поваги. Поганий вчинок персонажа не підлягає покаранню, а іноді навіть вітається. У дітей формується уявлення про вседозволеність, оскільки немає чіткої межі між добром і злом. Практично всі сучасні мультфільми – продукт масової культури. Черпаючи інформацію тільки з таких джерел, дитина буде абсолютно такою, як всі, і не зможе стати повноправною індивідуальністю.

Також слід зазначити, що в сучасних мультиплікаційних фільмах широко використовуються прийоми психологічного маніпулювання дітьми: для головних героїв використовуються яскраві, отруйні кольори. Особливість психіки дитини починає несвідомо відстежувати яскраві фарби, силуети, при цьому у них відключається здатність до критичного осмислення того, що відбувається на екрані, звідси – не оброблена інформація потрапляє прямо в підсвідомість; звук: події на екрані перевантажені мовним супроводом. Герої весь час говорять, коментуючи свої дії, найменші подію або поворот сюжету, обговорюють свої думки і вчинки інших, але їхня мова однотипна і проста; занадто висока швидкість пред'явлення відеоряду, відсутність сюжетних пауз для осмислення того, що відбувається, а також велика кількість спецефектів, які закривають сенс подій і ускладнюють сприйняття сюжету дітьми.

Оскільки дітям з РДА властиве прагнення до наслідування та труднощі у розумінні навколишнього світу, то перегляд зарубіжних мультиплікаційних фільмів може негативно вплинути на їхню психіку, спотворити об'єктивну реальність і ще більше ускладнити формування соціальних умінь у дітей даної категорії. У зв'язку з цим ми пропонуємо використовувати в роботі із соціалізації дітей з РДА тільки радянські мультфільми, які можуть сприяти соціалізації таких дітей і формувати правильну модель світу і поведінки, а також визначати методичні прийоми роботи для спільного з дитиною аналізу змісту побаченого мультфільму.

При виборі мультиплікаційних фільмів слід враховувати рекомендації Джоеля Сміта та Білла Нейсона, які рекомендують в роботі з дітьми з РДА виражатися ясно, конкретно, оскільки вони не можуть «читати між рядків», їм важко одночасно обробляти інформацію з різних джерел [5,164]. Там, де мозок нейротипових людей робить кілька справ одночасно, швидко і на несвідомому (інтуїтивному) рівні, люди в спектрі аутизму обробляють інформацію «послідовно», по одній порції за раз, на свідомому рівні, витрачаючи більше психічної енергії. У зв'язку з цим саме радянські мультфільми в порівнянні з зарубіжними, з нашої точки зору, є безпечними для психіки дитини з РДА і

комфортними для перегляду, оскільки в них відсутня велика кількість звуків і спецефектів, швидкість пред'явлення відеоряду доступна для сприйняття сюжету і осмислення того, що відбувається.

З урахуванням структури соціальних умінь, якими мають оволодіти дошкільники з РДА, робота має вестися за блоками: «Ввічливі слова», «Емоційні стани», «Я сам», «Етикет», «Я та інші». Заняття за блоком «Ввічливі слова» мають бути спрямовані на уточнення та розширення уявлень дітей про такі слова, як *здрастуйте, до побачення, спасибі, будь ласка, дякую, вибачте*; формування вміння передбачати подальший розвиток подій; вміння вживати ввічливі слова відповідно до певної ситуації, аналізуючи вчинки мультиплікаційних героїв і особистий життєвий досвід. Для кожного заняття слід підібрати невеликий за часом (не більше 10 хвилин) радянський мультфільм, в якому в доступній та зрозумілій формі герої показують зразки використання важливих слів. Це такі мультфільми, як «38 папуг», «Папуга Кеша», «Умка», «Що таке новий рік?», «Спасибі». Перегляд кожного мультфільму має завершуватися обговоренням поведінки героїв і аналізом їх дій.

Результативним стане використання різноманітних прийомів, таких як «Визнач правильну послідовність картинок», що ілюструють фрагменти переглянутого мультфільму, а також складання розповіді з використанням ввічливих слів. Прийом «Вгадай»: на початку діти співвідносять ввічливі слова, написані на картках, з запропонованими картинками, що ілюструють фрагменти мультфільму; далі діти визначають правильну послідовність картинок, складають свою розповідь з використанням ввічливих слів; тільки після цього їм пропонують перегляд мультфільму; потім організовується спільне обговорення та порівняння історії, розказаної в мультфільмі, і складеної дітьми. Цікавим є прийом стоп-кадр, коли перегляд мультфільму зупиняється на кульмінаційному моменті і разом з дітьми обговорюється можливий подальший розвиток сюжету.

Таким чином, ми впевнені, що використання мультиплікаційних фільмів, що мають багатий виховний потенціал, дозволить засвоїти дітям з РДА модель навколишнього світу, а їхні герої допоможуть сформувати образи для наслідування, що сприятиме успішній соціалізації дитини із спектром аутиста.

Список використаних джерел:

1. Asperger H. Die «autistischen Psychopathen» im Kindesalter // Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, Berlin, 1944. – Bd.117. – S.76-136.
2. Kanner L. Autistic disturbances of affective contact // The Nervous Child, New York, 1943. – Vol.2. – P.217-250.
3. Wing L. The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism // Autism and Asperger syndrome / Frith U, ed. – Cambridge : Cambridge University, 1991. – Pp. 93-121

4. Дитячий аутизм : хрестоматія / уклад. Л. М. Шипіцина. СПб., 2001. – 235с.
5. Нікольська О. С., Баєнська Е. Р., Ліблінг М. М. Дитина з аутизмом : шляхи допомоги. – М. : Терезинту, 2000. – 336 с.
6. Скробкіна О. В. Проблеми соціальної адаптації дітей з синдромом дитячого аутизму / О. В. Скробкіна // Аутизм і порушення розвитку – 2009. – № 2. – С. 21-27.
7. Хаустов О. В. Організація навколишнього середовища для соціалізації та розвитку комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру / О. В. Хаустов // Аутизм і порушення розвитку. – 2009. – № 1. – С. 1-13.

СУЧАСНІ ПОГЛЯДИ НА РОЗУМОВУ ВІДСТАЛІСТЬ ДІТЕЙ ТА ШЛЯХИ ЇЇ КОРЕКЦІЇ

***Коновалюк Олена**, асистент вчителя Войнашівської загальноосвітньої школи
I-III ступенів Барського району Вінницької області,
магістр КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» (Україна)*

THE MODERN VIEWS ON THE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND THE WAYS OF ITS CORRECTION

***Konovalyuk Elena**, assistant teacher of Voyshashivka secondary school of I-III
grades of Barsky district of Vinnitsa region,
KVNZ "Vinnytsia Academy of Continuing Education" (Ukraine)*

***Анотація.** У статті розкриті сучасні погляди на розумову відсталість дітей та шляхи їх корекції. Нами запропоновані методи та прийоми діагностики розумової відсталості дітей та їх корекція.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, інклюзія, діти з розумовою відсталістю, корекція розумової відсталості.*

***Abstract.** The article reveals contemporary views on the mental retardation of children and the ways of their correction. We propose methods and techniques for diagnosis of mental retardation of children and their correction.*

***Keywords:** inclusive education, inclusiveness, children with mental retardation, correction of mental retardation.*

Реалізація людиною своєї сутності неможлива без орієнтації у світі, адекватного знання про нього. Пізнання – це складний процес поступового відтворення у свідомості сукупності образів і понять, сутності речей і процесів з життя суспільства. Результатом пізнавальної діяльності є знання. Вони виникають, функціонують, удосконалюються у процесі активної практичної діяльності людини. Пізнавальні процеси у рамках життєдіяльності людини виконують роль інструментів пізнання навколишнього світу.

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень з проблеми навчання й виховання розумово відсталих дітей свідчить, що недорозвиненість пізнавальних процесів, недоліки мовлення, порушення мотиваційної й вольової сфер негативно впливають на вироблення в них усвідомлених, адекватних ситуації форм поведінки (Л. С. Виготський, О. В. Гаврилов, Г. М. Дульнев,

І. Г. Єременко, Г. Г. Запрягаєв, С. Ю. Конопляста, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський та ін.).

Згідно з сучасними поглядами, розумову відсталість не можна вважати ознакою особистості або її характеристикою. Не стосується вона як медичних, так і психічних розладів. Розумова відсталість має місце, коли специфічні інтелектуальні недоліки впливають на здатність людини справлятися зі звичайними труднощами у повсякденному житті в суспільстві. Якщо інтелектуальні недоліки не спричиняють реального впливу на функціонування, тоді у людини немає розумової відсталості

Ці нові погляди можуть вразити тих, хто вважає, що розумова відсталість визначається наявністю низького IQ і, якщо людина визнана розумово відсталою, то вона назавжди залишиться такою. Ці формулювання відображають останнє слово у серії визначень і концепцій Американської асоціації з розумової відсталості (AAMR). Пропонуємо простежити зміни у визначенні розумової відсталості як результату затримки психічного розвитку.

Спочатку розумова відсталість визначалася з точки зору субнормального інтелекту, але в 1959 році AAMR додала критерій – адаптивну поведінку. Згідно цієї концепції було висунуто гіпотезу: якщо людина адекватно адаптується до середовища, чи потрібно вважати, що у неї є психопатологічне порушення, відхилення або аномалія, тільки тому, що показник IQ є нижчим, ніж певне граничне значення? Наприклад, згадаємо, що у кожному класі, школі є учні, які погано встигають у навчальній діяльності, але добре функціонують у побутовій діяльності. Це спостерігається і в сільській, і в міській місцевості. Таким чином, ключовою особливістю розумової відсталості треба розглядати не показник IQ, а те, як функціонує індивід.

За сучасними критеріями розумова відсталість у вигляді затримки психічного розвитку визначаються трьома загальними критеріями: 1) субнормальний інтелект, що визначається показниками IQ нижче певного рівня; 2) недоліки в адаптивній поведінці; 3) ранній початок симптоматики, як правило, до 18-річного віку.

Перший критерій для визначення розумової відсталості передбачає загальне інтелектуальне функціонування зі значенням нижчим середнього, і, зазвичай, оцінюється за допомогою стандартизованого тесту інтелекту, такого, як шкала інтелекту Стенфорд-Біне або шкала інтелекту Векслера для дітей. У цифровому значенні показник IQ (коефіцієнт інтелекту), що знаходиться більш, ніж на два стандартних відхилення (2 дельти) нижче середнього, розглядається

як значуще відхилення від середнього інтелекту. Традиційно використовується граничний показник, що дорівнює 70.

Немає сумнівів, що інтелектуальний рівень й адаптація пов'язані між собою. Але кореляція не настільки сильна, щоб другу можна було безпомилково вивести з першої. У деяких випадках кореляція може бути слабкою. Ми розглянемо Шкалу адаптивного поведінки ААМР як прикладу інструменту для оцінювання адаптивної поведінки. Аналіз показує, що ця шкала має три фактори: особиста і комунікативна самодостатності та особистісно-соціальну відповідальність.

Особиста самодостатність встановлюється у представників всіх вікових груп і передбачає здатність задовольняти першочергові особисті потреби, такі як харчування, користування туалетом і одягання. Комунікативна самодостатність передбачає незалежність, що виходить за межі задоволення першочергових потреб, поряд з самодостатністю по відношенню до інших, наприклад, користування грошима, вчинення поїздок, покупки у магазині та адекватну комунікацію. Особистісно-соціальна відповідальність передбачає ініціативу і наполегливість – здатність самостійно виконувати певну задачу, доводячи її до завершення у 10-річному віці або слабкі, або відсутні у дітей меншого віку. Вони також відображають поведінку вищого рівня, ніж просте задоволення першочергових потреб.

Нове визначення надає поняттю адаптації ширшого значення, ніж у минулому. Адаптація сама по собі не є певною рисою або абсолютною якістю, якою володіють індивіди. Як правило, адаптація завжди розглядається у зв'язку із середовищем. Тому перш ніж назвати індивіда розумово відсталим, необхідно уважно вивчити середовище. Нова концептуалізація розумової відсталості ґрунтується на тому, що функціонування особистості є базовим показником. Іншими словами, те, на скільки добре чи погано дитина може функціонувати у даному середовищі, тепер означає більше, ніж інтелектуальний рівень. У свою чергу, на функціонування однаково впливають здібності та середовище – дві інші змінні у даній концептуалізації. Здібності (або компетентність) є особистісною нестійкою характеристикою.

Отже, базуючись на оновленому визначенні розумової відсталості, можемо визначити шляхи корекційної допомоги, які полягають у формуванні компетентностей, що є основою адаптації відповідно до віку дітей.

У визначенні патологічної поведінки дитини треба брати до уваги соціальну компетентність дітей, тобто їх здатність адаптуватися у середовищі. Судження про відхилення вимагають знань про досягнення дітей порівняно з

досягненнями їхніх однолітків, а також знань про його індивідуальний курс розвитку. Фактично, вивчення дитячої патопсихології враховує не тільки рівень неадекватної поведінки, який демонструють діти, а також те, наскільки успішно вони проходять етапи нормального розвитку. Як і у випадку відхилення, критерії для визначення компетентності можуть бути досить специфічними і вузько спрямованими, або, навпаки, виключно широкими.

Коли діти ідуть до школи, очікується, що вони будуть дотримуватися правил, які встановлено у школі, вдома і в суспільстві, навіть без нагляду. Аналогічне просування у розвитку має місце в сфері «я», коли діти спочатку навчаються відокремлювати себе від середовища і поступово формують власну ідентичність й автономію.

Під час визначення шляхів корекції виникають сумніви: чому у дітей з аналогічним раннім досвідом не виникають згодом схожі проблеми? І, навпаки, чому діти і підлітки з однаковим розладом іноді мають абсолютно різний ранній досвід або зовсім різні сімейні характеристики? Інший аспект суджень про відхилення пов'язаний з визначенням моменту, коли аномальна поведінка дитини починає перетворюватися на більш означений патерн, особливо коли поведінка дітей коливається і помітно змінюється під час їхнього розвитку. Отже, до проведення межі між нормальною і патологічною адаптацією у випадку кожного розладу треба враховувати тимчасовий зв'язок між проблемами, що виникають, скажімо, у ранньому дитинстві, та більш пізніми розладами дитини. Ці завдання відображають кілька широких сфер компетентності, таких як поведінка і успішність, та показують, як діти зазвичай розвиваються у межах кожної сфери коли вони стають дорослішими.

У молодшому шкільному віці такими завданнями є адаптація до школи (відвідування, належна поведінка); академічна успішність (оволодіння практичними навичками читання, арифметики); підтримка відносин з однолітками (визнання, встановлення дружніх відносин); регульована поведінка (орієнтація на існування у суспільстві правил моральної та соціальної поведінки).

Орієнтуючись на задачі формування компетентностей дітей з розумовою відсталістю для їх ефективного функціонування в освітньому середовищі початкової школи, можна визначити математичні поняття, що необхідно сформулювати. Це по-перше поняття розміру: більше-менше; поняття довжини: довгий – короткий; просторові уявлення: перед (чимось), за (якимось предметом), під (столом), над тощо; поняття часу: спочатку, потім, зранку, вдень; поняття множин: багато, мало, достатньо та інші.

Дослідження психічних розладів та визначення шляхів їх корекції ґрунтуються на спробі описати наявні проблеми та можливості вирішити їх, зрозуміти справжні причини розладів та усунути їх або запобігти їхній появі.

Шляхи розвитку допомагають визначити курс і характер нормального і патологічного розвитку. Мультифінальність означає, що різні результати можуть виникати зі схожих ранніх проявів, тоді як еквіфінальність означає, що схожі результати можуть виникати з різного раннього досвіду.

Список використаних джерел:

1. Комплексная коррекция трудностей обучения в школе / под ред. Ж. М. Глозман, А. Е. Соболевой. – М. : Смысл, 2014. – 544 с. – (Теория и практика психологической помощи).
2. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
3. Мэш Э. Детская патопсихология / Э. Мэш, Д. Вольф. – СПб. : Третье междунар. изд. «ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК» ; М. : «ОЛМА-ПРЕСС», 2003. – 511 с.
4. Association on Mental Retardation, 2002 https://www.researchgate.net/publication/51339092_New_Definition_of_Mental_Retardation_for_the_American_Association_of_Mental_Retardation
5. Мэш Эрик, Вольф Дэвид. Детская патопсихология : нарушения психики ребенка. – Санкт- Петербург, Прайм-Евроснак, 2003.
6. Венар Чарльз, Кериг Патрисия. Психопатология развития детского и подросткового возраста. – Санкт- Петербург , Прайм-Евроснак, 2007.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ЗАСІБ СПІВПРАЦІ З ПЕДАГОГАМИ, БАТЬКАМИ ТА ГРОМАДСЬКІСТЮ В ІННОВАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Король Альона, асистент

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A MEANS OF CO-OPERATION WITH PEDAGOGUES, PARENTS AND PERSONNEL IN THE INNOVATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Korol Alona, assistant

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. Показано значення використання Інтернет-засобів в освітньому процесі з метою залучення до взаємодії більшої аудиторії. Досліджено застосування соціальних мереж в освіті та поширення такого виду дистанційно-інтерактивного спілкування між усіма учасниками освітнього процесу. Представлено можливості застосування штучного інтелекту в закладах освіти під час співпраці педагогів, батьків і громадськості в інноваційному освітньому середовищі.

Ключові слова: взаємодія з батьками; корекційно-розвитковий процес; інформаційно-комунікаційні технології; соціальні мережі; штучний інтелект.

Summary. The importance of using Internet resources in the educational process is shown in order to attract more audiences to the interaction. The

application of social networks in education and the dissemination of this kind of distance-interactive communication among all participants in the educational process are explored. The possibilities of using Artificial Intelligence in educational institutions during cooperation of teachers, parents and the public in an innovative educational environment are presented.

Keywords: *cooperation with parents; correction and development process; information and communication technologies; social networks; Artificial Intelligence.*

Реалії сучасного інформаційного суспільства засвідчують, що в практиці освітнього процесу склалась досить суперечлива ситуація: незважаючи на безперечно позитивні фактори використання соціальних мереж у сучасних закладах освіти, їх можливості, на жаль, застосовуються епізодично та не в повному обсязі. Вважаємо, що проблема використання соціальних мереж під час співпраці між педагогами, батьками та громадськістю в закладах дошкільної освіти є актуальною та потребує додаткового вивчення.

Актуальною є думка В. Кременя [7], що інноваційне освітнє середовище за свою мету покладає використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення освітніх цілей. У зв'язку з цим, перед нами постає завдання дослідити можливості *ефективного використання соціальних мереж для здійснення співпраці педагогів, батьків і громадськості в інноваційному освітньому середовищі.*

За висновками вчених [2; 3; 4; 8], неможливо уявити сучасну людину без роботи з Інтернет-ресурсами та соціальними мережами. На початку появи соціальних мереж, їх використовували лише для спілкування та розваг, але зараз ситуація кардинально змінюється. Все частіше вони стають повноцінним інструментом активізації для різних сфер діяльності людини: бізнесу, освіти, розвитку особистих якостей. Причина цього полягає в наявності цільової аудиторії, зацікавленою в досягненні вузької конкретної мети (бізнесу, навчання, розваг тощо) та можливістю безпосередньо спілкуватися із реальними людьми. Саме тому виникнення, розвиток та функціонування соціальних мереж стає сучасним напрямком наукових досліджень.

Як стверджують дослідники [9], зміни в різних сферах сучасного життя тісно пов'язані з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Використання Інтернет-засобів в освітньому процесі в цілому, та соціальних мереж зокрема, для залучення більшої аудиторії для співпраці дає можливість створити широкий ілюстративний та інформативний матеріал, представлений в різному вигляді: текст, графіка, анімація, відео тощо. Різні комп'ютерні сервіси та програми, які педагоги та батьки можуть знайти як в Інтернеті, так і в

соціальних мережах, активізують усі види діяльності людини: розумову, мовленнєву, фізичну, що покращує та прискорює процес засвоєння матеріалу, мотивує до співпраці.

Соціальні мережі стали середовищем спілкування, обміну різного виду інформації. Досліджуючи можливості використання соціальних мереж в освіті, працюючи над визначенням переваг, недоліків, перспектив їх використання для досягнення освітніх цілей, *вважаємо перспективним засобом організації та здійснення співпраці між учасниками освітнього процесу застосування штучного інтелекту.*

Зустрічаємо в науковому фонді [5] тлумачення поняття інтелекту (від лат. *intellectus* – пізнання, розуміння): у широкому розумінні – вся пізнавальна діяльність, а у вузькому розумінні – процес мислення. Сьогодні у тлумачення штучного інтелекту вкладається різний зміст – від визнання інтелекту в електронних обчислювальних машин, що вирішують логічні або навіть будь-які обчислювальні задачі, до віднесення до інтелектуальних лише тих систем, які вирішують весь комплекс задач, що здійснюються людиною або ще більш широку їх сукупність.

У зарубіжній літературі [10] штучний інтелект (англ. *ArtificialIntelligence*) есплікується як штучно створена людиною система, здатна обробляти інформацію, яка до неї надходить, пов'язувати її із знаннями, якими вона вже володіє, і відповідно формувати своє власне уявлення про об'єкти пізнання. До прикладної сфери досліджень штучного інтелекту відносяться розробки інформаційних систем в аналітиці: експертних систем, систем підтримки прийняття рішень. Під поняттям штучного інтелекту також розуміємо технічну систему, що має певні ознаки інтелекту, тобто здатна: розпізнавати та розуміти; знаходити спосіб досягнення результату та приймати рішення; вчитися.

Людина, як джерело входу інформації має п'ять почуттів: зір, слух, запах, смак і контакт. Щоб дублювати людський інтелект, комп'ютер також повинен мати хоча б більшу кількість цих п'яти людських способів відчуття, він повинен розпізнавати образи і мову. Штучний інтелект лише намагається дублювати ознаки людського інтелекту. Інформаційні системи не можуть вчитись на власному досвіді, людські знання можуть бути введені людиною як правила дій.

Варенко В.М. виділяє два напрями розвитку штучного інтелекту:

– перший полягає у вирішенні проблем, пов'язаних з наближенням спеціалізованих систем штучного інтелекту до можливостей людини і їх інтеграції, яка реалізована природою людини;

– другий полягає у створенні штучного розуму, який представляє інтеграцію уже створених систем штучного інтелекту в єдину систему, здатну вирішувати проблеми людства [5].

Поділяємо думку вчених [1; 7], що метою сучасної освіти є використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення найкращого результату реалізації цілей розвитку, навчання та виховання підростаючого покоління. Організація повноцінної взаємодії всіх учасників освітнього процесу є сьогодні одним із найважливіших завдань, що стоять перед колективами сучасних освітніх закладів. У зв'язку з цим перед освітніми закладами постає проблема пошуку нових сучасних підходів щодо організації та здійснення такої взаємодії.

Сім'я та заклад дошкільної освіти тісно взаємопов'язані між собою інститутами соціалізації дитини, в яких відбувається становлення та формування повноцінної та гармонійної особистості. Науковці вважають[6], що сучасна система дошкільної освіти відзначається певними суперечностями між традиційним підходом до взаємодії педагогів, батьків та громадськості (традиційні індивідуальні, групові та колективні форми роботи) і практичною потребою в інноваційних засобах роботи з метою підвищення результативності освітнього процесу. Тому серед питань сучасної дошкільної освіти особливої актуальності набуває проблема пошуку інноваційних підходів до організації та здійснення співпраці між педагогами, родинами дошкільників та громадськістю.

Отже, реалії сучасного життя створюють потребу в розробці та впровадженні прогресивних, інноваційних засобів для здійснення ефективної взаємодії між педагогами, батьками і громадськістю, які відповідають вимогам інноваційного освітнього середовища та тенденціям стрімкого розвитку науково-технічного прогресу, а також суттєво підвищують результативність освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В.Ю.Биков // Інформаційні технології і засоби навчання, 2010. – № 1 (15).
2. Голюк О.А. Организация воспитателем ДОУ педагогической поддержки семьи через социальные сети / О.А.Голюк // Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., Брест, 15-16 апр. 2015 г. / Брест. гос. ун-т им. А.С.Пушкина ; редкол.: Г. Н.Казаручик (отв. ред.), Т. В. Александрович, М. С. Ковалевич. – Брест : БрГУ, 2015. – С. 47-51.
3. Голюк О.А. Використання комунікаційного потенціалу Інтернет у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ / О.А.Голюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 47 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 48-52.
4. Івашнюва С.В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті / С.В.Івашнюва : Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки, 2012. – №2. – С. 15-17.

5. Варенко В.М. Інформаційно-аналітична діяльність: Навч. посіб. / В.М Варенко. – К.: Університет «Україна», 2013. – 416 с.
6. Король А.В. Дистанційно-інтерактивні форми взаємодії логопеда з педагогами та батьками як умова підвищення результативності корекційно-розвиткового процесу / А.В.Король // Молодий вчений, 2018. – № 5.2 (57.2), травень. – С. 54-57.
7. Кремень В.Г. Інноваційність в освіті як вимога часу / В. Кремень // Інновації в освіті. – Ялта, 2010. – С. 7-13.
8. Лобовікова О.О. Соціальні мережі як феномен інформаційного суспільства / О.О.Лобовікова, А. С. Мельніков // Вісник Львівського університету. Серія соціологічна. – 2011. – Випуск 5. – С. 154-160.
9. Процько Є. С. Соціальні мережі як невід'ємний та необхідний засіб навчання сучасного вчителя в освітньому процесі вищих навчальних закладів : ScienceRise: PedagogicalEducation. – 2017. – №. 8 (16). – С. 43-47.
10. Stuart J. Russell, PeterNorvig. ArtificialIntelligence: A ModernApproach. 3. Pearson, 2015.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОЇ МУЗИКОТЕРАПІЇ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

*Кравцова Наталія, кандидат педагогічних наук, доцент
Іваннікова Ірина, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

EDUCATIONAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL MUSIC THERAPY IN MUSIC STUDIES IN THE BASIC SCHOOL

*Kravtsova Nataliya, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.)
Ivannikova Irina, master's student
VinnytsiaMykhailoKotsiubynskiyi State Pedagogical University (Ukraine)*

***Анотація.** У статті розкривається педагогічний і виховний потенціал музикотерапії в освітньому процесі з метою розкриття внутрішніх резервних можливостей учні підліткового віку, підвищення їх емоційності, працездатності, стимулювання мотивації навчання.*

***Ключові слова:** музикотерапія, педагогічна музикотерапія, здоров'язберігаючі технології, учні підліткового віку.*

***Abstract.** The article discloses pedagogical and educational potential of music therapy in the educational process with the aim of disclosing the internal reserve capabilities of teenagers, increasing their emotional, work capacity, stimulating the motivation of education.*

***Keywords:** music therapy, pedagogical music therapy, health saving technologies, teenagers.*

Загальновідомо, що стан здоров'я підростаючого покоління є найважливішим показником добробуту суспільства і держави, що відображає не тільки справжню ситуацію, але й дає точний прогноз на майбутнє. Проблеми збереження здоров'я дітей стали на сучасному етапі особливо актуальними, оскільки кризові явища в суспільстві спричинили зміни в мотивації освітньої діяльності в учнів, знизили їх творчу активність,

сповільнили їх фізичний і психічний розвиток, викликали відхилення в їх соціальній поведінці. Це спонукає до вирішення актуального завдання – розробки та активного використання педагогічних технологій, спрямованих на охорону і корекцію здоров'я учнів.

Здоров'язберігаючі технології – це, за визначенням О.Ю.Логінової, педагогічні прийоми і методи, використання яких в освітньому процесі йде на користь здоров'ю учнів і які не завдають їм прямої і непрямой шкоди [2]. Безперечно, у вирішенні цього важливого завдання істотне значення має набути систематичне залучення учнів до художньої культури і мистецтва, особливо музичного.

Музика володіє величезними можливостями в наданні терапевтичного впливу на людину, зняття емоційних стресів, регулювання психічного стану в цілому, гармонізації емоційно-інтелектуального розвитку особистості, її вольових проявів. Не випадково сучасними науковцями вже розроблені та апробовані (головним чином у медичних установах) різні музично-терапевтичні методики.

Разом з тим, в останні роки досвід музично-орієнтованої терапії почав активно екстраполюватися і в освітню практику, а саме: використання музичного мистецтва як засобу створення здоров'язберігаючого середовища в загальноосвітніх навчальних закладах. При цьому вчитель музичного мистецтва повинен використовувати не лише музично-педагогічні методи навчання, але й музично-терапевтичні (музикотерапія) [4].

В даний час діапазон застосування музикотерапії досить широкий, тим більше, що вона розвивається як інтеграційна дисципліна, яка використовує досягнення нейрофізіології, психології, рефлексології, музикознавства тощо.

Музикотерапія утверджується в статусі універсальної виховної системи, здатної оптимізувати й активізувати процес особистісного розвитку учня в умовах сучасного суспільного життя і є методикою подолання різних психологічних труднощів у навчально-виховному процесі загальноосвітнього закладу.

Уроки музичного мистецтва можуть дати унікальну можливість реалізувати в школі здоров'язберігаючі технології. Вченими доведено, що музика справляє помітний вплив на хвилинний об'єм крові, частоту пульсу, кров'яний тиск, рівень цукру в крові; підвищує і знижує м'язовий тонус; стимулює прояв емоцій; покращує вербальні і арифметичні здібності; стимулює процеси сприймання і пам'яті, активізує творче мислення тощо.

Звучання музики на уроці дає учневі можливість заспокоїтися, зняти дратівливість, нервову напруженість.

Найчастіше великі труднощі виникають у роботі з учнями підліткового віку. Вони обумовлені віковими особливостями школярів даного віку, для яких характерно:

- складності емоційного розвитку, стрес, депресія, зниження емоційного тону, лабільність, імпульсивність емоційних реакцій;
- підвищена тривожність, страхи;
- негативна Я-концепція, дисгармонійна, перекручена самооцінка, низька міра самосприйняття;
- емоційна скутість і почуття самотності;
- наявність конфліктних міжособистісних стосунків, незадоволеність внутрішньосімейною ситуацією, ревності до інших дітей в сім'ї;
- нескоординоване посмикування різних м'язів (нервовий тик);
- асиметричні, нескоординовані, різкі рухи; тремор (тремтіння) пальців рук тощо.

У підлітковому віці особливо привабливими для дітей виступають форми діяльності, що потребують активності й самостійності. Підлітки намагаються знайти і знаходять нові форми вирішення старих проблем.

Прагнення до самостійності загострює почуття власної гідності, яке нерідко спостерігається в учнів на уроках музичного мистецтва. Деякі підлітки, з числа сильних учнів, прагнуть відповідати лише на важкі запитання, їх ображає, якщо вчитель запитує у них щось просте, всім відоме. Ця особливість дозволяє вчителю музичного мистецтва забезпечувати одну з головних умов для організації розвивальної діяльності – знаходження її в зоні потенційного розвитку. Підліток відчуває себе дорослим і відчуває в собі сили для реалізації своїх уявлень про життя. Водночас він нашоується на обмеження, які встановлює реальність з її правилами, обов'язками і завданнями. Це призводить до розчарування, яке навіть може гальмувати і блокувати поведінку підлітка. Цій проблемі необхідно приділяти велику увагу. В іншому випадку у молодій людини може погіршитись успішність, з'явиться зайва боязкість і труднощі в спілкуванні. Підліток починає для себе відкривати свій внутрішній світ. Складні переживання, пов'язані з новими відносинами, свої особисті якості, вчинки аналізуються ним із пристрасстю, що сприяє розвитку рефлексивних якостей. Агресія і сила для учнів підліткового віку є досить привабливими, в той час як механізм контролю розвинений ще слабо.

У підлітковому віці підвищена емоційна збудливість: психічна неврівноваженість, різка зміна настрою, дратівливість, тривожність, замкнутість. Все це ускладнює стосунки з оточуючими, призводить до конфліктів з однолітками та батьками.

Для вирішення вище означених проблем школярів даного вікового періоду досить ефективною методикою є музикотерапія. Перевагами педагогічної музикотерапії є: абсолютна нешкідливість, легкість і простота застосування, можливість контролю, висока ефективність.

Педагогічну музикотерапію для підлітків бажано проводити у досить вільних формах: пасивній, активній, інтегративній. *Пасивна музикотерапія* відрізняється тим, що учень у процесі музикотерапевтичного впливу не бере в ньому активної участі, а лише займає позицію слухача. Учитель музичного мистецтва пропонує школярам прослухати різні музичні твори, або вслухатись у звучання, що відповідають його стану.

Активні методи музичної терапії ґрунтуються на включенні школярів у процес виконавства (гра на музичних інструментах та спів).

Інтегративна музикотерапія відрізняється тим, що в комплексі з музикою використовуються можливості інших видів мистецтва. Це: малювання під музику, музично-рухливі ігри, пантоміма, пластична драматизація або пластичне інтонування під музику, створення віршів, написання творів після прослуховування музики та інші творчі форми. При цьому, як показав практичний досвід у цій галузі, величезним потенціалом емоційного впливу володіють всі елементи музичної мови: мелодія, гармонія, ритм, темп, тембр, лад, динаміка, фактура тощо.

Отже, музикотерапія має величезний потенціал у подоланні духовно-моральних і естетичних проблем учнів підліткового віку і є найважливішим засобом соціалізації та індивідуалізації особистості, забезпечуючи дитині можливість освоєння позиції суб'єкта. Цінність педагогічного впливу музикотерапії обумовлена активною взаємодією учнів на уроці, розширенням можливостей спілкування.

У ході використання педагогічної музикотерапії в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, учні підліткового віку починають відчувати один одного, що створює атмосферу взаєморозуміння, єднання. Кожен учень усвідомлює свою унікальність і неповторність, у нього розвивається нестандартне мислення і впевненість у собі. Все це дозволяє говорити про величезні можливості музикотерапевтичного впливу на особистість учня підліткового віку.

Список використаних джерел:

1. Ключев А.С. Музыкальная терапия как новая технология в музыкальной педагогике [Электронный режим]- режим доступа -<http://aklujev.ru/24.pdf>
2. Лобанова Е.А. Возможности урока музыки как средства реализации здоровьесберегающих технологий / Е.А.Лобанова // Музыка в школе. – 2006. – № 3.
3. Логинова Е.Ю. Музыкальное обучение как средство коррекции психического неблагополучия школьников / Е.Ю.Логинова // Музыкальное и театральное искусство: проблемы преподавания. – 2004. – №3.
4. Побережна Г. Педагогічний потенціал музикотерапії / Г. Побережна. // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 2. – С. 9-12.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ В ОБДАРОВАНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Олійник Надія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Науковий керівник: Крутія Катерина, доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

TO THE PROBLEM OF THE FORMATION OF RESEARCH BEHAVIOR IN TALENTED CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Oliynyk Nadya, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті запропоновано визначення терміну «дослідницька поведінка». Проаналізовано етапи формування дослідницької поведінки в дошкільників. Підтверджується, що дослідницька поведінка виступає одним із найважливіших механізмів когнітивного розвитку дитини.

Ключові слова: дослідницька поведінка, генезис формування дослідницької поведінки, чинники, що впливають на дослідницьку поведінку.

Abstract. The article proposes the definition of the term «research behavior». The stages of formation of research behavior in preschool children are analyzed. It is confirmed that research behavior is one of the most important mechanisms of cognitive development of a child.

Key words: research behavior, genesis of the formation of research behavior, factors influencing the research behavior.

З явищами довкілля дитина стикається дуже рано і прагне пізнати їх. Однак безпосередній досвід не може служити матеріалом для самостійного узагальнення, для аналізу явищ, встановлення залежностей між ними. Явища, що відбуваються в природі, досить складні, вимагають того, щоб діти у взаємодії з дорослими вчилися встановлювати найпростіші закономірності, зв'язки і відношення у Всесвіті. Найважливішим способом пізнання є дослідницька поведінка – універсальна характеристика людської діяльності, яка є наскрізною щодо всіх інших видів діяльності [4]. Продовжуючи дослідження

М.М.Поддьякова, вчений О.М.Поддьяков розкриває сутність феномену «дослідницька поведінка». На його думку, дослідницька поведінка – це універсальна характеристика людської діяльності, що пронизує всі інші види діяльності. Вона виконує найважливіші функції в розвитку пізнавальних процесів, в навчанні, в придбанні соціального досвіду, в соціальному розвитку та розвитку особистості. Дослідницька поведінка – один з дієвих інструментів навчання, удосконалення пізнавальних функцій, придбання соціального досвіду обдарованої дитини, виступає важливим джерелом особистісного розвитку і саморозвитку [4].

Так, О.І. Савенков [5] розуміє під дослідницькою поведінкою вид поведінки, збудований на базі пошукової активності та спрямований на вивчення об'єкта або вирішення нетипової (проблемної) ситуації, що виявляється в умовах високої невизначеності й новизни. Отже, її можливо досліджувати в таких ситуаціях і умовах.

Психофізіологи стверджують, що всі діти народжуються дослідниками. Науково підтверджено [2], що це *бажання досліджувати Всесвіт обумовлено глибинними, внутрішніми, що мають біологічну природу потребами, які позначаються такими термінами як пошукова активність, дослідне реагування, дослідницька поведінка.*

Генезис дослідницької поведінки – це глибинна, внутрішня, біологічна за своєю природою потреба людської психіки. Підґрунтям цієї потреби, яка виявлена фізіологом І.П. Павловим і вивчена в роботах багатьох вчених, є орієнтовно – дослідницький рефлекс «що таке?». Звичайно від рефлексу до дослідницької поведінки значний шлях, проте очевидно, що вони тісно пов'язані. І.П. Павлов писав також про те, що «безкорислива допитливість» несе самостійне пізнавальне навантаження: рефлекс «що таке?» не має корисливих мотивів, а прагне задовольнити пізнання. Цей природний рефлекс є основою, на якій ґрунтується пошукова активність, породжує явище, іменоване вченими дослідницькою поведінкою. Цей зв'язок проглядається від пізнавального інтересу до дослідницької активності. Цікавість поступово трансформується в допитливість, а ще пізніше в пізнавальну потреба - головний мотив дослідницької поведінки.

На думку К.Л.Крутій. О.І. Савенкова генетично зумовлена потреба досліджувати довкілля – одна з найдивовижніших особливостей психіки живих істот [3, 5].

Дослідницька поведінка дитини визначається [1-5] як наполегливе прагнення зреалізувати за допомогою пошукової діяльності потребу в пізнанні

об'єктів довкілля або дозвіл нетиповою (проблемної) ситуації, наслідком чого є відкриття нових для дитини знань і можливість їх подальшого застосування в досвіді пізнання та діяльності.

Упродовж раннього дитинства певні умови створює нове місце, нова іграшка або предмет, знайомство з іншою дитиною або новим дорослим. Науковцями доведено, що біологічно закладена в нас дослідницька поведінка виступає одним із найважливіших механізмів когнітивного розвитку дитини. Так, у роботах Х.Г. Восс і Х. Келлер [6] є вказівки на те, що по ряду показників *дослідницька поведінка дітей в шість років значно краще корелює з віком два роки, ніж три і чотири роки*. З огляду на дослідницьку поведінку дитини в два роки, можна зробити достовірний прогноз її дослідницької поведінки в шість років. Лонгitudне дослідження дітей упродовж раннього дитинства дозволило П.В. Смирновій виявити таку послідовність впливу умов прояву дослідницької поведінки: новий предмет (до 12 місяців), новий простір (з 8-9 місяців), інша дитина (з 8 місяців до 1,5 років). В якості найбільш значущих чинників домашнього середовища, які впливають на підтримку дослідницької поведінки дитини в ранньому віці, виділяється спрямований вплив з боку значущого дорослого на кожну дитину в сім'ї. Також позитивно впливає зміна значущих дорослих, які перебувають з обдарованою дитиною впродовж дня. Явно негативним чинником є надання дитині тривалого часу для самостійних занять, особливо з девайсами.

Дослідницька поведінка стимулюється невизначеністю, незрозумілістю об'єкта, явища, відношень.

Чинниками, що «запускають» дослідницьку поведінку є: новизна об'єкта або явища; його складність; інформаційний конфлікт (протиріччя між частинами інформації) [5].

Аналіз сучасної практики дошкільної освіти показує, що дослідницька поведінка проявляється значно рідше, якщо педагоги в своїй роботі використовують дисциплінарні прийоми [2, 3]. Значно знижується й обсяг пізнавального досвіду, самостійність дошкільника. Об'єктна позиція, в яку потрапляє дитина, призводить до зниження її мотивації в пізнавальній діяльності. О.І. Савенков зазначає, що дітей не потрібно підштовхувати до пошуку, до проведення власних досліджень. Дитині досить просто дати свободу для експериментування [2, 3, 5].

Чинники, «запускають» мотивацію дослідницької поведінки і викликають її – це суб'єктивна невизначеність: невизначеність об'єкта, ситуації і так далі. *Основні чинники, пов'язані з невизначеністю*: новизна, складність, когнітивний

конфлікт (дисонанс) за невідповідності або протиріччя один одному частин інформації. Розрізняють *два типи новизни*: відносну новизну (наприклад, звичайний предмет у незвичайній ситуації); б) новизну в буквальному сенсі (наприклад, вид поверхні нової планети). Такі здібності починають проявлятися вже у віці 3-5 років. У цей період основним механізмом формування творчого потенціалу є наслідування значущим дорослим (батькам, дорослим з близького оточення, вихователю в дитячому саду та ін.) [3-5]. Із-поміж чинників, що викликають дослідницьку поведінку і супроводжуючий її дослідницький інтерес називають такі: 1) новизна об'єкта або ситуації, що виникла; 2) оптимальний рівень складності: занадто примітивні або ж недоступні розумінню об'єкти гасять інтерес; 3) невизначеність знання; 4) когнітивний конфлікт (протиріччя частини інформації); 5) потреба в екстраполяції, прогнозуванні майбутнього; 6) перфекціонізм, тобто прагнення доводити все до ідеального стану тощо [3-5].

До чинників, що розвивають дослідницьку поведінку, відносимо: ігри-дослідження, іграшки, образотворчу діяльність, конструювання, спілкування, вивчення природи. У дослідженні ми спиралась на розумінні О.І. Савенковим пошуково-дослідницької діяльності як особливого виду діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності у вибудовується на ґрунті дослідницької поведінки» [5]. Отже, дослідницька поведінка ґрунтується на активності дитини, її цікавості, прагненні пізнавати довкілля.

Список використаних джерел:

1. Кіт Г.Г. Вихователь дитячого навчального закладу як дослідник / Г.Г.Кіт // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірн. мат. наук.-практ. конф. викл. і студ. інст. педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 9-11 квітня 2014 р.) / за ред. Г. С. Тарасенко ; ВДПУ. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – Вип. 3. – С.159-165.
2. Крутій К. STREAM-освіта для дошкільнят: виховуємо культуру інженерного мислення / К. Крутій, Т. Грицишина // Дошкільне виховання. – 2016. – № 1. – С. 3-7.
3. Крутій К.Л. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Літо-грайлик / К. Л. Крутій, І. Б. Стеценко, Т. І. Грицишина. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2018. – 200 с.
4. Поддьяков Н.Н. Исследовательское поведение. Стратегия познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М. : Аспект-пресс, 2010. – 211 с.
5. Савенков А.И. Психология детской одаренности / А.И.Савенков. – М.: Академия развития, 2009. – 159 с.
6. Voss H.- G., Keller H. Curiosity and exploration: a program of investigation // The German journal of psychology. 1986. – Vol. 10. – № 4. – P. 327-337.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*Савчук Зоряна, кандидат історичних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського*

PSYCHOLOGICAL READINESS OF TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE SPACE

*Savchuk Zoriana, Assistant Professor of Chair of Psychology and social work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. Основна увага приділена визначенню ключових показників професійної та психологічної готовності педагога в інклюзивному просторі. Вказано, що дану готовність можна розвинути.

Ключові слова: інклюзивний простір, інноваційна діяльність, психологічна готовність, діти з особливими освітніми потребами.

Article title. *The theoretical aspects of psychological readiness of a teacher of a secondary educational institution to work with children with special educational needs in terms of inclusive education have been analyzed in the article. The main attention is devoted to identifying main indicators of professional and psychological readiness of the teacher in inclusive sphere.*

Key words: *inclusive space, innovation, activity, psychological readiness, children with special educational needs.*

Актуальність проблеми дослідження Освітнянський ринок сьогодні сигналізує про нові запити суспільства у фахівцях, які б могли задовільнити освітні потреби різних категорій дітей, в тому числі і дітей з особливими освітніми потребами.

Незважаючи на різні підходи в дослідженні проблеми готовності, вчені єдині в переконанні, що готовність як феномен – це складне цілісне утворення психіки людини. Інтегруючи в собі низку психологічних феноменів, що знаходяться в тісному взаємозв'язку, вона має складну динамічну структуру.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено низку досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: В.Засенка, А.Колупаєвої, З.Ленів, С.Миронової, Н.Пахомової, Л.Савчук, В.Синьова, В.Тарасун, В.Тищенко, А.Шевцова, Tim Loreman, Donna McGhie-Richmond.

Виклад основного матеріалу. Готовність до педагогічної діяльності в інклюзивному просторі - особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [1, с 3].

А.А.Деркач, Л.С.Орбан виділяють такі структурні компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до певного виду діяльності, бажання ним

займатися); когнітивний (наявність необхідних знань, уявлень); гностичний (володіння способами та прийомами, що необхідні в даному виді діяльності); емоційно-вольовий (здатність відчувати задоволення від роботи, самоконтроль таїн.); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки).

Дослідниками Юхимець І.В. та Савчук Л.О. було розроблено дидактичну модель формування психологічної готовності до інноваційної діяльності (в тому числі інклюзивної), яка включає три послідовні етапи:

- I - когнітивно-збагачувальний;
- II – діяльнісний;
- III – емоційно-регулятивний [2, с 99].

Як ми бачимо, підготовка вчителя до умов роботи в інклюзивному просторі – це не тільки накопичення і застосування знань, умінь і навичок. Цей процес включає і глибокі психологічні перетворення особистості педагога, які нададуть йому можливість професійно навчати дітей з особливими освітніми потребами.

Таблиця 1. Модель формування психологічної готовності до інноваційної (інклюзивної) діяльності

| I етап Когнітивно- збагачувальний | II етап Діяльнісний | III етап Емоційно- регулятивний |
|---|--|--|
| Мета | | |
| Формування теоретичного багажу знань, зміна поглядів на філософію освіти | Формування та активізація психологічної готовності до інноваційної діяльності | Стимулювання педагогів та освітніх закладів до запровадження інновацій |
| Форми і методи роботи | | |
| Корекція навчальних планів і програм, запровадження моніторингу інноваційної діяльності, запровадження активної форми роботи з педагогами | Тренінги, ситуаційні вправи, практичні заняття, «кейс-стаді», напрацювання спецкурсів, організація роботи ТНДК | Семінари, «круглі столи», конференції, робота лабораторії інклюзивної освіти, участь у виставках конкурсах, видання посібників |
| Педагогічні умови | | |
| Психолого-рефлексивна спрямованість навчання | Мотивація інноваційної діяльності, наявність позитивних емоційних стимулів | Залучення педагогів до активної інноваційної діяльності |

Таким чином, ми можемо значно розвинути психологічну готовність учителя до умов роботи в інклюзивному просторі через систему спеціальних заходів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Подальші наукові розвідки будуть присвячені апробації та аналізу результатів тренінгу формування психологічної готовності вчителя до роботи в інклюзивному просторі в умовах професійно-особистісного самовдосконалення.

Список використаних джерел:

1. Колупасва А.А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою :Дефектологія. - 2009. - №4. - С. 3-4.
2. Савчук Л.О. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з : Нова педагогічна думка. – 2010. – №1. – С. 98-101.

ГЕНЕЗИС ЛОНГІТЮДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МОВНИХ І МОВЛЕННЄВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ

Сірко Лілія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Науковий керівник: Крутій Катерина, доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

GENESIS OF LONGITUDE RESEARCHES LANGUAGE AND CHARACTERISTICS OF CHILDREN

Sirko Liliia, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті подано визначення термінів «мовна здібність», «мовленнєва здібність». Запропоновано огляд лонгитюдних досліджень мовлення дошкільників. Проаналізовано етапи розвитку мовних і мовленнєвих здібностей у дітей в онтогенезі.

Ключові слова: мовні здібності, мовленнєві здібності, лонгитюдне дослідження, діти дошкільного віку.

Abstract. The article proposes definitions of the terms «language ability», «speech ability». The review of longitudinal researches of preschool children speeches is proposed. The stages of development of language and speech abilities in children in ontogenesis are analyzed.

Key words: language abilities, speech abilities, longitudinal research, children of preschool age.

Зазначимо, що сучасних ґрунтовних системних досліджень щодо розвитку мовних і мовленнєвих здібностей у дітей дошкільного віку, які б

охоплювали всі вікові періоди, на жаль, немає, хоча бібліографічний покажчик літератури з генезису розвитку здібностей містить понад 300 найменувань.

Визначимось із термінологією.

Під мовною здібністю розуміється здатність людини в процесі мисленнєво-мовленнєвої діяльності на етапі внутрішнього мовлення *створювати мовні знаки для думки*, що формується. Це відбувається шляхом поєднання думок, особистісних намірів, образів свідомості з образами звукових оболонки слів, які зберігаються в пам'яті й за своїм лексичним значенням співвідносяться з особистісними змістами, активізованими у свідомості людини, яка мислить. Тим самим фактично створюються слова, які працюють, функціонують у внутрішньому мовленні як елементи процесу й допомагають породженню, формуванню думки.

Під мовленнєвою здібністю розуміється здатність людини *використовувати мовні знаки*, що створюються нею в процесі мисленнєво-мовленнєвої діяльності у внутрішньому мовленні й застосовуються для висловлювання думок у формах зовнішнього мовлення, а також для розуміння мовлення інших під час мовленнєвої діяльності.

Для з'ясування певної послідовності щодо розвитку мовних і мовленнєвих здібностей в онтогенезі ми скористаємося лонгітюдними та науковими дослідженнями в цій галузі як українських, так і зарубіжних авторів. Аналіз відомих досліджень розвитку мовлення дітей дошкільного віку, зокрема, щоденникових записів, допоміг нам виявити умовний еталон норми засвоєння дитиною дошкільного віку рідної мови.

Відомо, що переломним моментом у розвитку мовлення є вичленування дитиною із суцільного мовного матеріалу морфологічних елементів слів і їх синтезування у власному висловлюванні, що виражається в умінні правильно чи неправильно змінювати слова за відмінками, особами, числами, часами тощо, а також у дитячій словотворчості. З моменту появи в мові розрядів слів, які використовуються в 2-3 формах, настає стрибок у розвитку мовлення. Це виявляється у швидкому засвоєнні різних типів речень, продуктивних форм словозміни й словотворення, а також в утворенні форм слів за аналогією.

Перші системні спостереження за мовленням дитини було зроблено тільки наприкінці XVIII ст., коли в 1787 році з'явилась перша праця, яка започаткувала наукове вивчення розвитку дитини. Це книга німецького лікаря й філософа Д. Тидеманна "Спостереження за розвитком духовних здібностей дитини". Автор опублікував огляд розвитку мовлення свого сина від народження до трьох років [1, с.308]. У цій роботі сприйняття руху і простору на основі їх відбиття в

мовленні дитини порівнюється з рівнем мислення первісної людини. Д.Тидеманн обстоює думку щодо повторення філогенезу в онтогенезі, його міркування про зв'язок досвіду і мови висловлено раніше, ніж у Ж. Піаже. Проте варто сказати, що праця Д.Тидеманна сучасникам була майже не відома, уперше згадали про неї у другій половині XIX століття, і спочатку її знали лише у французькому перекладі. Цінні спостереження за психічним і мовленнєвим розвитком дітей були представлені у книзі видатного лікаря А. Кусмауля “Дослідження над душевним життям новонародженого” (1859).

Існують також записи мовлення своєї доньки відомого філософа, психолога та історика Іполита Тена. Ці записи з'явилися в журналі “Mind” у 1877 році, а потім уже в наступному номері цього журналу з'явилися записи Чарльза Дарвіна, який також вів щоденникові записи мовлення та комунікативної поведінки свого сина, а потім опублікував роботу “Біографічний нарис однієї дитини”.

В історії лінгвістики дитячого мовлення також відомий факт аналізу мовленнєвої поведінки маленького Аксея, який зробив його батько – німецький учений-фізіолог Вільям Прейєр. Робота В. Прейєра “Душа дитини” (1882) була підсумком багаторічних спостережень автора, котрі проводилися ним щоденно не менше трьох разів на день: вранці, опівдні й увечері. Спілкуючись зі своєю дитиною, вчений дав чудову за об'єктивністю й послідовністю картину мовленнєвого розвитку з п'яти хвилин її життя до року.

Однією з ґрунтовних праць, що з'явилась на зламі століть, була монографія Клари та Вільгельма Штернів “Die Kindersprache”, зроблена на щоденникових записах мовлення їхніх дітей Гільди та Гюнтера [1]. На основі спостереження за мовленням своїх дітей вони дійшли висновку, що в другому півріччі другого року життя відбувається переломний момент у розвитку мовлення. Дитина немовби вперше робить відкриття – кожний предмет має свою назву. Свої спостереження В.Штерн узагальнив такими висновками: стрибкоподібне збільшення словника; час дитячих запитань (“Як це називається?”); перехід до активного розширення дитячого словника. Останній показник В.Штерн уважав важливим, тому що саме тут відбувається розмежування етапів психічного розвитку дитини раннього віку. Дослідник зауважував, що в дитини виникає усвідомлення зв'язку і відношення між знаком та його значенням. Ця теорія німецького вченого одержала назву “теорія стрибка”. У подальшому з критикою цієї теорії виступив російський психолог Л.С.Виготський.

Чотири томи праці Вернера Леопольда “Мовленнєвий розвиток дитини - білінгва” побачили світ у 30-40 роках ХХ століття. Учений не тільки навів детальні записи мовлення своєї доньки Гільдегард, але й уперше проаналізував сучасні йому та попередні дослідження мовлення дітей. На думку Ш.П. Бутона, мовний матеріал, який міститься в цих дослідженнях, зберіг своє значення й донині, хоча існують певні труднощі в оцінці точності записів, особливо у фонетичному плані [1, с. 309]. У 30-х роках ХХ ст. А. Грегуар (1937-1947 р.р.) провів достатньо ґрунтовне й повне монографічне дослідження розвитку мовлення своїх дітей.

У роботах зазначених дослідників мовлення дітей зіставляється не з мовленням своїх батьків, а з положеннями граматики, що беруться за норму, до яких завжди прагне мовленнєвий розвиток дитини. Достатньо дискусійним залишається питання про те, що існує початкова, особлива екстраграматика, яка не залежить від специфіки рідної мови, або є певний спрощений варіант рідної мови. Відомий сучасний австрійський науковець професор В. Дресслер обстоює думку щодо існування преморфології (авторський термін) у період однослівних висловлювань [1].

Видатний лінгвіст І.О. Бодуен де Куртене одним із перших оцінив значущість записів мовлення своїх дітей для теоретичної лінгвістики. У Росії було декілька спроб фіксувати мовлення дітей у родині. Так, М.О. Рибникову у 20-х роках ХХ століття вдалося зібрати розрізнені щоденникові записи батьків, а потім провести серйозні дослідження в галузі дитячого мовлення. Відомий також щоденник матері “Розвиток психіки дитини” Н.О. Менчинської, “Щоденник матері” Е.І. Стачинської та А.Д. Павлової, записи фонематичного розвитку своєї доньки А.Д. Салахової [2].

Відомий педагог і психолог П.Ф. Каптерев заперечував твердження Тидеманна про те, що мова приєднується до думки, стверджуючи, що мова й мислення тісно пов’язані між собою [1]. В оволодінні дитиною членоподільним мовленням П.Ф. Каптерев виділив два періоди: усвідомлення мовлення і власне мовлення. Для активного мовлення характерні різні фонетичні відмінності у вимові слів (слова-перекручування, слова-скорочення, а також слова, які взагалі не схожі на слова дорослих). Науковець погоджувався з поглядами В. Штерна та К. Бюлера, що мовлення дитини має творчий характер і не залежить від спілкування з дорослим, отже, воно повинно розвиватися самостійно і без втручання інших. Безумовно, ми погоджуємося з першою частиною цієї тези щодо творчої сторони дитячого мовлення, але з другою

погодитися не можна. Цілком очевидно, що мова й мовлення дитини залежать від мовленнєвого середовища, яке її оточує.

Отже, усі названі праці підготували ґрунт для подальших наукових досліджень дитячого мовлення та визначення етапів розвитку мовних і мовленнєвих здібностей дошкільників.

Одним із перших, хто приступив до всебічного вивчення дитини раннього віку у вітчизняній психології, був І.О. Сікорський. Приступаючи до вивчення дитини цього віку, автор провів ретельні спостереження за фізичним і психічним розвитком власних дітей, а також спостерігав новонароджених у пологових будинках та їхній розвиток у виховних будинках.

Варто зазначити, що дослідження науковця охоплювали всі сторони психічного розвитку дитини. Помітний внесок у розвиток вітчизняних досліджень зробив М.М.Ланге, який був прихильником широкого використання в дослідженнях психіки експериментального методу. Використовуючи багаті матеріали власних спостережень та інших відомих дослідників дитинства, М.М.Ланге дав стислу, але водночас досить змістовну характеристику розвитку дитини віку немовляти.

Неоціненний внесок зробив також В.В.Зеньковський, який дослідив найважливіші проблеми розвитку дитячої психіки. На думку науковця, фізіологічний бік мовлення власне закінчується, у загальних рисах, близько чотирьох років, проте граматичний розвиток ще не досягає такої стадії, коли дитя може володіти мовленням в інтересах своєї думки [3].

Наукова діяльність російського психолога П.П.Блонського була багатогранною, зокрема він приділив увагу і вивченню питання розумового розвитку дітей із раннього віку. Головними засобами інтелектуального розвитку в початковий період учений вважав рідну мову й математику. Для оволодіння мовою найважливіше значення має вправлення дитини в називанні предметів та їх класифікація. Ці вправи П.П.Блонський розглядав і як предметний урок, і як урок логіки, і як урок граматики. Навчання граматики вчений розглядав як розвиток в дитини уміння підпорядковувати процес мовлення логічному ряду думок. У цьому він убачав ключ до істинного оволодіння мовою.

Практично вивіреними також є дослідження сучасного санкт-петербурзького лінгвіста, що переймається проблемами розвитку дитячого мовлення, професора С.Н. Цейтлін, яка зуміла скоординувати зусилля багатьох зацікавлених науковців, студентів, батьків щодо фіксації мовлення російських дітей.

Для з'ясування умовного еталона норми мовленнєвого розвитку ми й сьогодні послуговуємося щоденниковими записами О.М. Гвоздева (публікація 1949 р.), який логітюдно фіксував мовлення свого сина Євгена, а потім супроводжував свої записи лінгвістичним коментарем (повний щоденник було опубліковано у 1981 році) [2].

Підсумуємо. На жаль, ґрунтовних спостережень за розвитком мовних і мовленнєвих здібностей в українських дітей поки ще не існує. Це може бути предметом подальших наукових розвідок сучасних дослідників дитячого мовлення.

Список використаних джерел:

1. Бутон Ш.П. Развитие речи // Психолінгвістика: сборник статей [Переводы] / Сост. А.М. Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – С. 307-323.
2. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А.Н.Гвоздев. – Куйбышев: Изд-во Саратов. универ., 1990. – 104 с.
3. Крутій К. Л. До питання розвитку мовних і мовленнєвих здібностей у дітей дошкільного віку / К.Л.Крутій // Актуальні проблеми дошкільної освіти в Україні: збірник наукових робіт / Укладачі Зданевич Л.В., Машкіна Л.А., Миськова Н.М., Пісоцька Л.С. – Хмельницький: ХГПА, 2017. – Вип. 13. – У 2-х ч. – Ч.І. – 216 с. – С. 172-178.
4. Крутій К.Л., Зданевич Л.В. Дитячі оказіоналізми як продукт мовної системи та феномен дитячого мовлення / К.Л.Крутій, Л.В.Зданевич // Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р. / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш. – Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2018. – С.27-28.
5. Крутій К.Л. Методика проведення індивідуальних занять з мовленнєво-пасивними дітьми дошкільного віку.– Запоріжжя: ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2003. – 302 с.
6. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища: теоретичні засади і практична реалізація / Катерина Крутій. - [2-ге вид.]. - Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2006. - 168 с.
7. Крутій К.Л. Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення). – Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т. ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – С. 2.
8. Лазаренко Н. Культура мовлення як невід'ємна складова ключових компетентностей сучасного педагога / Н. І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство) : Збірник наукових праць / [гол.ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2016. – Вип.23. – С.36-42.

МЕТОДИКА АВА. ГЛОБАЛЬНЕ ЧИТАННЯ

*Кубарь Вікторія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Науковий керівник: Хіля Анна, кандидат педагогічних наук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

ABA METHODOLOGY. GLOBAL READING

*Kubar Victoria, master's student
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. В даній статті ми пропонуємо вашій увазі питання організації асистентом вчителя співпраці з дитиною з розладами спектру аутизм за допомогою методу АВА, зокрема глобального читання. Розкриваючи

покрокову модель роботи із мовленнєвими навичками дитини для подальшої роботи над комунікацією з оточуючими людьми.

Ключові слова: діти з інвалідністю, діти з розладами спектру аутизм, асистент вчителя, глобальне читання.

Abstract. *In this article, we bring to your attention the issue of organizing a teacher's assistant with a child with autism spectrum disorders using the ABA method, in particular global reading. Expanding the step-by-step model of working with the child's speech skills for further work on communication with others.*

Keywords: *children with disabilities, autism, teacher's assistant, global reading.*

На сьогодні поняття «аутизм» широко увійшло у шкільний загальноосвітній простір як означення комплексного порушення розвитку, що включає проблеми з соціальною взаємодією, освоєнням мови і цілим рядом емоційних, когнітивних, рухових і сенсорних здібностей, а також відставанням в розвитку цих здібностей [3]. Як зазначають науковці, в дітей з розладами спектру аутизм часто спостерігаються специфічні форми поведінки, наприклад, обертання навколо своєї осі, вибудовування іграшок в ряд, безцільне і безглузде повторення слів. Така специфіка розвитку дітей стає одним із критеріїв їх «ненаучуваності» та поступового «викидання» із соціально-активного життя. Не вміння, а часто не бажання шукати нові підходи та шляхи до адаптації такої дитини у школі спричиняють низку соціальних проблем, так званий «соціальний вивих», який супроводжує дитину та її сім'ю усе подальше життя [4].

Досить часто діти з розладами спектру аутизм сприймають оточуючий світ лише через прості візуальні образи. Тому, звичайні методи навчання не можуть бути ефективними у роботі з такими дітьми. Таких дітей можна порівняти із персонажем дитячого мультиплікаційного фільму – «Лунтіком», який потрапив в зовсім нове середовище і лише за допомогою друзів зміг подолати усі перешкоди. Так само і діти з розладами спектру аутизм можуть поступово за підтримки «дружніх дорослих» подолати перешкоди у комунікації та соціалізації, змінити своє життя на краще.

Одним із ефективних методів, який широко використовується у всьому світі є метод прикладного аналізу поведінки – АВА. Цей метод як покрокова комп'ютерна програма в якій відсутні незрозумілі елементи, немає спонтанних та неочікуваних наслідків дій, а лише дія та очікуваний результат [5]. АВА не є однорідною системою, ця методика адаптується і підбирається індивідуально під кожну дитину, так само як комп'ютерна програма з врахуванням особливостей дитини, ступеня прояву аутизму та комунікативних навичок.

Ми спробуємо зупинитися на одному з методів АВА - методі глобального читання, що підкріплений візуальним супроводом (використання карток із зображеннями). Асистент вчителя, який працюватиме за такою методикою може допомогти дитині поступово почати читати та розуміти прочитане. Крім того, за сприяння дорослого, наприклад коли дитина йде у школу і, їй важко адаптуватись, ми можемо зробити наступне: якщо дитині важко чекати своєї черги, щоб відповісти на запитання, асистент може запропонувати їй листок і ручку. Поки дитина напише відповідь підійде її черга і, дитина зможе відповісти на поставлене запитання.

Алгоритм глобального читання складається з трьох кроків:

- Крок 1. Глобальне читання починається з трьох картинок і повністю написаних слів. Дитина по першій букві підписує картинку і, за методикою прикладного аналізу поведінки за кожну правильну відповідь отримує жетон, коли зібрали усі жетони дитина отримує «приз» для підтримки мотивації.
- Крок 2. Під картинкою пишемо повне слово, а потім ділимо це ж слово на склади і вчимо склади, на заключному етапі цього кроку дитина сама має складати слова без підказки.
- Крок 3. На цьому етапі за допомогою глобального читання ми тренуємо візуальне сприйняття, пам'ять, концентруємо увагу, вчимо склади та мотивуємо дитину.

Як показує історія - за таких дітей треба і варто боротись, адже серед них ми можемо знайти таких відомих людей як Вольфганг Амадей Моцарт (австрійський композитор), Альберт Ейнштейн (фізик-теоретик один із засновників сучасної теоретичної фізики, лауреат Нобелівської премії), Білл Гейтс (американський підприємець, найбагатша людина у світі) та багато інших особистостей. Тому, на нашу думку, головне в інклюзії – успішна дитина, коли дитина успішна, вона щаслива. Адже таких дітей потрібно готувати і до школи, і до самостійного життя поділяючи «великі цілі на сто малих» і поступово їх виконувати, для того щоб кожна дитина з інвалідністю та її однолітки були щасливими дітьми та творили наше спільне майбутнє.

Список використаних джерел:

1. Король А.В. Мовленнєва картка з картинками: логопедичне обстеження рівня мовленнєвого розвитку дитини / А. В. Король. – Вид. 2-ге, зі змін. і доп. – Тернопіль : Мандрівець, 2018. – 24 с.
2. Крутій К.Л. Інтерпретація результатів діагностики мовлення пасіонарних дошкільників / Сучасні соціокультурні та психолого-педагогічні координати розвитку дитини: Матеріали Всеукраїнської (з міжнародною участю) науково-практичної конференції (19-20 квітня 2018 року, м. Тернопіль) / За заг. ред. Б. Б. Буяка, В. М. Чайки, М. О. Орап. – Тернопіль : Вид-во Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, 2018. – С.74-77.

3. Руководство учителя по синдрому Аспергера. – Режим доступа: <http://www.aspergers.ru/node/156>. - Название с экрана.
4. Хіля, А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Хіля Анна Вікторівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. - Вінниця, 2017. - 339 с.
5. Шрамм, Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis) : терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения / Роберт Шрамм, пер.с англ. З. Измаиловой-Камар; науч. ред. С. Анисимова. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 208 с.

ДІЯЛЬНІСТЬ ВОЛОНТЕРСЬКИХ ЗАГОНІВ ЯК НАПРЯМОК РОБОТИ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА

*Кузнєцова Людмила, викладач-методист вищої категорії
Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського (Україна)*

PRACTICE OF VOLUNTEER UNITS AS A DIRECTION OF WORK OF PEDAGOGUE-ORGANIZER

*Kuznietsova Liudmyla, teacher-methodologist of the highest category
Bar Humanitarian Pedagogical named after Hrushevsky (Ukraine)*

***Анотація.** У статті окреслено науково-педагогічні засади діяльності волонтерських загонів як напрямок роботи педагога-організатора, описано досвід роботи волонтерського загону «Дзвіночок», до складу якого входять студенти Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені М. Грушевського- майбутні педагоги-організатори.*

***Ключові слова:** Волонтерська діяльність, соціальна активність, люди з інвалідністю, розвиток особистості.*

***Abstract.** the article outlines the scientific and pedagogical activities principles of volunteer units as a direction of work of a teacher-organizer. It describes the experience of a volunteer unit «Dzvinochok» which consists of future pedagogue-organizers, students of the Bar Humanitarian Pedagogical Hrushevsky College.*

***Keywords:** Volunteer activities, social activity, people with disabilities, personality development.*

В Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді зазначається, що «Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської і громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, розповсюдження волонтерської діяльності, які накладаються на технологічну і комунікативну глобалізацію, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні і реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця, відбуваються на тлі сплеску інтересу і прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу» [1, с. 19].

Сучасна ситуація в Україні характеризується соціально-психологічною, економічною нестабільністю, зниженням рівня життя більшості населення, девальвацією моральних норм і цінностей у суспільстві, зростанням злочинності і насильства. Соціально-психологічні проблеми в Україні відобразились на психологічному самопочутті різних верств населення. Ще більш відчутно визначились категорії людей, які потребують соціально-психологічної допомоги. Передусім, це молоді люди без жодного заняття, дорослі, безробітні, діти, які не отримують потрібної уваги з боку батьків або не мають батьків, пенсіонери, інваліди та інші. На сучасному етапі розвитку нашої країни висококваліфікованих психологів та соціальних працівників в Україні не вистачає. Щоб вирішити дану проблему, необхідно, по-перше, вивчити реальні потреби різних верств населення, по-друге, визначити, апробувати та поширити методики соціально-психологічної роботи, які допоможуть у реалізації цих проблем, по-третє, потрібна підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних професійно впроваджувати розроблені концепції програми соціально-психологічної роботи [2, с. 6].

Зараз волонтерство – потужний соціально-суспільний рух, спроможний прийняти на себе частину повноважень державних соціальних установ. У західних країнах лівову частину тієї роботи, яку у нас виконують державні соціальні працівники, виконують саме волонтери.

Волонтерство є однією з форм соціальної активності, де людина може реалізувати себе як особистість.

Основи волонтерства закладено англійцем Т.Мором, французом А.Дюнаном та ін. Сучасний стан та особливості статуту волонтерського руху досліджували вчені різних країн: М. Бонстанджогло, Р. Колосова, М. Фурлан, К. Хаджи-Міцева, Г. Чейнен, О. Щекова, Д. Єберлі та інші. В узагальненні вітчизняного досвіду волонтерства можна виокремити праці О. Главник, О. Карпенко, Г. Крапівіної, Т. Лях, І. Пінчук та ін.

Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах І. Звереві, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Особливості роботи волонтерів у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді висвітлено у роботах Н. Романової, С. Толстоухової. Як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій обґрунтовано волонтерство в працях Ю. Поліщука. Організації волонтерської роботи

майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу присвячені дослідження З. Бондаренко.

Одним із шляхів професійного та особистісного становлення майбутнього педагога є його участь у волонтерському русі.

Поширення волонтерського руху серед студентів вищих педагогічних закладів сприятиме професійному та моральному становленню майбутнього педагога.

Мета статті: теоретичне обґрунтування, вивчення шляхів, методів, засобів, форм волонтерської роботи як засобу всебічного розвитку та виховання школярів.

Для України, як і для всього світу, волонтерство є актуальним і важливим. По-перше, це ефективний спосіб вирішувати складні проблеми окремої людини, суспільства і навколишнього середовища. По-друге, волонтерство привносить у соціальну сферу, як правило, нові творчі та сміливі ідеї щодо вирішення найгостріших і найскладніших проблем. По-третє, це спосіб, за допомогою якого кожний представник суспільства може брати участь в процесі підвищення якості життя. По-четверте, це механізм, за допомогою якого люди можуть просто адресувати свої проблеми тим, хто здатний їх вирішити.

Найбільш активно соціальну роботу з дітьми та молоддю проводять волонтери дитячих (19%), жіночих (12%), молодіжних (12%) організацій та організацій що займаються соціальною роботою з інвалідами (18%). Вся соціальна робота виконується на волонтерських засадах.

Від часів незалежності України державою видано низку нормативно-законодавчих актів щодо підтримки та розвитку волонтерського руху. Зокрема: Закони України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (від 21.06.2001 р., № 2558-III), «Про соціальні послуги» (від 19.06.2003 р., № 966-IV), «Про загальну державну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки» (від 18.11.2003 р., № 1281-IV), «Про волонтерську діяльність» (від 19.04.2011 р., № 3236-VI); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг» (від 10.12.2003 р., № 1895); Розпорядження Президента України «Про організацію проведення в Україні в 2001 році Міжнародного року волонтерів» (від 22.03.2001 р., № 67/2001 р.), Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про утворення Координаційної ради з питань розвитку та підтримки волонтерського руху» (від 23.04.2003 р., № 225-р). Це свідчить про визнання суспільством значущості волонтерської діяльності.

У статті 1 Закону України «Про волонтерську діяльність» зазначається, що волонтерська діяльність – це добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги [3, с. 26]. Становлення волонтерського руху в Україні сьогодні відбувається за кількома основними напрямками, які мають такі особливості:

1) добровільна безкоштовна робота волонтерів у громадських та некомерційних організаціях – надання допомоги різним категоріям населення у будь-яких видах діяльності, навчання, розвитку. Таке спрямування діяльності волонтерів будь-якого віку сприяє їх творчій та соціальній самореалізації, саморозвитку та самоспостереженню;

2) добровільна систематична або епізодична допомога державним установам реалізовувати соціальну політику – допомога освітянським (шкільним та позашкільним) закладам у навчально-виховній роботі, установам соціального забезпечення в роботі з дітьми та молоддю з особливими потребами та людьми похилого віку;

3) волонтерська діяльність є наслідком творчого саморозвитку, навчання інших тому, що сам добре знаєш, але ця діяльність не є професійною;

4) педагогічно спрямована волонтерська діяльність, по суті, виступає і механізмом розвитку особистості, її соціалізації і духовного становлення. Цей напрямок розвивається в дитячих та молодіжних об'єднаннях (метою їх створення є суспільно корисна діяльність), в різних групах при ЦССМ [1, с.17].

Якщо суспільство, зокрема сім'я, школа не пропонують підліткові повноцінної заміни у контексті задоволення базових потреб особистості (насамперед: уваги, визнання, поваги, розуміння) – він віддає перевагу неформальній групі, досить часто з асоціальною орієнтацією, навіть якщо і не буде мати там особливого авторитету. Школа має великий виховний потенціал, щоб не допустити до такої деструкції. Одним із шляхів позитивної самореалізації школяра може бути його залучення до суспільно-корисної праці, вмотивованої діяльності на користь інших, що неминуче сприятиме позитивній самозміні і його особистості [4, с. 56].

Волонтерська діяльність серед учнівської молоді буде успішною, якщо:

- пропагувати волонтерський рух на всіх рівнях в суспільстві;
- грамотно проводити навчання серед волонтерів;
- створювати правильну мотивацію волонтерської діяльності.

Школа має великий виховний потенціал, щоб не допустити до такої деструкції. Одним із шляхів позитивної самореалізації школяра може бути його

залучення до суспільно-корисної праці, вмотивованої діяльності на користь інших, що неминуче сприятиме позитивній самооцінці і його особистості [2, с.71].

Аналіз матеріалів обласних ЦССМ дозволив виявити основні напрями роботи добровільних помічників:

1. Соціально-реабілітаційна робота, попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі.

- робота з молоддю, схильною до асоціальної поведінки;
- профілактика та подолання вживання алкогольних напоїв;
- профілактика та запобігання тютюнопалінню;
- профілактика та запобігання вживанню наркотичних речовин;
- профілактика хвороб, що передаються статевим шляхом та ВІЛ/СНІДу;
- підтримка дітей та підлітків, що постраждали від морального, фізичного, сексуального насильства;
- підтримка дітей та молоді, що перебувають у кризовому стані;
- соціальна робота з «дітьми вулиці» [1, с.43].

Волонтерська діяльність в Україні стає масовою і дозволяє говорити про неї як про суспільне явище. Волонтери важливі для кожного суспільства, тому що вони працюють безкорисливо, показуючи цим суспільству, що в житті є речі більш цінні, ніж отримання матеріальної винагороди.

У сучасних умовах все глибше потрібне усвідомлення громадськістю, державними органами важливості оптимізації різноманітних аспектів соціального розвитку. Соціальні проблеми мають неухильно розв'язуватись, успіх намічених змін залежатиме від кваліфікації працівників зайнятих соціальним обслуговуванням і захистом, що передбачає відповідну підготовку кадрів. Формування великого руху добровольців є одним з важливих шляхів до продуктивної соціальної роботи в будь-якій державі.

Головною проблемою волонтерського руху в Україні залишаються передусім труднощі організації волонтерської діяльності. Організаторам волонтерського руху потрібно не тільки ознайомитись з історією руху в інших країнах, організувати роботу і контроль, навчитися складати робочі плани і ставити завдання для волонтерів, а й завжди враховувати думку і досвід самих добровільних помічників.

Список використаних джерел:

1. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку – К.: Академпрес, 1999. – 112 с.
2. Грига І. Чинники виникнення психологічних проблем у волонтерів та шляхи оптимізації їхньої роботи / І. Грига, О. Бриджовата // Національний ун-т «Києво-Могилянська академія». Наукові записки. – К., 1999. – Т.7.:

Політологія, соціологія. – С. 67-79.

3. Закон України про волонтерську діяльність (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 42, ст. 435).

4. Івченко Н. М. Особливості розвитку волонтерського руху в Україні / Н.М.Івченко. – К.: ВГЦ «Волонтер», 2011. – 250 с.

5. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995.

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ЛІВОРУКИМИ ШКОЛЯРАМИ

Лапшина Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

READINESS OF THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR TRAINING THE LEFT-HANDED PUPILS

Lapshyna Iryna, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.)

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті розглядається питання підвищення мотивації студентів закладів вищої педагогічної освіти до освітньої діяльності з ліворукими школярами, аналізуються компоненти підготовки майбутніх фахівців до здійснення індивідуального підходу до дітей на уроках мовно-літературної галузі.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх педагогів, учитель початкової школи, ліворукі школярі, готовність до освітньої діяльності з ліворукими школярами.

Abstract. The author dwells on the matter of increasing the motivation of higher pedagogical institutions' students for training the left-handed pupils. Some components of the future specialists training for implementation individual approach to the left-handed children at the language and literature lessons have been also analyzed in the article.

Key-words: future teachers' professional training, primary school teacher, left-handed pupils, readiness for training the left-handed pupils.

Проект реформування середньої освіти «Нова українська школа», що реалізується Міністерством освіти і науки України, провідними засадами оновлення системи освіти визначають орієнтир її змісту на компетентності для життя, створення умов якісної освіти для успішної самореалізації молоді в суспільстві. З цією метою суттєвих змін зазнає передусім початкова освіта. На першому її циклі – адаптаційно-ігровому – передбачено, що «школа буде працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує здібності, потреби та інтереси кожної дитини, на практиці реалізовуючи принцип дитиноцентризму» [3, с.19].

Діти, які розпочинають шкільне навчання, різняться не лише інтересами і освітніми потребами. Вони різні за своїми психічними можливостями й особливостями, що виявляється і в індивідуальних характеристиках сприймання, пам'яті, уваги, мовлення, і в темпі мисленнєвої діяльності. А це значною мірою обумовлено перевагою розвитку лівої чи правої півкулі головного мозку. Праворуки й ліворуки першокласники виявляють кардинально різні освітні можливості [1]. Традиційно суспільне виховання було орієнтоване на педагогічний вплив щодо праворукої дитини. Ліворуких школярів учителі намагалися переучити, ігноруючи негативні наслідки такого втручання; такі діти швидко «розчинялися» серед більшості своїх праворуких однолітків. Спостереження за сучасними першокласниками дозволяють стверджувати збільшення кількості ліворуких дітей, які вступають до початкової школи. Тому в наш час набуває пріоритетності проблема підготовки вчителів до врахування індивідуальних та психофізіологічних особливостей школярів, організації навчально-пізнавальної діяльності із ліворукими дітьми.

У сучасній психолого-педагогічній літературі висвітлено деякі аспекти врахування індивідуальних особливостей ліворуких школярів. Провідні фахівці різних галузей дослідження феномену людини (М.Безруких, І.Бех, О.Лурія, С.Максименко, О.Прищепа, Л.Туріщева, Є. Хомська, М.Чабайовська, А.Чуприков) наполягають, що перевага лівої руки – не просто автоматизовані звичні дії однієї кінцівки, а результат структурно-функціональної асиметрії мозку. Таким чином, педагоги мають бути обізнані із специфічними анатомо-фізіологічними, психолого-педагогічними даними, виробити усвідомлені професійні уміння щодо збереження фізичного і психічного здоров'я дітей.

Мета статті – проаналізувати реальний стан професійної готовності випускника вищої школи й виокремити основні компоненти підготовки майбутнього вчителя до організації освітньої діяльності ліворуких учнів.

Необхідність дослідження готовності майбутніх фахівців початкової освіти до впровадження особистісно орієнтованої освітньої моделі обумовлена новими соціальними запитами до змісту та форм початкової освіти, оновленим підходом до визначення мети освітньої діяльності закладів середньої освіти. Педагогічні працівники мають усвідомлено поставитися до створення й упровадження в практику початкової освіти індивідуалізованих варіантів організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів.

З метою виявлення реального стану готовності майбутніх вчителів до специфічної організації освітньої діяльності з ліворукими школярами у контексті наступності дошкільної та початкової освіти ми опитали 20 студентів

четвертого курсу, спеціальності «Початкова освіта» із спеціалізацією «Дошкільна освіта», Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Майбутнім фахівцям дошкільної та початкової освіти поставили ряд запитань, зокрема: «Чи усвідомлюєте Ви необхідність врахування індивідуальних та психофізіологічних особливостей праворуких і ліворуких учнів?»». В результаті отримали такі відповіді: «Так, усвідомлюю» (21,7%), «Усвідомила після ознайомлення з наявними проблемами першокласників» (23,4%), «Намагаюся зорієнтуватися у проблемі» (8%), «Не готова до впровадження індивідуалізованого навчання» (46,9%).

На запитання «Чи ознайомлені Ви з методиками визначення індивідуально-психологічних особливостей ліворуких дітей» отримали наступні відповіді: «Так, ознайомлена певною мірою, але на практиці не бачила» (44,2%), «Ознайомлена з деякими діагностичними методиками, елементи деяких запроваджувала в ході педагогічної практики» (16,4%), «Недостатньо ознайомлена» (31,4%).

На запитання щодо можливостей покращення фахової підготовки до впровадження індивідуальних моделей освітньої діяльності молодших школярів студенти дали такі відповіді: «Мене влаштовує рівень фахової підготовки» (31,5%), «Програма підготовки вчителів повинна містити додатковий спецкурс» (26,6%), «Необхідно ввести цей матеріал у зміст лабораторних занять з психології, дидактики, методик початкової освіти» (13,9%), «Доцільно передбачити самостійну роботу студентів з цього напрямку» (12,8%), «Не можу дати відповідь» (15,2%).

Таким чином, аналіз відповідей майбутніх фахівців початкової освіти засвідчив, що для студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського проблема підготовки до впровадження специфічних варіантів навчально-пізнавальної діяльності праворуких і ліворуких школярів є нагальною й усвідомленою.

В результаті вивчення педагогічних джерел з проблеми фахової підготовки майбутніх педагогів [3] ми визначили три основні компоненти готовності до педагогічної діяльності на засадах гуманізації: *мотиваційний, когнітивний, процесуальний*. Зміст *мотиваційного* компонента включає зацікавленість і позитивне ставлення майбутніх фахівців до педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності опанування певного обсягу знань для результативної освітньої діяльності (встановлення співробітництва з учнями, орієнтація на їхні потреби та внутрішні можливості). *Когнітивний* компонент передбачає

володіння базовими психолого-педагогічними та технолого-методичними знаннями щодо реалізації індивідуального підходу в освітній діяльності початкової школи, уявленнями про форми організації навчально-пізнавальної діяльності ліворуких дітей. *Процесуальний* компонент готовності націлений на вироблення умінь здійснювати діагностику навчальних можливостей школярів, добирати ефективні методи та прийоми індивідуалізованого навчання, реалізувати педагогічну підтримку в освітньому процесі.

Сформулюємо деякі рекомендації щодо роботи викладацького колективу закладу вищої освіти щодо дотримання визначених напрямів підготовки майбутніх учителів до організації освітнього процесу з ліворукими школярами.

На заняттях з вікової та педагогічної психології доречно поглиблено ознайомити студентів із варіантами структурно-функціональної асиметрії мозку (переваги та труднощі кожного із варіантів), з діагностичними методиками визначення ліворукості у молодших школярів (цілеспрямоване спостереження за діями дітей, діагностичні тести). В ході вивчення навчальної дисципліни «Дидактика початкової школи» важливо розглянути особливості організації індивідуальної та самостійної роботи учнів, поєднання цих форм із груповими та фронтальними. На практичних і лабораторних заняттях з методики навчання мови [2, с.28] важливо акцентувати увагу майбутніх учителів на специфіці формування графічних навичок першокласників, забезпеченні організаційно-методичних умов індивідуалізованого навчання ліворуких дітей (особливості розміщення за шкільним столом, вироблення правильної пози при письмі, тримання ручки, розташування зошита тощо).

Організація у початковій школі освітніх занять на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей, забезпечення їм комфортних умов перебування в освітньому закладі, збереження фізичного й психічного здоров'я школярів сприятиме реальному реформуванню сучасної освіти в Україні на засадах дитиноцентризму, вихованню у підростаючого покоління поваги до освіти, педагогів, школи як соціальної території. Тому важливим завданням підготовки майбутніх вчителів початкових класів вважаємо ознайомлення їх зі специфікою організації освітньої діяльності із ліворукими школярами, вироблення у майбутніх фахівців практичних навичок планування і проведення індивідуальних форм навчально-пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку, добору відповідних методик і дидактичного матеріалу.

Список використаних джерел

1. Безруких М. Леворукий ребенок в школе и дома. /М.М.Безруких. – Екатеринбург: Академия развития, 1998. – 320с.

2. Лапшина І. Методика розвитку мовлення та ознайомлення з явищами навколишнього життя в дошкільному закладі : Посібник для самостійного вивчення курсу / І.М.Лапшина, Л.О.Калмикова, З.В.Сорока. – В 2-х ч. – Ч.2. – К.: НМЦВО, 2002. – 64с.
3. Нова школа. Простір освітніх можливостей: Проект для обговорення [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України / За заг. ред. М.Грищенко. – 34с. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2016/08/17/mon.pdf>.

ТАКТИЛЬНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Мельник Наталія, методист Центру Розвитку Дитини «СМАЙЛ»
Вінницький Центр Розвитку Дитини «СМАЙЛ» (Україна)*

TACTICAL GAMES AS A MEAN OF IMPLEMENTING AN INDIVIDUAL APPROACH TO CORRECTION AND DEVELOPMENT WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

*Melnyk Natalia, teacher of the Child Development Centre «SMILE»
Vinnytsia Child Development Center «SMILE» (Ukraine)*

***Анотація:** Розглянуто особливості реалізації ідеї інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в контексті реформування нової української школи. Показано особливості використання інноваційних технологій в роботі з різними категоріями дітей з функціональними обмеженнями. Представлено досвід роботи з дітьми, які мають порушення зору. З'ясовано особливості корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.*

***Ключові слова:** інтеграція, діти з особливими освітніми потребами, інноваційні технології, корекційно-розвиткова робота.*

***Abstract:** The peculiarities of implementation of the idea of integration of children with special education needs in the context of the reform of the new Ukrainian school are considered. The features of the use of innovative technologies in work with different categories of children with functional limitations are shown. The experience of work with children with visual impairment is presented. The peculiarities of correctional and developmental work with children with special education needs are defined.*

***Keywords:** integration, children with special education needs, innovative technologies, correctional and developmental work.*

У контексті впровадження концепції «Нова українська школа» актуальності набуває ідея інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в розвивально-освітній простір сучасної початкової школи. За офіційними даними в Україні близько 2% дитячого населення складають діти з особливими потребами. Більшість з них навчається у спеціалізованих закритих навчальних закладах. Завдяки реалізації ідеї інтеграції за статистичними даними Міністерства освіти і науки України у 2016-2017 навчальному році в

інклюзивних класах навчаються 4180 учнів, що на 53,6 відсотка більше, порівняно з 2015-2016 навчальним роком [3].

Сучасна державна політика та нормативно-правові зміни сприяють інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство в цілому, та в приватний Центр Розвитку Дитини «СМАЙЛ» зокрема. Це означає, що однією з провідних ідей Нової української школи є створення нового толерантного суспільства для спільного навчання та розвитку усіх дітей з урахуванням їхніх потреб та можливостей [2].

Великого значення набуває питання щодо створення відповідного освітнього середовища. Актуальним питанням залишається вибір форм та методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагог повинен орієнтуватися на вікові особливості, індивідуальні потреби та можливості кожного учня, зокрема на рівень розвитку його вищих психічних функцій.

Вищі психічні функції (пам'ять, мислення, увага, уява та мовлення) дитини не є вродженими. Вони формуються у навколишньому середовищі, в процесі спілкування з дорослими. Опираючись на аналіз рівня розвитку кожної вищої психічної функції дитини педагог може підібрати продуктивні методи та форми роботи та підвищити їх якість за допомогою інноваційних технологій.

Враховуючи вікові особливості дитини, можна чітко побачити, що провідна діяльність дітей від 1 до 3 років є спочатку проста сюжетна гра, а від 3 до 7 років – творча рольова гра. У дітей з особливими освітніми потребами часто гра є маніпулятивною, безсюжетною та носить наслідувальний характер.

У вітчизняній педагогіці та психології темою гри цікавились такі відомі педагоги, як Л.С. Виготський, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинський та ін. Сучасні педагоги використовують ігрову діяльність для корекції особливостей розвитку дітей в сучасній спеціальній педагогіці.

Рівень розвитку пізнавальної діяльності дитини в значній мірі залежить від рівня розвитку дрібної моторики. Якщо педагог підбирає правильну іграшку або гру для дитини, то це стимулює дитину до навчання та розвитку, дає якісний результат. Методика італійського педагога Марії Монтесорі, в основі якої лежить розвиток дрібної моторики та тактильних дій, набула популярності ще у середині 20 століття і показала високий рівень досягнення поставлених цілей. Вона є прикладом того, що навчатися та розвиватися може кожна дитина, головне створити їй потрібні умови та забезпечити необхідними матеріалами [1].

За концепцією Нової української школи діти отримують не лише знання, а й практичні вміння та формують нові навички, необхідні для повноцінного життя. Для дітей з особливими освітніми потребами необхідно

використовувати інноваційні технології, які забезпечують якісний рівень розвитку вищих психічних функцій та індивідуальний підхід у навчанні. Опіраючись на сильні сторони дитини, ігри та іграшки повинні стати одним з головних інструментів у роботі вчителя та батьків. Підходити до вибору варто творчо та цілеспрямовано.

Вважаємо, тактильні книги та тактильні книги-театри можуть стати чудовою альтернативою друкованим книгам для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними порушеннями, комплексними порушеннями, дітям з проблемами зору та затримкою психічного розвитку (ЗПР). Іграшки мають бути багатофункціональними, опиратися в першу чергу на тактильні аналізатори і підкріплюватися іншими, які працюють у конкретної дитини. Вони мають бути безпечними та спрямованими на розвиток вищих психічних функцій. Якщо одну іграшку можна використовувати у кількох іграх, це розвиває уяву та фантазію дитини, формує вміння діяти не тільки за зразком, а й за власним рішенням.

Розглянемо приклад тактильної гри «Геометричні фігури» як засобу реалізації індивідуального підходу в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з порушеннями зору. Геометричні фігури, виготовлені з тканини з різними наповнювачами (наприклад, гречкою, рисом, горохом, квасолею і т.д.) дають можливість дитині дослідити кожную сторону і кут усіх фігур. Така гра сприяє активізації усіх вищих психічних функцій:

- Розвиває пам'ять та увагу. Фігури можна викладати в ряд і міняти місцями. Пропонувати дитині «побачити» пальчиками, що змінилося у рядку;

- Розвиває мовлення. Під час гри з такими фігурами дитина називає та запам'ятовує назви фігур, вчиться висловлювати свої спостереження, складає зв'язну розповідь. Це збагачує словниковий запас, розвиває дрібну моторику, що комплексно стимулює мовлення дитини;

- Розвиває мислення. Дитина досліджує фігури, підбирає на дотик різні предмети та порівнює їх за формою, аналізує та робить висновки. Тактильна гра дозволяє дитині самостійно обирати дії, досліджувати предмети навколишнього середовища, опіраючись на тактильні фігури, а також використовувати набуті знання у житті;

- Розвиває уяву. Дитина разом з дорослими вигадує та грає в сюжетні ігри. Доречно використовувати казкотерапію.

Отже, інноваційні технології в корекційній педагогіці є пріоритетним інструментом для вдосконалення форм, засобів та методів навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Мультимедійні,

інтерактивні, модульно-розвивальні, особистісно-орієнтовані та ігрові методики значно підвищують рівень освіти усіх дітей та сприяють досягненню основних завдань Нової української школи та усього українського суспільства.

Список використаних джерел:

1. Дмитриева В. Методика раннього развития Марии Монтессори. От 6 месяцев до 6 лет / В.Дмитриева – М: Издательство «Эксмо», 2008. – 224 с.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти. – Наказ МОН від 01.10.2010. – № 912.
3. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України <https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>

**ДІАГНОСТИКА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК
У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ**

*Мончак Тетяна, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Науковий керівник: Чопик Леся, кандидат педагогічних наук
Вінницька академія неперервної освіти (Україна)*

**DIGNOSTIC OF COMMUNICATIVE SKILLS CHILDREN
WITH AUTISM DESORDER**

*Monchak Tetyana, master's student
Vinnytsya Academy of Uninterrupted Education, Ukraine*

Анотація. Стаття присвячена діагностиці проблем з комунікацією у дітей раннього віку. При виявленні порушень можливо діагностувати у дитини риси аутистичного спектру та корегувати їх.

Ключові слова: аутизм, діагностика, комунікативні навички, сумісна увага.

Abstract. Thesis is about diagnostic methods that help identified the problem in communicative skills. Autistic disorder could be identified with these methods and could be start the corrective course.

Key words: autism, communicative skills, diagnostic, cooperative attention.

Важко діагностувати проблему в ранньому віці, приблизно у півтора–два роки нормотипові діти та діти з аутизмом можуть зі сторони виглядати однаково, просто в кожного свої індивідуальні особливості.

Для спеціалістів та батьків важливо не упустити момент та якомога раніше визначити проблему в розвитку дитини. Для цього потрібно змінити критерій оцінки: не оцінювати через призму мовленнєвих навичок (знає певний обсяг слів, поєднує у словосполучення та прості речення), а визначати рівень комунікативної компетенції дитини. Давайте докладніше розглянемо, що саме слід розуміти під комунікацією та що дасть нам можливість діагностувати проблеми в розвитку.

Провідна діяльність, ще за Л.С. Виготським, для раннього віку – це емоційне спілкування з дорослим та гра. Основним видом діяльності є різноманітне маніпулювання з предметами. Комунікація на даному етапі являє собою:

1. Сумісну увагу. Дитина і дорослий сидять на одному рівні та разом дивляться на предмет і не просто дивляться, а й взаємодіють. Тобто разом грають та спілкуються навколо визначеного предмета. Це можна робити мовчки і, навіть, без жестів. Є іграшка, і дорослий спільно з дитиною дивляться і граються з нею. Для дітей зі спектром аутизму це досить складно, що може стати певним діагностичним фактором.

2. Якщо існує сумісна увага дорослого та дитини навколо іграшки, то наскільки довго вона утримується. Можливо, що дитина здатна утримати увагу всього лише декілька секунд, а тоді увага дитини переключається на щось інше. І так триває весь час: дитина пересувається від одного предмета до іншого, а дорослий за нею, намагаючись вловити предмет інтересу і зупинитись на ньому хоч на кілька хвилин.

Іноді ж навпаки, якийсь визначний предмет може захопити дитину надовго, так що вона повністю і надовго зосереджується тільки на ньому. І у дорослого виходить тільки ненадовго «вклинитись» у гру дитини з предметом.

3. Перехід погляду з іграшки на дорослого. Діти з типовим розвитком у півтора роки дуже добре розуміють, що предмети у просторі не з'являються самі по собі. Якщо дитина хоче взяти, наприклад, машинку, але її хтось тримає, то дитина не буде з усіх сил тягнути, не дивлячись на того, хто її тримає. Вона, в першу чергу, як мінімум, погляне на людину, яка тримає предмет. Також існує переведення погляду з людини на предмет, який цікавить дитину. Діти з типовим розвитком, граючись, час від часу поглядають на дорослого, слідкуючи за його реакцією. Дітям з аутизмом реакція дорослого байдужа, вони можуть тривало маніпулювати предметами, не чекаючи схвалення.

4. Вираження прохання. Дитина з типовим розвитком у півтора роки, якщо іграшка або ласощі їй недоступні, звернеться до найближчого дорослого по допомогу. Зазвичай, це роблять вказівним жестом (вказуючи на бажаний об'єкт, потім погляд на дорослого, і часто ще додаючи який-небудь звук або вигук), або протягуючи руки до іграшки (також суміщаючи контакт очима з переведенням погляду від іграшки до дорослого). Діти з проблемами в комунікації (часто зустрічається у дітей з аутизмом) або тягнуть дорослого за руку (маніпулюючи дорослим як предметом), або ж самотійно намагаються дістатись до бажаного, не звертаючись до оточуючих ніяк. Або плачуть, або змінюють предмет зацікавленості на більш доступний.

Висновок. Це орієнтовний перелік речей, який може вказувати на труднощі в комунікації у дитини. Вона розвивається та навчається у ситуаціях сумісної уваги з дорослим. Якщо таких ситуацій дуже мало, то це відповідно означає, що в дитини замало ситуацій, в яких вона може навчитись чомусь в дорослого.

Наприклад, мова у дитини не може розвиватись ефективно, якщо вона велику кількість часу присвячує дослідженню предметів. І якщо дитина не спілкується, хоча б невербально, на рівні спілкування поглядами з дорослим з приводу цих самих предметів.

Отже, дітям з труднощами в комунікації, що вище перераховані (відсутність сумісної уваги, невміння висловити своє прохання тощо), слід приділити увагу інтенсивному навчанню саме в тих областях, де виникають проблеми. Це надзвичайно важливо зробити у ранньому віці, адже ці навички та компетенції є базою для розвитку мови в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Маврина И.В. Развитие взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях образовательного процесса / И.В.Маврина // Психологическая наука и образование, 2005. – №2. – С. 31-33.
2. Скрипник Т.В. Феноменология аутизма : Монографія / Т.В. Скрипник. – К., «Фенікс», 2010. – 320 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Мороз Анастасія, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»
Науковий керівник: Ю. В.Кушнір, кандидат педагогічних наук, доцент
Донецький національний університет імені Василя Стуса (Україна)*

FEATURES OF PREPARATION FUTURE PEDAGOGUES TO WORK IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

*Moroz Anastasiia, fourth-year student
Vasyl' Stus Donetsk National University (Ukraine)*

Анотація. Статтю присвячено аналізу особливостей підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Здійснено огляд актуального стану впровадження інклюзії в Україні. Подано опис професійної підготовки, як процесу формування системи інтегративних якостей майбутнього фахівця та окреслено напрямки освітньої та особистісної підготовки педагогів.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, професійна підготовка.

Abstract. The article is devoted to the analysis of peculiarities of the preparation of future pedagogues for work in the conditions of inclusive education.

An overview of the current state of implementation of inclusion in Ukraine is carried out. The description of professional preparation as a process of forming the system of integrative qualities of the future special is given in the directions of educational and personal training of pedagogues are outlined.

Keywords: *inclusion, inclusive education, children with special educational needs, professional preparation.*

На сучасному етапі розвитку суспільства Україна знаходиться в процесі змін освітнього простору, орієнтованих на західноєвропейські стандарти. Тому, система освіти зазнає кардинальних перетворень, які виявляються у розробці нових методів навчання та виховання, в ефективній підготовці педагогів та забезпеченні умов для здобуття освіти всіма категоріями населення України.

До недавнього часу організація освітнього процесу в закладах освіти була спрямована на учнів, які мають типовий розвиток. Після ратифікації нашою державою Конвенції ООН про права людей з інвалідністю стандарти забезпечення права на освіту дітей (людей) з інвалідністю стали обов'язковими для виконання Україною [7]. Ця подія змінила раніше існуючі уявлення про професійні характеристики педагогів та особливості процесу навчання дітей. Зміни в законодавстві стали потужним поступом у запровадженні інклюзивного навчання та розробленні механізму введення таких змін у системі загальної середньої освіти. У Всесвітній декларації з питань освіти для всіх, ухваленій у Джомтєні (Таїланд, 1990 р.), визначено загальне бачення інклюзивної освіти: забезпечення загального доступу до освіти для всіх дітей, молоді й дорослих, а також забезпечення рівності в цій галузі [7]. Упровадження інклюзії в Україні проходить досить складно. Це пов'язане з тим, що у закладах вищої освіти мало уваги приділяється підготовці майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП); з відсутністю успішних прикладів процесу реалізації інклюзії на території України або регіону; орієнтацією лише на оціночний результат навчання. Особливо гостро постає проблема підготовки кваліфікованих фахівців, які були б спроможні ефективно виконувати свої професійні обов'язки в інклюзивному середовищі.

Термін «інклюзія» уперше зустрічається в Загальній декларації прав людини, які були закріплені в 1948 р. та знайшли відображення в документах всіх сфер життя суспільства [1]. Як зазначає В. Бондар, інклюзивна освіта – це доступність освіти для всіх, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами, а інклюзивні підходи до їхнього навчання і виховання можуть забезпечити їм досягнення успіху та можливість кращого життя. Інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, створює спеціальні умови для дітей із ООП в умовах загальноосвітнього

навчального закладу [6]. Україна приєдналась до освітнього простору інклюзивної освіти в 2012 році. Однак вітчизняні науковці почали досліджувати та акцентувати увагу на цьому процесі набагато раніше. Серед них варто зазначити: В. Бондаря, В. Бочарову, Б. Вульфова, І. Демченко, А. Капську, А. Колупаєву, В. Липу, В. Синьова, С. Харченка та ін. [2].

Процес впровадження інклюзії є достатньо тривалим і непростим. Він передбачає, насамперед, зміну усталених поглядів на систему освіти: орієнтацію на особистість дитини; розширення знань про особливості розвитку дітей з ООП та пошук форм допомоги цим дітям з урахуванням їхніх потреб та ін. Нагадаємо, що Законом України «Про освіту» особа з особливими освітніми потребами визначається, як та, що потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [4].

Як зазначалося вище, однією з ключових проблем у впровадженні інклюзії є кваліфікована підготовка майбутніх педагогів. Загальновідомо, що її ефективність значною мірою залежить від процесу формування методичної, теоретичної, практичної та психологічної готовності в студентів до педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі [3]. Професійна підготовка розглядається як процес формування багатокomпонентної системи інтеграційних якостей, властивостей, навичок особистості, яка функціонує на основі професійних знань і реалізується при загальній готовності до педагогічної роботи та готовності до здійснення конкретних видів корекційно-розвиткової діяльності [2].

Варто зауважити, що педагог в умовах інклюзії, крім своєї звичної діяльності, повинен виконувати корекційно-розвиткову та пропедевтичну роботу, що, в свою чергу, вимагає додаткової спеціальної підготовки. Важливим аспектом навчання кваліфікованого працівника закладу інклюзивної освіти є формування в нього вмінь підібрати завдання, яке б відповідало зоні найближчого розвитку дитини, а також здатності прогнозувати можливі труднощі або успіхи дитини. До того ж майбутній фахівець має бути зорієнтований на рівень навчальних знань дитини, її сильні сторони розвитку, без чого, як відомо, неможливо адекватно дібрати доцільні форми, методи та засоби виховання і навчання учня.

Майбутній педагог повинен усвідомлювати алгоритм взаємодії з педагогами, практичним психологом, соціальним та корекційним педагогами, медичним персоналом [5]. Така співпраця є надзвичайно важливою, адже вона сприяє як кращому розумінню особливостей розвитку дитини, так і визначенню стратегій подальшої роботи з нею.

Для забезпечення ефективного виконання цих завдань у майбутнього педагога, безперечно, повинне бути сформоване позитивне та безоціночне ставлення до дітей, що виступає ще одним важливим фактором підготовки фахівців у цій галузі. Звертаючи увагу на особистісні особливості, під час навчання в закладі вищої освіти, майбутній вчитель повинен розвивати в собі такі якості, як емоційна стійкість, емпатія, толерантність, доброта, оптимізм, активність, спостережливість, відповідальність, самоконтроль, креативність та комунікативність. Професіонал, який володіє такими рисами, значно ефективніше виконуватиме свою роботу.

Неможливо не згадати таке завдання педагога, як робота з батьками. Цей процес вимагає наявності достатнього комунікативного потенціалу й тактовності, аби мати змогу доступно пояснити особливості адаптації дитини з ООП до нового шкільного середовища, дати завдання додому, відповісти на питання, які цікавлять батьківську аудиторію. На нашу думку, це є важливим етапом роботи педагога в освітньому середовищі, який недостатньо висвітлюється під час їхньої підготовки, що, безсумнівно, викликає труднощі на початковому етапі практичної діяльності.

Отримані знання й вміння надають можливість майбутнім педагогам забезпечувати моніторинг психофізичного й соціального розвитку дітей, враховувати особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, у якої в результаті дії різних факторів ці процеси є ушкодженими; ефективно організовувати взаємодію з сім'ями, які виховують дітей з ООП [8].

Сутність процесу підготовки педагога закладів середньої освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами означає звернення до особистості як найвищої цінності суспільства; реалізацію соціального замовлення на формування фахівця з високими інтелектуальними, фізичними, особистісними якостями; формування вільної, конкурентоспроможної особистості [2].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, розуміємо, що професійна підготовка майбутніх фахівців, які працюватимуть в умовах інклюзії, є досить важливою та першочерговою на сучасному етапі реформування системи освіти. Цей процес вимагає структурованості, послідовності та позитивних практик. Ці особливості мають бути враховані при навчанні педагогів для кваліфікованого виконання ними своїх обов'язків, що, безумовно, сприятиме ефективності навчання дітей з ООП та їх успішній соціалізації в цілому.

Список використаних джерел:

1. Акімова О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі / О.М. Акімова // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2014. – Вип. 37. – С. 35-42.

2. Бевзюк М.С. Особливості підготовки вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / М.С. Бевзюк // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2017. – Т.2. – С. 5-15.
3. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І.І. Демченко. – Умань, 2016. – 46 с.
4. Закон України №2145-VIII. «Про освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2017. – № 38-39. – 380 с.
5. Каменчук Т.Д. Теоретико-методичні аспекти діяльності психолого-педагогічних служб в умовах інклюзивного навчання в Україні та Чеській республіці / Т.Д. Каменчук // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: збірник наукових праць/ за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупасової. – К. : ТОВ «Наша друкарня», 2017. – Вип.13. – С.355.
6. Малишевська І. Підготовка спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища / І. Малишевська // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 8. – С. 264-274.
7. Нормативний бюлетень: довідник / уклад. І. В. Луценко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Київ; Чернівці: Букрек, – 2017. – 48 с.
8. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти / І. Садова // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – Вип. 14. – С. 313-318

ОРГАНІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ У ПОШУКАХ КОМПРОМІСУ ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

*Романюк Наталія, вихователь-методист
КЗ: «Дошкільний навчальний заклад №26» ВМР*

ORGANIZATION OF INTERACTION WITH PARENTS IN THE SURPLUS OF COMPROMISE OF ATTENTION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN EDUCATIONAL SPACE

*Romanyuk Natalia, educator-methodist
Public institution: «Preschool educational institution №26» VCC*

***Анотація:** У статті розкрито особливості взаємодії педагогічного колективу закладу дошкільної освіти та сім'ї дитини з особливими потребами. Нами обґрунтовано ефективні засоби взаємодії вихователів з батьками для результативного навчання та виховання дітей.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, взаємодія з батьками, компроміс.*

***Abstract.** The article deals with the peculiarities of the interaction of the pedagogical staff of the institution of preschool education and the family of a child with special needs. We have substantiated the effective means of interaction between educators and parents for effective teaching and upbringing of children.*

***Keywords:** inclusive education, children with special needs, interaction with parents, compromise.*

Сім'я для дитини є середовищем, яке забезпечує її психічний і особистісний розвиток. Усі батьки люблять своїх дітей і вважають, що тільки

вони можуть зробити їх щасливими, часто вони змушені долати несподівані труднощі й проблеми у вихованні, помилково керуючись лише покликом серця і бажанням задовольнити свої власні амбіції. У процесі співпраці з батьками дітей з особливими освітніми потребами важливо спрямувати свою роботу не лише на інтереси та пріоритети сім'ї, а в першу чергу, на основне завдання – зрозуміти та прийняти дитину такою, якою вона є. Щоб забезпечити дитині з особливими потребами активну життєдіяльність у колективі однолітків, педагоги мають знати її особливості, можливості й уподобання. Зустрічі педагогів з батьками допомагають визначитися, якої саме допомоги потребує дитина, отримати вичерпну інформацію про неї.

Питання захисту та створення сприятливих умов для освітнього процесу дітей із синдромом Дауна визначено у Конвенції ООН про права інвалідів, яка ратифікована Україною у 2008 році, Конвенції ООН про права дитини, Всесвітній декларації про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та ін. Проблемами реалізації інклюзивного навчання в освітньому процесі займалися Е. Даніелс, Н. Дятленко, А. Колупаєва, Г. Кравченко, В. Ляшенко, О. Терещенко, А. Хіля та ін.

Головне в співпраці закладу дошкільної освіти і родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, – це встановлення щирих, довірливих стосунків, що мають базуватися на активній співпраці, взаєморозумінні й толерантному ставленні. За таких умов батьки відчують власну значущість, важливість своєї ролі в адаптації та розвитку їхньої дитини. Крім того, співпраця з батьками дітей з особливими потребами проявляється в індивідуальних, групових, сімейних консультаваннях; організації психолого-педагогічної просвіти батьків з використання активних методів навчання – рольових ігор, тренінгів тощо; створенні груп підтримки для батьків в умовах закладу дошкільної освіти [2, с. 43].

Однією з дієвих форм співпраці, на думку Г.Кравченко, є листування вихователів із сім'єю. Таке листування може мати форму щотижневих нотаток, які повідомляють про улюблені види діяльності дитини, її цікаві висловлювання. Батьки охоче заводять індивідуальні зошити розвитку дитини, які щодня оформляються вихователями і передаються батькам додому. На сторінках такого зошита батьки відмічають особливі події, вчинки, висловлювання, фіксують діяльність дитини, що відбувалася поза навчальним закладом. Вихователі, зі свого боку, повідомляють про особливості проведеного дня в групі, взаємодію з однолітками, прояви активності дитини, її успіхи, труднощі й потреби [1, с. 19].

Д. Романовська радить для успішної взаємодії з сім'ями педагогам враховувати такі рекомендації: наголошуйте на цінності дитини та необхідності розвитку її сильних сторін; намагайтеся зрозуміти батьків, прислухайтеся до їхньої точки зору, приймайте їхню позицію; умійте бачити в дитині індивідуальність, незалежно від наявних вад розвитку; домовляйтеся з батьками про обмін інформацією про розвиток дитини вдома і в закладі; боріться зі стереотипами, не жалійте батьків, це заважає ефективній взаємодії; спільно вирішуйте проблеми; плануйте свою діяльність спільно з батьками; переконайте батьків, що їх дитина – найкраща, це не вона інша, а інші ми [3, с. 22].

Працівники дошкільного навчального закладу разом з батьками мають сформувані команду, яка спрямовує зусилля на задоволення індивідуальних потреб кожної дитини. У цій команді батькам відводиться вирішальна роль. Партнерство навчального закладу і сім'ї створює умови для ефективного включення дітей дошкільного віку з особливими потребами в середовище здорових однолітків, освітній процес, розвивальне середовище закладу дошкільної освіти, сприяє гармонійному, всесторонньому особистому розвитку кожної дитини, її соціалізації і підготовці до самостійного життя.

О. Терещенко, орієнтуючись на інтереси сім'ї, радить педагогам керуватися такими принципами:

1. Визнання того, що сім'я є елементом стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть змінюватися.
2. Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями.
3. Регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей.
4. Запровадження в закладі дошкільної освіти політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну емоційну підтримку.
5. Урахування потреб дітей під час розробки навчально-виховних та інших програм.
6. Заохочення й створення умов для взаємної підтримки батьків.
7. Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів навчання та виховання дітей, що застосовуються батьками.

Для реалізації поставлених завдань педагоги закладу використовують різні форми роботи: виконання домашніх завдань; читання спеціальної літератури; конспектування занять, які проводить педагог; демонстрація прийомів роботи з дитиною; реалізація творчих задумів; родинні зустрічі з цікавими людьми; спілкування групами в «VIBER»; спілкування на форумах у соціальних мережах.

У роботі педагога з батьками ми виділяємо чотири основних етапи роботи: **На першому етапі** необхідно допомогти батькам усвідомити головне, що їх дитина – перш за все особистість, яка розвивається і формується з особливостями, притаманними саме їй.

Другий етап спрямований на залучення батьків до освітнього процесу. Педагог переконує батьків в тому, що саме їх уваги і підтримки потребує дитина.

Третій етап – формування зацікавленості процесом розвитку дитини. Педагоги показують батькам існування маленьких, але дуже важливих для їх дитини досягнень. Вони навчаються відпрацьовувати вдома з дитиною ті завдання, які пропонує педагог.

Четвертий етап характеризується розкриттям можливостей особистого пошуку творчих підходів до навчання й особистої участі батьків в дослідженні її можливостей.

Завдяки такій співпраці батьки займають позицію творчого пошуку щодо реалізації можливостей дитини, підвищення особистої самооцінки у зв'язку з можливістю бачити результати своєї праці.

Отже, результатом взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї – є успішна та повноцінна соціалізація дитини з особливими потребами. Педагоги допомагають батькам у вирішенні педагогічних труднощів, оскільки враховують потреби сім'ї та пропозиції щодо взаємодії з дитиною. Сповна враховується індивідуальність дитини, оскільки педагоги, постійно підтримуючи контакти з сім'єю, обізнані з особливостями, звичками свого вихованця, що веде до підвищення ефективності освітнього процесу. Батьківська причетність до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами безумовно полегшує досягнення цілей, які поставлені перед вихователями, робить важливий внесок в єдиний процес виховання дитини в сімейному та дошкільному середовищі, також участь батьків є певною формою демократизації та культурної взаємодії.

На наш погляд, вкрай важливо гармонізувати процес входження «особливої дитини» в новий колектив однолітків, формувати почуття солідарності, згуртованості, відданості. Важливо пам'ятати: соціально компетентною може бути лише емоційно сприйнятлива дитина з розвиненими соціальними почуттями.

Список використаних джерел:

1. Кравченко Г.Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ / Г.Ю.Кравченко, Г.О.Сіліна. – Х. : Вид-во «Ранок», 2014. – С. 18-34.
2. Ляшенко В.І. Умови формування життєвої компетентності дітей-інвалідів: метод. рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації / В.І.Ляшенко. – Миколаїв : Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. – 2003. – 56 с.

3. Романовська Д. Психологічний супровід організації роботи з батьками в освітніх навчальних закладах : методичний посібник / Д. Романовська, С. Собкова. – Чернівці, 2003. – 83 с.
4. Терещенко О. Родинні збори в дитячому садку / О.Терещенко // Дошкільне виховання. – № 2. – 2007. – С. 18-20.

НАРОДНІ ІГРИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Павловська Любов, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

Науковий керівник: Кім Галина, кандидат педагогічних наук, доцент

FOLK GAMES IN WORKING WITH CHILDREN WITH PAROPSISS

Pavlovska Liubov, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

***Анотація:** У статті розкрито особливості ігрової діяльності дітей з порушеннями зору, наголошено на ролі народних ігор у вихованні і розвитку дітей дошкільного віку. Запропоновано різні види ігор для навчально-виховної практики закладу дошкільної освіти.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з особливими потребами, народна гра.*

***Abstract.** The article reveals the peculiarities of the gaming activity of children with paropsiss and emphasizes on the role of folk games in the upbringing and growth of preschool age children. The different types of games for educational practice of the preschool education institution are offered.*

***Keywords:** inclusive education, children with special needs, folk game.*

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті наголошується на необхідності посилення уваги до освіти дітей з відхиленнями психофізичного розвитку, забезпечення їхнього повноцінного життя, соціального захисту, створення умов для належної реабілітації [3, с.5]. Сучасне суспільство висуває високі вимоги до рівня освіченості дитини, що спонукає науковців до пошуку нових шляхів навчання та виховання дітей, які потребують спеціального педагогічного супроводу та психологічної підтримки. Серед дітей, що вимагають особливого підходу, значне місце належить дітям з порушеннями зору.

Проблема психічного розвитку дітей з порушенням зору досліджувалася багатьма науковцями (Л. Вавіна, Т. Головіна, М. Земцова, Л. Сековець, Є. Синьова, Л. Солнцева, Б. Шеремет та ін.). Визначено, що часткове порушення зору негативно позначається на здатності дитини вільно орієнтуватись у довкіллі, зводить до мінімуму її рухову активність, спричиняє відхилення у фізичному і психічному розвитку. Ці особливості розвитку простежуються в дозріванні

біологічних, фізіологічних, психічних функцій і виявляються у труднощах соціальної адаптації та спілкування, невідповідності віковим нормам, уповільненому темпі мислення, фрагментарності уявлень про довкілля, зниженому рівні пізнавальної мотивації та здатності до навчання, незрілості емоційно-вольової сфери. Усе це доповнюється негативним впливом вимушеної малорухомості дітей, ослабленим соматичним здоров'ям, вторинними руховими порушеннями, зниженим рівнем життєво важливих здібностей.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що на сьогодні існує достатньо досліджень шляхів і засобів подолання недоліків розвитку слабозорих дітей. Зокрема, визначено роль ігрової діяльності в подоланні недоліків їхнього фізичного розвитку (Д. Маллаєв, Л. Сековець). Доведено, що саме гра є обов'язковим елементом психічного і фізичного розвитку дитини дошкільного віку (Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе).

Науковці стверджують, що підготовка дошкільників з порушеннями зору до активної життєдіяльності і успішного навчання у школі потребує розвитку їхньої провідної діяльності. У процесі навчання і виховання дошкільників з порушеннями зору саме гра стоїть на особливому місці, оскільки вона містить у собі великі можливості для розвитку розумової діяльності дітей, для стимулювання їх самостійності та активності мислення.

Гра для сліпих та слабозорих дітей дошкільного віку, так само, як і для зрячих, є найбільш активною самостійною діяльністю. Вона підвищує абілітаційні можливості дітей з порушеннями зору, охоплюючи сензитивні періоди їх життя, і тим самим сприяє компенсації зорової недостатності та корекції вторинних відхилень. Таким чином, гра в дитячому віці при порушеннях зору є одночасно предметом і засобом корекції.

Гра, як зона найближчого розвитку дитини, розглядається в тифлопсихології як засіб всебічного розвитку, спосіб пізнання дитиною навколишнього світу. Проте глибоке порушення або обмеження функції зорового аналізатора створює труднощі при оволодінні всіма структурними компонентами ігрової діяльності: у дітей спостерігається бідність ігрового сюжету, змісту гри, схематизм ігрових і практичних дій.

Порушення зору суттєво ускладнюють і вільне ділове спілкування у грі. Характерним є уникнення контактів з оточуючими, орієнтування на свій власний внутрішній світ, пасивність. Виникнення в процесі гри конфліктних ситуацій при порушеннях зору значною мірою пов'язане з труднощами організації спільної гри, контролю за діями своїх товаришів в процесі гри, розуміння функціональних відносин у виконанні ролей, відсутністю аксесуарів,

які допомагають розумінню ігрової ситуації. Характерним є і те, що у грі дітей з порушеннями зору підвищується ступінь і доля участі педагога, який включається в гру як рівноправний партнер, в обов'язки якого входить безпосереднє керівництво та ведення гри, роз'яснення мети, змісту, правил гри, навчання дітей ігровим діям, підведення підсумків та аналіз гри.

Проаналізувавши результати ряду наукових досліджень (Л.Солнцева, Е.Стерніна, І.Чигрінова, Л.Плаксина, М.Заорська та ін.), ми можемо виділити наступні *особливості ігрової діяльності у дітей з порушеннями зору* :

- низька зацікавленість грою (рівень маніпуляцій з ігровим матеріалом);
- відсутність зацікавленості у виграшу;
- відхилення від правил гри;
- використання ігрового матеріалу не за призначенням;
- короткочасність гри (у разі втрати інтересу до дидактичного завдання);
- нерозвиненість мови.

Незважаючи на означені проблеми і недоліки організації ігрової діяльності, педагоги-дефектологи все ж наголошують на великому значенні ігрової процесі виховання і розвитку дітей, що мають порушення зору. Саме в процесі ігрової діяльності діти активно пізнають навколишній світ. Будь-яка гра має пізнавальну та розвивальну цінність. У грі діти без напруження можуть навчитися розрізняти предмети за формою, розміром, смаком, запахом, звуком та практичним призначенням. Навчаючись розпізнавати предмети, діти з порушеннями зору активізують збережені аналізатори, розвивають дотик, нюх, смак, слух, музичні відчуття. Накопичення досвіду, у свою чергу, призводить до вдосконалення прийомів сприйняття реальних предметів оточуючої дійсності і є важливою умовою подальшого засвоєння дітьми з порушенням зору знань про навколишній світ.

Проте в теорії і практиці корекційної роботи із слабоворими дітьми недостатньо висвітлено роль ігор у вихованні та формуванні особистості дошкільника. З огляду на це, сьогодні ведеться пошук шляхів, технологічних засобів, методичних прийомів організації ігрової діяльності дітей дошкільного віку з особливостями розвитку. Особлива увага приділяється окремим видам ігор, зокрема, народним іграм.

Український народ своїм багатовіковим досвідом інтуїтивно відібрав найефективніші засоби гармонійного виховання підрастаючого покоління, чільне місце серед яких посідають народні ігри як унікальний феномен загальнонародської культури, оскільки у кожного століття, у кожній епохи, в кожного конкретного етносу, у будь-якого покоління є свої улюблені ігри. На

думку Г.Кіт та Г.Тарасенко, “педагогічна мудрість народу винайшла дитячу гру як своєрідне мистецтво спілкування, школу дружніх стосунків, джерело бадьорості і радості життя. В уявленнях наших пращурів, рухатися, бігати, гратися – значить жити”[5, с. 255].

Дошкільний вік як найважливіший період людського життя, на наш погляд, є сприятливим для виховання і розвитку дитини засобами народних ігор. В дошкільному віці відбувається первинна соціалізація особистості. Дитина ще обмежена в соціальному житті, тому засоби народних ігор допоможуть сформуванню особистості малюка, прийняти соціальні цінності, встановити зв'язки з культурним простором. Дошкільне виховання повинно допомогти дитині формувати і використовувати набутий соціальний досвід, сприяти формуванню навичок духовного сприйняття народно-культурної спадщини. Як показує практика, надбання народної педагогіки сприймаються дітьми з великою цікавістю, жваво, емоційно. Народні прислів'я, приказки, казки, скоромовки в образній і ритмічній формі відображають реальне життя у всьому його різноманітті: побуті, суспільних явищах, праці, людських взаємовідносинах.

За змістом всі народні ігри класично лаконічні, виразні й доступні дитині. Вони викликають активну роботу думки, сприяють розширенню світогляду, уточненню понять про навколишній світ, розвитку всіх психічних процесів. Ігрова ситуація захоплює й виховує дитину, спонукає її до активної розумової діяльності. Народні ігри, які не мають сюжету й побудовані лише на певних ігрових завданнях, містять також чимало пізнавального матеріалу, що сприяє розширенню сенсорної сфери дитини, розвитку її мислення й самостійності дій. Крім цього, правила гри містять значний виховний потенціал. Гра вимагає уваги, витримки, кмітливості й спритності, уміння орієнтуватися в просторі, прояву почуття колективізму, злагоженості дій, взаємодопомоги, відповідальності, сміливості, спритності. У народних іграх багато гумору, жартів.

Важливою умовою успішного впровадження народних ігор у життя дошкільників є глибоке знання педагогом змісту народних ігор, володіння методикою їх проведення, педагогічного керівництва ігровою діяльністю дітей. Народні ігри для дітей дошкільного віку можна поділити на кілька груп. До першої групи належать рухливі ігри з текстом-діалогом: «Кози», «Панас», «Чорне - біле», «Гуси», «У гусей», «Жмурки», «Квочка», «Крук», «Сірий кіт», «Залізний ключ» та ін. Другу групу складають хороводні ігри зі співом, які ознайомлюють дітей з трудовими процесами, із звичаями українського народу. Серед них: «Соловейко-сватку», «А ми просо сіяли, сіяли...», «Мак», «Задумала бабусенька» та ін. Полюбляють діти ігри розважального характеру, в яких

відбито народні звичаї. Це ігри «Чий вінок кращий?», «Ходить Гарбуз по городі», «Як у нас біля воріт», «Ой, є в лісі калина», «Ой, на горі жито» та ін. Деякі народні ігридопоможуть вихователю закріплювати у дітей звуковимову, звуконаслідування. Серед них: «У волосянку», «Рядки», «Гуси», «Ку-ку, ку-ку, птичко мала», «Прослужив я в пана рік», «Задумала бабусенька», «Довгоносий журавель» та ін. [4].

У навчально-виховній практиці ЗДО серед різноманітних народних ігор варто особливо виділити рухливі ігри, проведення яких передбачає обов'язкове залучення дітей до активних рухових дій. Народні рухливі ігри дуже цікаві для дітей, а також надзвичайно корисні. Ці ігри вчать їх управляти своїм тілом і рухами, підкорятися і приймати правила гри, розвивають увагу, кмітливість, витримку, творчу вигадку, винахідливість, волю і прагнення до перемоги.

Використання народних рухливих ігор у ЗДО передбачене програмами, серед яких в даному контексті слід особливо виділити такі програми, як «Українське дошкілля» [8], «Дитина» [3]. Укладачі програм наголошують, що народні ігри – це універсальна скарбниця духовних надбань українського народу. Національний характер українського закладу дошкільної освіти буде забезпечено лише за умови повернення до витоків народної педагогіки, обізнаності вихователів з її засобами, зокрема українським дитячим ігровим фольклором.

Народні рухливі ігри в дитячому закладі проводяться в ранкові години, на прогулянці, в другій половині дня. Вони також входять до змісту та структури занять з усіх розділів програми, ними бажано закінчувати заняття для піднесення емоційного тону дитини. Без народної рухливої гри не може обійтись жодне дитяче свято чи розвага. Тому видатний український етнограф і письменник В.Т.Скуратівський закликає бути ревними оберігачами наших кращих народних традицій, серед яких, на його думку, особливе місце займають дитячі ігри і яким відведена самою природою виняткова роль у вихованні наших дітей [9].

Отже, народні ігри в комплексі з іншими виховними засобами є основою початкового етапу формування гармонійно розвиненої, активної особистості, розвитку її моральних почуттів, свідомості й подальшого прояву їх у суспільно корисній і творчій діяльності. Щоб зберегти все багатство народної культури, надати нового імпульсу розвитку народних ігор, потрібно ширше застосовувати їх у виховному процесі закладу дошкільної освіти, тобто народні ігри повинні увійти сьогодні у всі сфери виховної роботи, емоційно збагачуючи особистість, викликаючи потребу до творчої діяльності та підвищення фізичної працездатності.

Список використаних джерел:

1. Гавриш Н. Національно-патріотичне виховання у ситуації соціального неспокою: змінюємо підходи / Н. Гавриш, К. Крутій // Дошкільне виховання. – 2015. – №8. – С.2–7.
2. Демченко Е., Кит Г., Голюк О., Родюк Н. Развитие субъектности будущих педагогов в контексте подготовки к работе с одаренными детьми / Елена Демченко, Галина Кит, Оксана Голюк, Наталья Родюк // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, May 25th-26th, 2018. – Rezekne : Rezekne Academy of Technologies, 2018. – P. 507-519.
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років (наук. кер. проекту В.О.Огнев'юк; автор. кол.: Г.В.Беленька, О.Л.Богініч, Н.І.Богданець-Білокаленко та ін.; наук. ред.: Г.В.Беленька, М.А.Машовець; Мін. осв. і науки України; Київ. ун-т ім. Б.Грінченка.– К.: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2016. – 304 с.
4. Кит Г.Г., Пташник Н.М. Українська народна гра – дітям // Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: Навчально-методичний посібник / За ред. Г.С.Тарасенко. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – С. 96-111.
5. Кит Г.Г., Тарасенко Г.С. Українська народна педагогіка. Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Вінниця: ПП “Едельвейс і К”, 2008. – 302 с.
6. Лазаренко Н.І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н.І. Лазаренко, А.В. Хіля, А.М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. – Вип. 13. – С. 124–156.
7. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002. – 24 с.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкільня” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.
9. Скуратівський В.Т. “Я вас, бджоли, благословляю...” : народознавчі матеріали. – К.: Техніка, 2005. – 320 с.
10. Pakhalchuk N.O., Holiuk O.A. Problems of physical activity in vocational training of future teachers / Pakhalchuk N.O., Holiuk O.A. // Physical education of students. – Kharkov, 2018. – VOL 22, № 1. – P. 45-50.

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ФОРМУВАННІ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ СВІТИ

Руцька Ірина, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

*Науковий керівник: Родюк Наталія, кандидат філологічних наук, доцент
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

THE ROLE OF PRIMARY SCHOOL TEACHER IN FORMING INTEREST IN TEACHING CHILDREN IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

Rutska Iryna, master`s student

Vinnitsia Mikhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті досліджено теоретичні питання ролі вчителя початкових класів у формуванні інтересу до навчання дітей в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, дитина з особливими освітніми потребами, підготовка вчителя.

Abstract. The article investigates the theoretical questions of the role of the primary school teacher in forming the interest in teaching children in the conditions of inclusive education.

Keywords: inclusion, inclusive education, child with special needs, teacher training.

Нинішній стан розвитку освіти для дітей з особливими потребами характеризується інтенсивним розвитком інклюзивної освіти в Україні, тому в законодавчому і науковому дискурсі використовується термін «інклюзія». Інклюзивна освіта в широкому своєму розумінні включає в себе позитивне ставлення до багатоманітності учнів, урахуванні їх індивідуальних особливостей.

Концепція інклюзивної освіти відображає головну демократичну ідею: «всі діти є цінними та активними членами суспільства» [9]. В її основі лежить принцип щодо дотримання прав кожної дитини на здобуття якісної освіти [9]. У процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи в загальноосвітньому навчальному закладі слід акцентувати їхню увагу на тому, що в школі інклюзія не відбувається лише завдяки переведенню дитини з особливими потребами до звичайного класу.

Метою інклюзивної освіти є створення умов для особистісного розвитку дітей із особливими потребами, формування освітньо-розвивального середовища для них за допомогою психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу [9].

Одним з найважливіших аспектів міжнародних стандартів виступає право дітей з особливими потребами на входження в суспільство, яке передбачає доступ таким дітям до якісної освіти.

Підготовка вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти – важливий етап професійного становлення. Вивченням різних аспектів даного питання займались ряд науковців, зокрема С. Тищенко, А. Макарова, О. Семенов, В. Хітрук, І. Бех, О. Гаврилова, В. Бондар, А. Колупаєва, М. Алексєєва, С. Альохіна та ін.

У навчанні дітей з особливими потребами в загальноосвітній школі провідну роль відіграє учитель початкових класів. Саме від його фахової підготовки залежить результативність роботи в умовах інклюзії, а саме розвиток інтересу до навчання, починаючи з першого року навчання в школі. В умовах інклюзивного навчання функції вчителя значно розширюються: від основних (дидактична, виховна і розвивальна) до додаткових (корекційна, діагностична, рефлексивна). Для реалізації цих функцій вчитель початкових класів повинен досконало володіти знаннями з фахових дисциплін, методик викладання, а головне – високим рівнем корекційно-педагогічної майстерності.

Науковець Ю. Шуміловська наголошує на тому, що вчитель в умовах інклюзивної освіти повинен мати внутрішню готовність до позитивного сприймання дітей з особливостями психофізичного розвитку [2, с 34].

Організація інклюзивного навчання передбачає не лише пристосування приміщення закладу та самого робочого місця до занять дітей з особливими потребами, а й програмно-методичне забезпечення, індивідуальний підхід, консультації, що є підґрунтям розвитку інтересу дитини до навчання в умовах інклюзивної освіти.

Учитель початкових класів в умовах інклюзивного навчання повинен таким чином організувати освітній процес, щоб виділити сильні сторони учнів, їх інтереси, вміння, тим самим пробуджуючи інтерес до самого навчального процесу. Так, формування в учня мотивації до виконання навчального завдання знижує негативні емоційні переживання і стає підґрунтям реалізації інших корекційно-розвивальних завдань.

На думку І.Демченко, педагог, виконуючи навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання, працює в мінливих умовах інклюзивної освіти. Йому доводиться реалізовувати у своїй роботі неординарні підходи, опосередковані особливостями «об'єктивно-суб'єктивного творення» в процесі педагогічної взаємодії з особливими учнями. Він повинен бути виключно уважним до нових реалій і тенденцій інклюзивної освіти, інновацій у сфері форм, методів, прийомів і засобів навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями в розвитку, а також здатним гуманними способами розв'язувати різноманітні педагогічні ситуації. Така здатність виникає тоді, коли особистість прагне розібратися в усьому самотійно, не дивлячись на авторитети та чужі думки, при постійному сумніві в непохитності наукових істин і наявності настанови перевіряти все на практиці власним досвідом [2, с. 28].

Формування інтересу до навчання у молодших школярів з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти відбувається за допомогою використання різних методів і прийомів (дискусія, диспут, включення учнів у ситуацію особистого переживання успіху в навчанні, метод опори на здобутий життєвий досвід, метод пізнавальної, дидактичної, рольової гри тощо). Вони сприяють активній взаємодії з учителем. Це може бути застосування елементів гри, підбір дидактичних матеріалів, використання індивідуалізованих варіантів завдань (зменшений обсяг, альтернативні завдання тощо). Також учитель початкової школи повинен володіти знаннями про рівень тривожності кожного учня з особливими освітніми потребами, оскільки зниження рівня негативних емоційних проявів учня до процесу навчання та рівня шкільної тривожності як чинника впливає на загальну успішність, процес опанування знаннями та розвиток інтересу до навчання.

Таким чином, оцінюючи можливості широкого впровадження

інклюзивної освіти в Україні, велика кількість педагогів вважає, що сьогодні країна частково готова перейти до впровадження інклюзивної освіти. Тому, на нашу думку, необхідно всі зусилля спрямувати в інноваційне русло, тобто підбирати різні методи, форми, прийоми для ефективного навчання, виховання, розвитку та корекції учнів з особливими освітніми потребами. Чим більше вчитель буде розвивати інтерес у учнів з особливими потребами, тим кращим буде результат.

Список використаних джерел:

1. Голюк О.А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі / О.А.Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупасва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82.
2. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика : навчально-методичний посібник / І. І. Демченко. – Умань, 2014. – С.160.
3. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 236.
4. Лазаренко Н. І. Розвиток пізнавальної активності першокласників у період навчання грамоти / Н.І.Лазаренко // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С.13-16.
5. Лазаренко Н.І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н.І. Лазаренко, А.В. Хіля, А.М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. – Вип. 13. – С. 124–156.
6. .Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами // Завуч. – 2009. – № 19 (липень). – С. 12-20.
7. Микичур Т. С. Особливості впровадження гуманно-особистісного підходу до молодших школярів у процес педагогічного спілкування / Т. С. Микичур // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів та студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця. ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 4-5 квітня 2012.) / за ред. Г.С. Тарасенко. – Вінниця, ФОП Корзун Д.Ю., 2012. – С. 195-198.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України. Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки // Соціальний педагог. – 2009. – С. 25–29.
9. Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах / Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-515 від 04.08.2009 р.
10. Родюк Н.Ю. Тенденції професійної спрямованості майбутніх учителів початкової школи в умовах інтеграційних процесів / Н. Ю. Родюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів звітної науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 05-06 квітня 2017 р.) / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної, початкової освіти та мистецтв. – Вінниця, 2017.
11. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования : дис... канд. пед. наук, спец. : 13.00.08 / Юлия Валерьевна Шумиловская. – Шуя, 2011. – 175 с.

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ДО ІНКЛЮЗІЇ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Титаренко Наталія, Ткаченко Валентина

Державна наукова установа «Інститут освітньої аналітики» (Україна)

PREPAREDNESS TO INCLUSIVE IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Tytarenko Natalia, Tkachenko Valentyna

State Scientific Institution "Institute of Educational Analytics" (Ukraine)

Анотація. У тезах представлено результати проведеного Інститутом освітньої аналітики онлайн-опитування серед учителів перших класів, які розпочали впроваджувати реформу Нової української школи в контексті ступеня їхньої готовності до роботи в інклюзивних класах. Виявлено, що вчителі в більшості пройшли відповідні навчальні курси або модулі й готові до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інклюзивна освіта, онлайн-анкетування, розумне пристосування, інклюзія.

Abstract. The theses present the results of the online survey conducted by the Institute of Educational Analytics of the first-class teachers who began to implement the reform of the New Ukrainian School in the context of their readiness to work in inclusive classes. It has been found that most of the teachers have passed the appropriate training courses or modules and are ready to teach students with special educational needs.

Key words: inclusive education, online-questionnaire, smart adaptation, inclusion.

В українській системі освіти, зокрема в загальній середній освіті, відбувається активне реформування. Це зумовлено необхідністю її осучаснення й погодження зі світовими тенденціями, особистісними й суспільними запитами. Концепція Нової української школи окреслює основні шляхи системного реформування загальної середньої освіти і передбачає перетворення української школи на інструмент для досягнення соціальної рівності кожної особистості, що в кінцевому результаті сприятиме економічному зростанню і підвищенню конкурентоспроможності України у світі [1].

Нова українська школа стартувала з 1 вересня 2018 року. У межах її реалізації і з метою забезпечення рівного доступу до якісної загальної середньої освіти усіх осіб шкільного віку в школах створюють інклюзивні класи. У зв'язку з цим постає питання: чи готові вчителі навчати дітей у таких класах, чи підготовлена школа до інклюзії? Щоб отримати відповіді на ці запитання, науковцями Інституту освітньої аналітики у вересні було проведене дослідження у вигляді онлайн-анкетування серед учителів, які цього року «взяли» учнів першого класу. Онлайн-анкетування вибране нами тому, що дані за результатами опитування збираються дистанційно й оперативно; виключається потреба друку й розсилки анкет. Опитувальник був оформлений з використанням сервісу Google Forms. Для дослідження формувалася вибіркова сукупність, ключовим елементом якої ми визначили типи закладів загальної середньої освіти. Іншими параметрами відбору стали тип населеного пункту та область розташування закладу освіти. Вибірка визначалася з бази даних Державної інформаційної системи освіти (ДІСО), розпорядниками якої є Інститут.

За результатами проведеного опитування виявлено, що п'ята частина (21,3 %) респондентів прийняли на навчання дітей з особливими освітніми потребами (рис. 1). Натомість повністю готова до навчання дітей з особливими освітніми потребами лише третина (35,3 %) опитаних учителів. Позитивним є те, що серед опитаних немає вчителів, які повністю не готові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (рис. 2). За даними опитування, більше половини (58,1 %) класів розумно пристосовані до навчання дітей з особливими освітніми потребами (рис. 3).

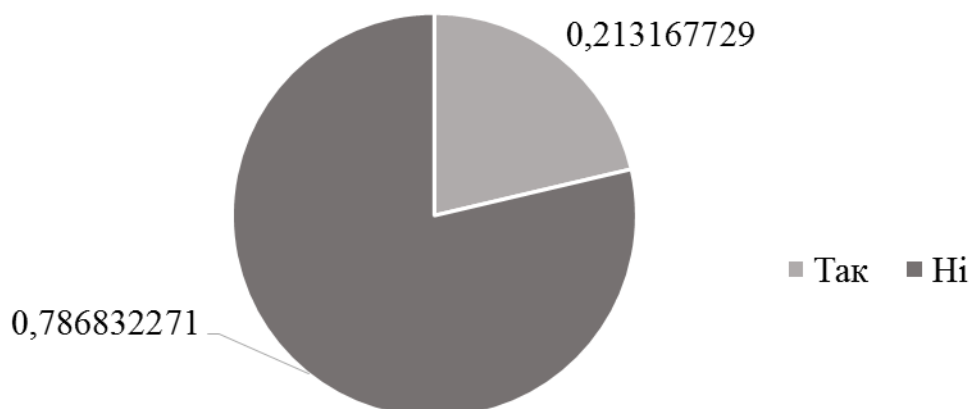


Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів щодо наявності у перших класах дітей з особливими освітніми потребами, %

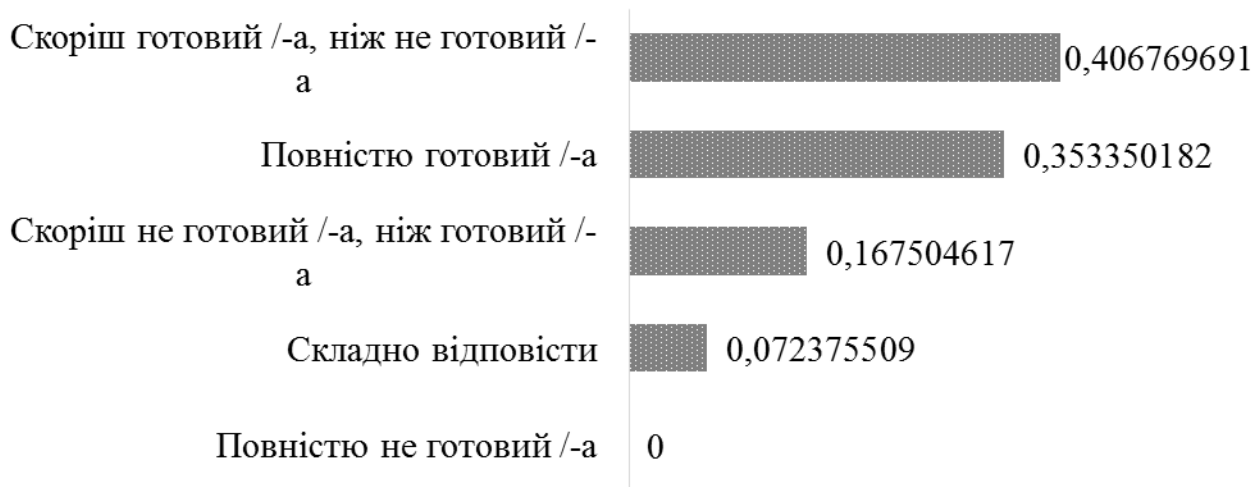


Рис. 2. Розподіл респондентів за ступенем їх готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами, %

Під час підготовки до нового навчального року більшість учителів перших класів проходили модулі на навчальній платформі EdEra щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Більш ніж три чверті опитаних (76,7 %) проходили окремий курс «Робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами», а 92,2 % – модуль 6 «Інклюзивна освіта» (рис. 4).

У 90 % шкіл, які потрапили до вибірки дослідження, є шкільні психологи. У більш ніж половині досліджуваних шкіл є логопед (56,8 %), асистент учителя (56,0 %), спеціальний педагог (53,1 %) (рис. 5).

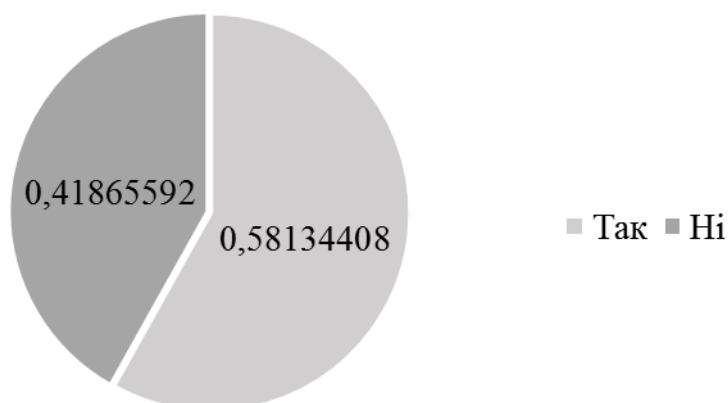


Рис. 3. Розподіл респондентів щодо пристосування класу до навчання дітей з особливими освітніми потребами, %



Рис. 4. Розподіл респондентів за проходженням навчальних модулів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, %

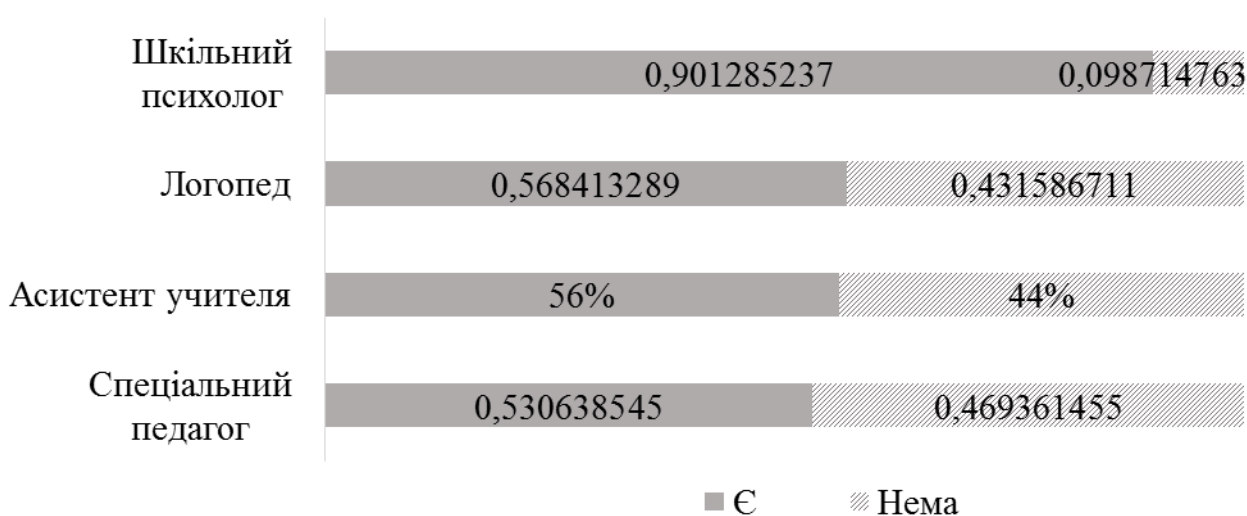


Рис. 5. Розподіл респондентів за наявністю у школі педагогічних працівників для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, %

Отже, за результатами проведеного нами дослідження можна констатувати, що на початковому етапі реформування загальної середньої освіти, більшість учителів перших класів перед новим навчальним роком пройшли курс «Робота вчителя початкових класів із дітьми з особливими освітніми потребами» або модуль 6 «Інклюзивна освіта» на навчальній платформі EdEra. Це зумовило впевненість (повну або часткову) третини респондентів у їхній готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Натомість необхідним ще залишається покращення забезпечення шкіл педагогічними працівниками для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами й розумного пристосування закладів загальної середньої освіти і класів для комфортного перебування в них усіх без винятку учнів. З огляду на предмет нашого дослідження, подальшим завданням є виявлення того, які методики застосовують вчителі під час роботи в інклюзивних класах і якими можуть поділитися з іншими вчителями. Іншим завданням є визначення компетентностей, які ще потрібні вчителям для навчання дітей з особливими освітніми потребами, для формування у таких учнів компетентностей, які сприятимуть їхній успішній соціалізації і реалізації себе у подальшому житті.

Список використаних джерел:

1. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року». – 2016. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934> (дата звернення 31.10.2018)

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Федоренко Алла, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

Науковий керівник: Хіля Анна, кандидат педагогічних наук

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

PECULIARITIES OF WORK OF TEACHER'S ASSISTANT WITH CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS IN ELEMENTARY SCHOOL

Fedorenko Alla, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті ми розкриваємо питання практичного супроводу дитини з порушеннями опорно-рухового апарату в інклюзивному класі початкової школи. Окремо торкаємося питань взаємодії спеціалістів пі час супроводу такої дитини та складанні індивідуального плану розвитку (ІПР)

дитини. А також, звертаємо увагу на питання створення ефективних та комфортних умов для забезпечення гармонійного розвитку дитини з урахуванням її особливостей.

Ключові слова: дитина з порушеннями опорно-рухового апарату, команда супроводу, алгоритм супроводу дитини.

Abstract. *In the article we disclose the issues of practical support for a child with musculoskeletal disorders in the inclusive class of elementary school. Consider the interaction of specialists during such a child's support and the development of a child's individual development plan. Also, we draw attention to the issue of creating effective and comfortable conditions for the harmonious development of the child, given its features.*

Keywords: *child with disorders of the musculoskeletal system, support team, child support algorithm*

Робота з дітьми з особливими освітніми потребами в сучасних умовах перебудови системи освіти є досить складною. Асистент вчителя стикається із першочерговим завданням розбудови інклюзивного освітнього простору, що має базуватися на знаннях та розумінні нормативно-правової бази забезпечення супроводу дітей з інвалідністю, посадових інструкціях асистента вчителя та співпраці з командою супроводу такої дитини.

Наш досвід роботи з дитиною з порушеннями опорно-рухового апарату показує необхідність дотримання «особливого» алгоритму роботи з дитиною з особливими освітніми потребами та складання індивідуального плану розвитку (ІПР) дитини, що затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 588. [5]. ІПР заповнює команда супроводу, в нашому випадку це: директор школи, практичний психолог, заступник директора школи, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог, інструктор з лікувальної фізичної культури, соціальний педагог, класовод, асистент вчителя та мати дитини з порушеннями опорно-рухового апарату. Даний документ затверджує директор школи, погоджує заступник директора та підписують члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку. Окремо ІПР узгоджують з батьками або законними представниками дитини, або з учнем, коли йому виповнилося 16 і більше років.

На основі такої співпраці в нашому колективі було обрано наступний алгоритм роботи з дитиною з особливими освітніми потребами:

1. знайомство з дитиною, її батьками та заповнення документів.
2. Визначення актуального рівня розвитку дитини.
3. Визначення зони найближчого розвитку дитини.
4. Визначення провідної сигнальної системи (реакції на наступні види роботи):
 - візуальна демонстрація (картинки, тексти, таблиці) тощо;

- сприйняття на розповіді вчителя, читання тексту, слухання музики);
- тактильне сприйняття (участь у дослідах і вправах, де можна провести максимум дій з предметами та маніпуляції: потримати в руках, порухати);
- почуття (емоційне забарвлення навчального матеріалу за допомогою мовлення та жестів).

5. Визначення критеріїв оцінювання успішності дитини.

6. Розроблення індивідуальної програми розвитку.

7. Корегування індивідуальної програми розвитку з урахуванням змін, що відбулися з дитиною за певний звітний період [2, с.4].

Але робота асистента вчителя та вчителя на шостому та сьомому етапах не завершується, а лише розпочинається, оскільки від їх співпраці безпосередньо залежатиме успішність учня, як емоційна так і навчальна. Зокрема, у власній практиці, ми з вчителем користуємось такими основними шляхами підвищення якості навчання учнів з особливими освітніми потребами:

- створення психологічної установки на навчання та виконання практичних дій, які відповідають вимогам програми та індивідуальним можливостям дитини;
- навчання нормативно затвердженим прийомам навчальної та практичної діяльності, застосування у роботі ефективної технології;
- забезпечення достатнього рівня технічного та матеріального облаштування навчального процесу учнів [3, с.3,6].

Так, спеціалісти комунальної установа Інклюзивно-ресурсний центр Липовецької районної ради Вінницької області в рамках навчально-методичної підтримки надали висновок про необхідність в перші два роки навчання приділити основну увагу правильності виконання дитиною прийомів навчання. Зокрема, питанням розвитку мілкої моторики кисті руки та способу тримання ручки дитиною. В силу особливих освітніх потреб та фізичних можливостей дитини, було прийнято рішення про те, що перевчати на «правильне» тримання ручки чи олівця немає потреби, оскільки це створюватиме додаткове фізичне навантаження на кисть руки дитини з порушеннями опорно-рухового апарату та створить додаткові перешкоди у процесі навчання.

Окремо варто зазначити, що досягнення гармонійного розвитку дитини з порушеннями опорно-рухового апарату можливе лише за успішного розв'язання наступних завдань: створення комфортних умов для успішного навчання дитини; максимальне розкриття потенціалу її особистості; створення умов для успішної соціалізації дитини. [4, с.39-45]. Саме тому, за результатами

координаційної зустрічі ми дійшли висновку, що найважливішою передумовою успішного розвитку дитини є створення сприятливих та комфортних умов у шкільному середовищі. Оскільки робота асистента вчителя базується на створенні умов для успішного входження дитини з особливими освітніми потребами в загальношкільне середовище, тому наша роль є посередництво між дитиною з порушеннями опорно-рухового апарату та іншими дітьми в класі, а також іншими учасниками освітнього процесу. Ключовими, на нашу думку, для забезпечення сприятливих умов є:

- розуміння та прийняття особливостей дитини;
- «віра» в можливості дитини;
- всебічна підтримка та стимулювання проявів самостійної діяльності дитини;
- налаштування на те, що досягти успіху можна не одразу;
- терпіння, повага та доброзичливість, щирий інтерес до особистості дитини.

Окрім того, перераховані вище завдання у нашому класі було вирішено наступним чином:

- організація й адаптація простору: було змінено дизайн порогу в класі; додано двомісну парту (для того, щоб асистент міг перебувати з дитиною не заважаючи вчителю при поясненні навчального матеріалу, оскільки це створювало передумови для дезорієнтації дітей при розподілі уваги, коли у класі стоять дві дорослі людини); організували робоче місце (переобладнано учнівський стілець – додано поручні, а на парті створено зону «Доброти» де учні залишають листівки, свої фото на різну тематику, малюнки, побажання тощо); місця відпочинку та інших місць, де буває дитина (зробили ширші проходи між партами, щоб дитина могла проїхати на колясці до інших освітніх зон у класі);

- розуміння асистентом вчителя і вчителем зон найближчого розвитку дитини з особливими освітніми потребами, опора на її внутрішні, приховані ресурси (оскільки дитина зорієнтована на гуманітарні науки і полюбає вірші, музику, має музичний слух, то ми організуємо фізкульт-хвилинки з музичним супроводом; використовуємо віршовані завдання; «дозуємо» навантаження (робимо перерви для зорового відпочинку, пальчикову гімнастику, за руки проходимо по приміщенні школи тощо); здійснюємо адаптацію навчального матеріалу, посібників (оскільки дитина інтелектуально збережена, то ми не адаптуємо посібники, а лише картки та завдання; використовуємо метод письма за шаблоном – асистент пише простим олівцем кілька символів, елементи букв

чи цифр, а дитина їх наводить [4, с.11-12]. Тоді вона пише сама від 2 до 7 знаків, асистент аналізує написане, якщо відповідає нормам – продовжують писати далі, якщо ні – знову працюють за шаблоном або методом «рука в руці»).

На нашу думку, завдання роботи асистента вчителя зумовлені можливостями й особистими якостями дитини й у кожному конкретному випадку умови та методи, необхідні для успішного навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату будуть різними тому, що кожна дитина є унікальною. Тому робота асистента вчителя полягає у пошуку ефективних шляхів взаємодії з індивідуальністю учня та налагодження тісної співпраці з іншими учасниками освітнього процесу для успішної самореалізації такої дитини у навчанні.

Список використаних джерел:

1. Голук О.А., Пахальчук Н.О., Гайдукевич Анна, Карук И.В., Колесник К.А. Воспитание у детей чувства собственного достоинства как проекции морально-гуманистических ценностей // Science Review. – Warsaw: RS Global S. z O.O., 2018. – Vol. 5. – P. 13-17.
2. Лапін А.В. Робота асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. – Режим доступу: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>. - Назва з екрану.
3. Лапін А.В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя у процесі реалізації змісту предметів природничо-математичного циклу в навчальному закладі з інклюзивною формою освіти». – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
4. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг.ред. Колупаєвої А.А. – К: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
5. Хіля А.В. Арт-терапія у системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя у дітей та молоді з функціональними обмеженнями: Методичні матеріали. Частина перша / А.В. Хіля. – Вінниця, ТОВ«Нілан-ЛТД», 2017. – 252 с.
6. Pakhalchuk N.O., Holyuk O.A. Problems of physical activity in vocational training of future teachers / Pakhalchuk N.O., Holyuk O.A. // Physical education of students. – Kharkov, 2018. – VOL 22, № 1. – P. 45-50. – URL: <http://www.sportedu.org.ua/index.php/PES/article/view/535>.

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ТА ЕФЕКТИВНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ШКОЛИ

*Хіля Анна, кандидат педагогічних наук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

NON-STANDARD FORMS OF WORK AS A WAY OF IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES AND THE EFFECTIVENESS OF AN INCLUSIVE SCHOOL

*Khilya Anna, Candidate of Pedagogic Sciences (Ph. D.)
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. У статті розкрито питання використання окремих нестандартних форм роботи, які можна адаптувати та впровадити у роботу вчителя початкової школи в інклюзивному класі. Розкрито переваги цих

методів у навчальному та виховному плані, зокрема питання організації заочних мандрівок та батьківських зборів у форматі «Сімейної майстерні».

Ключові слова: інклюзивна школа, нестандартні форми роботи, заочна мандрівка, арт-терапія, батьківські збори «Сімейна майстерня»

Abstract. *The article discusses the use of non-standard forms of work that can be adapted and implemented in the work of the elementary school teacher in the inclusive class. We presented the advantages of the method of on-line journey and parents meeting in the format of the «Family Workshop».*

Keywords: *inclusive school, non-standard forms of work, on-line journey, art-therapy, parents meeting «Family Workshop»*

Розгляд проблеми становлення інклюзивної освіти в контексті розбудови Нової Української Школи, коли увага освітян та фахівців допомагаючих професій зосередилася на питаннях створення відповідних умов для саморозвитку, самоствердження та самореалізації дітей з інвалідністю через впровадження новітніх технологій освіти та вдосконалення виховних процесів, що діють у соціальній сфері в рамках організації психолого-педагогічного супроводу посідає провідне місце у науковій рефлексії сучасності.

На нашу думку, питання підвищення якості освітніх послуг та ефективності інклюзивної школи має багатогранну структуру проявів та досліджень, оскільки ми маємо торкатися питань універсального дизайну та доступності, матеріально-технічного оснащення, підготовки соціальної платформи громадянського суспільства, підготовки спеціалістів педагогічної сфери, які будуть готові до викликів НУШ та інклюзивної школи. Але окрім цих важливих питань, виникає ряд дотичних та важливих організаційних моментів, що стосуються власне процесу навчання та виховання гармонійно розвиненої особистості дитини, яка має розвиватися у відповідності до власних можливостей, здібностей, інтересів та прагнень. Саме тому у цій статті ми частково опишемо ті технології роботи, які можна впроваджувати у освітньому середовищі і, які сприятимуть формуванню особистості дитини орієнтуючись на її зони найближчого розвитку.

Так, однією із форм роботи, яку ми можемо на сьогодні використовувати враховуючи стан розробки новітніх освітніх інформаційно-комп'ютерних технологій це заочні мандрівки. Завдяки використанню вільного доступу до мережі Internet ми можемо запланувати спільну «подорож» класу до будь-якої країни світу де можемо «пройтися» (завдяки GoogleMaps) по відомим містами Європи, Азії, Австралії чи Америки, здійснити он-лайн екскурсії до основних музеїв і пам'яток культури світу. Крім того, завдяки відеозаписам концертів,

вистав і культурно-спортивних шоу країн світу, що є у вільному доступі на каналі YouTube, ми маємо можливість запропонувати дітям з інвалідністю та їх одноліткам переглянути концерти відомих артистів, музичних груп, спектаклі та циркові вистави. На сьогодні з'явилася можливість переглядати прямі включення спортивних змагань, виступів відомих людей по всьому світу, участі у навчанні на сторінках Face Book та освітніх платформах. Все це створює та розширює можливості дітей для розвитку, адже під час екскурсій вони можуть ознайомитися з історичною спадщиною, обговорити «особливі» враження від перегляду та сприйняття образів минулого та сучасності, окрім того – це розширює можливості для інтенсифікації спілкування, врахування індивідуальних нахилів і здібностей дитини, розкриття її творчого потенціалу, а також створення широких можливостей для розв'язання пізнавальних, творчих проблем [1, с. 148; 4, с. 309].

Окремої уваги, на нашу думку, також заслуговують нестандартні форми роботи з сім'єю дитини, адже батьківські збори можуть бути іще одним «каналом» налагодження співпраці між школою та сім'єю як дитини з інвалідністю, так і її здорових однолітків. Так, замість стандартних зборів ефективний учитель може спробувати використати для підтримки здорової сімейної атмосфери, формування довірливих стосунків та подальшої успішної життєдіяльності, життєорганізації та самореалізації дитини приклад роботи «Сімейної майстерні», що є складовою конструктивної художньо-творчої арт-терапевтичної взаємодії дітей та їхніх батьків. Адже так само, як для здорових дітей, так і для дітей цієї категорії сімейна структура є першоосновою формування особистості дитини, що визначає успішність її майбутньої життєвої самореалізації [5].

Робота в «Сімейній майстерні», як зазначає М. Сидоркіна, дозволяє зменшити рівень емоційної напруги в сім'ї, зростанню уважності батьків до потреб та невербальних проявів дітей, спільна художньо-творча діяльність покращує здатність членів сім'ї співпрацювати на рівних, дозволяє посилити «позитивну забарвленість» загального фону спілкування в більшості сімей, збільшує активність включення батьків і дітей у висловлюванні та впровадженні власних ідей тощо [6, с. 24]. Під час цих зустрічей батьки спільно з дітьми працюють відповідно до заданої тематики, реалізуючи та демонструючи власні сімейні цінності через продукти спільної арт-терапевтичної взаємодії, презентуючи й обговорюючи результати, отримані в процесі такої діяльності.

Серед принципів діяльності «Сімейної майстерні» М. Сидоркіна виділяє такі:

- принцип гуманістичної спрямованості в стосунках між дорослими та дітьми;

- принцип соціальної зв'язаності;
- принцип активної участі батьків у заняттях;
- принцип індивідуального підходу;
- принцип позитивного мислення [6, с. 33-35].

Так, на основі дослідження М. Сидоркіної, було виокремлено такі вимоги щодо роботи «Сімейної майстерні»:

- організаційні, що включають повагу до інтересів і потреб родини; повагу до праці сім'ї та результатів її творчості; повагу до думки як батьків, так і дитини; створення атмосфери особистого комфорту;

- налаштованість учасників групи на творчу взаємодію;
- мінімальна здатність до «творчої комунікації»;
- забезпечення ефективності механізмів зміни стану групи та кожної окремої особистості через імітацію (можливість членів арт-терапевтичної групи спостерігати за діями один одного та спробами відтворити їх у власній поведінці та образотворчій діяльності), ідентифікацію (ототожнення членів групи з почуттями й особистісними характеристиками один одного) та інтерналізацію (що забезпечує стійкі зміни в поведінці та станах членів групи і пов'язана зі зміною системи поглядів та засвоєнням більш зрілих способів реагування);

- «запуск» механізмів емпатії, тобто співпереживання учасників «сімейної майстерні»;

- включення механізмів рефлексії, що забезпечує усвідомлення членами сімей як власних уподобань, так і особистісних особливостей, потягів, змісту внутрішнього світу один одного [5].

Організаційна побудова процесу спільної художньо-творчої арт-терапевтичної діяльності, як зазначає М.Сидоркіна, призводить до зростання емоційної близькості членів сім'ї, зростання гнучкості сімейної системи, а також формування умов для становлення високого рівня довіри в родині.

Таким чином, кінцевим результатом реалізації заочних мандрівок та батьківських зборів у форматі «Сімейної майстерні» є отримання нових ресурсів дитиною, формування довірливих стосунків зі світом, однолітками та у середині власної сімейної структури, що є базисом формування гармонійно розвиненої особистості дитини, зокрема такої, що цінує власне життя та життя оточуючих, яка є успішною й ефективною в соціальній та індивідуальній комунікації, оскільки в будь-якій взаємодії зі світом така дитина використовує

досвід, сформований на основі довіри до життя.

Список використаних джерел:

1. Гуревич Р. С. Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2016. – № 4. – С. 71-78.
2. Демченко Е.П. Направления совершенствования подготовки будущих педагогов к развитию детской одаренности / Е.П.Демченко // International scientific conference «Modernization of educational system: world trends and national peculiarities»: Conference Proceedings, February 23rd .Kaunas : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. pp 20-23.
3. Имбер В.И. Подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных заведений с использованием современных информационных технологий / Имбер В.И. // Инновационные подходы в образовательном процессе высшей школы: национальный и международный аспекты: сборник статей международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию Полоцкого государственного университета, Новополоцк, 8-9 февр. 2018 г. / Полоцкий государственный университет ; под. ред. Ю. П. Голубева, Н. А. Борейко. – Новополоцк, 2018. – С. 107-110.
4. Ковтонюк М. М. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / М. М. Ковтонюк, Л. В. Антонюк // Сучасний навчально-методичний комплекс: можливості, проблеми, перспективи. – № 26, 2010. – С. 308-314.
5. Хіля, А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Хіля Анна Вікторівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. - Вінниця, 2017. - 339 с.
6. Сидоркіна М. Ю. Можливості та обмеження гармонізувального потенціалу спільної художньої творчості у сімейній арт-терапевтичній студії // Простір арт-терапії : Зб. наук. ст. – Київ : Золоті ворота, 2011. – Вип. 2 (10). – С. 23-32.

**ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ
З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

*Холковська Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент
Галузяк Василь, кандидат психологічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

**PERSONAL AND PROFESSIONAL READINESS OF A PEDAGOGUE TO
WORK WITH THE GIFTED CHILDREN**

*Kholkovska Iryna, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.)
Haluziak Vasyl, Candidate of Psychological Sciences (Ph. D.)
Vinnytsya Mykhajlo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. У статті розглядаються педагогічні вміння та якості вчителя, необхідні для конструктивної взаємодії з обдарованими дітьми, сприяння розвитку їх творчого потенціалу.

Ключові слова: особистісно-професійна готовність вчителя, обдаровані діти, розвиток творчого потенціалу.

Abstract. The article analyzes the problem of pedagogical abilities and internals of teacher, necessary for the structural co-operating with the gifted children and assistance to development of them creative potential.

Keywords: personality-professional readiness of teacher, gifted children, development of creative potential.

Навчально-виховна взаємодія з обдарованими дітьми вимагає від педагога відповідної особистісно-професійної готовності, володіння певними знаннями, уміннями й особистісними якостями, необхідними для налагодження конструктивних стосунків і сприяння розвитку творчого потенціалу таких дітей. Окремі аспекти готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями розкриваються в дослідженнях Ю. Гільбуха, В. Моляко, О. Музики, М. Кашапова, І. Татарінова, Г. Тарасової та ін. Психологічна модель готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми запропонована А. Мельниковою, А. Яковиною. Структура готовності вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів визначена в дослідженні Ю. Клименюк.

Особистісні якості вчителя, що сприяють успішній взаємодії з обдарованими дітьми, розкриваються в працях Д. Богоявленської, А. Верховіної, М. Дудиревої, М. Кашапова, Л. Макрідіна, А. Матюшкіна, Н. Лейтеса, І. Любовецької, Дж. Рензуллі, К. Роджерса, В. Шадрикова, А. Яковиної та ін. [4; 9]. Аналіз літературних джерел свідчить, що, незважаючи на різницю в підходах, дослідники виокремлюють схожий перелік якостей і характеристик учителя, спроможного до успішної взаємодії з обдарованими дітьми. Це дає підстави представити вимоги до педагога у вигляді комплексу професійно важливих якостей і умінь, які забезпечують створення сприятливих умов для розвитку обдарованих учнів.

Вчителі, які працюють з обдарованими учнями, повинні володіти певними вміннями: організовувати навчання відповідно до результатів діагностичного обстеження дитини; модифікувати навчальні програми; стимулювати розвиток когнітивних здібностей учнів; працювати за спеціальним навчальним планом; консультувати учнів [1].

Варто звернути увагу передусім на такі вміння педагога, важливі для розвитку обдарованих дітей [8]:

Виявлення й обстеження обдарованих дітей. Педагог, який спеціалізується на роботі з обдарованими дітьми, повинен уміти виявляти таких дітей, діагностувати їх індивідуальні особливості й розробляти спеціальні програми їх розвитку.

Уміле керівництво дітьми. Варто пам'ятати, що обдаровані діти більш вимогливі, вони ставлять набагато більше питань, тому важливим елементом професійної готовності вчителя є вміння знаходити індивідуальний підхід до обдарованих дітей і пропонувати їм такі види цілеспрямованої діяльності, які б відповідали їхнім запитам і нахилам.

Володіння ефективними методами навчання. Навряд чи можна виділити

який-небудь метод, найбільш придатний для навчання обдарованих дітей, тому що різні методи мають свої переваги і обмеження. Обдаровані діти, як і всі інші, мають потребу в зворотному зв'язку з боку дорослих. Таким дітям зазвичай властива висока критичність до себе, у зв'язку з чим важливо, щоб учитель виявляв доброзичливість, оцінюючи їхню діяльність, підвищував їх впевненість у собі та своїх здібностях.

Зв'язок з батьками обдарованих дітей. Учитель повинен уміти залучати батьків до навчання їхніх дітей, допомагати оцінювати потреби дітей і надавати допомогу батькам в усвідомленні їхніх власних прагнень і потреб. Важливою рисою кваліфікованих педагогів є їхня здатність навчити батьків спостерігати за своїми дітьми і сприяти їхньому розвитку. Педагог має кваліфіковано інформувати батьків щодо успіхів їхніх дітей, а також допомогти оволодіти засобами оцінки їхніх досягнень. Важливим завданням учителя є переконування батьків у необхідності уважного ставлення до своїх неординарних дітей, для того щоб останні завжди могли одержати потрібну їм допомогу.

Віддаючи належне значенню методів навчання, варто відзначити, що особистість учителя є більш важливим фактором розвитку обдарованих дітей, ніж використовувані матеріали і дидактичні технології. Саме вчитель створює психологічну атмосферу, яка може надихати учнів або руйнувати їх впевненість у собі, заохочувати або придушувати інтереси, розвивати або гальмувати креативність, стимулювати або стримувати критичність думки, полегшувати або утруднювати досягнення успіхів.

Е. Торренс визначає такі особистісні якості вчителя, необхідні для роботи з обдарованими дітьми: повага до бажання дитини працювати самостійно; вміння утримуватися від втручання в процес творчої діяльності; вміння створювати умови для надання дитині свободи вибору шляхів самореалізації; вміння індивідуалізовано застосовувати навчальну програму в залежності від особливостей учня; вміння заохочення роботу учнів над власними проектами; педагогічний оптимізм; вміння підтримувати дітей, які висловлюють відмінні від інших думки й у зв'язку з цим відчують тиск з боку своїх однолітків; здатність переконувати учнів у тому, що вчитель є їхнім однодумцем, а не супротивником [7].

На наш погляд, інтегральним показником особистісної готовності вчителя до успішної взаємодії з обдарованими дітьми є рівень його особистісної зрілості, що виявляється в таких показниках [2]:

- Проактивність (самодетермінація, автономія, ініціативність) - здатність бути активним суб'єктом діяльності, самостійно робити вибір між

альтернативами, протистояти загальноприйнятим шаблонам, відстоювати власну творчу свободу і унікальність, критично ставитись до загальновідомих істин.

- Рефлексивність, здатність до самоаналізу, рефлексивних виходів за межі виконуваної діяльності, вміння аналізувати й оцінювати свої почуття, сильні і слабкі сторони своєї особистості. Спостереження за собою й аналіз власних дій у різних ситуаціях мов би очима іншого допомагає вчителеві усвідомити особливості своєї професійно-рольової поведінки і корегувати її [3].

- Спонтанність, автентичність, відсутність страху перед саморозкриттям, здатність до емоційно близьких стосунків.

- Реалістичність сприйняття себе і оточення, здатність бачити речі та інших людей такими, якими вони є насправді.

- Внутрішній локус контролю, прийняття відповідальності за свої дії на себе.

- Толерантність, гнучкість, терпиме ставлення до суперечностей, несхожості, розуміння відносності речей, відкритість до всього нового, здатність сприймати різні точки зору, визнавати за іншими право на власну позицію.

- Позитивна Я-концепція, довіра до себе. Учитель з позитивною самооцінкою, відчуваючи себе в класі впевнено, не відчуває необхідності у психологічному захисті, легко приймає певну обмеженість своїх можливостей, може бути доброзичливим і водночас у потрібних випадках вдаватись до виправданої критики учнів. Впевненість у собі допомагає учителеві долати страх і тривогу, радіти успіхам і не впадати у розпач, зустрічаючись з труднощами, залишатися емоційно врівноваженим і досить гнучким, щоб конструктивно взаємодіяти з обдарованими учнями.

- Креативність, захопленість, схильність до ризику, творчого перетворення дійсності. Практика свідчить, що найбільш успішними є ті педагоги, які чимось пристрасно захоплені, глибоко і по-справжньому у щось вірять. Вчитель, який працює з обдарованими дітьми, повинен мати яскраво виражені інтелектуальні здібності і добру загальноосвітню підготовку. Якщо ж крім цього він володіє ще певним талантом, то такий фахівець буде ідеальним для роботи з обдарованими дітьми. Зокрема, бажано, щоб учитель виявляв здібності в музиці, малюванні, драматичному мистецтві або танцях. Вчителі, які характеризуються яскравою індивідуальністю і креативністю, можуть виступати не просто джерелами і передавачами інформації, а свого роду каталізаторами особистісного зростання обдарованих дітей.

Таким чином, готовність учителя до роботи з обдарованими дітьми є

системним утворенням, складний комплексом властивостей, в основі якого лежить особиста обдарованість педагога, спеціальні вміння і навички, внутрішня мотивація, певні особистісні якості, які дають змогу успішно взаємодіяти з обдарованими дітьми, сприяючи розвитку їх творчого потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Виленский М.Я. Педагогические основы формирования опыта творческой деятельности будущего учителя: учеб. пособие / М.Я. Виленский, С.Н. Зайцева. - М.: Прометей, 1993.-117с.
2. Галузяк В. М. Критерії особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології : Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки України, Ін-т вищої освіти АПН України. - К., 2010. - Т. 1, Вип. 3 (додаток 1). - С. 258-265.
3. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПШ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
4. Дудырева Н.В. Профессионально-важные качества педагога в работе с одаренными детьми / Н.В. Дудырева, М.М. Кашапов // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. - 2012. - № 4 (22). - С. 81-85.
5. Клименюк Ю. М. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями / Ю. М. Клименюк // Актуальні проблеми розвитку обдарованості учнівської та студентської молоді : зб. наук. праць студ. та аспірант / за заг. ред. О. Є. Антонової. - Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. - С. 120-162.
6. Музика О.О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / О.О. Музика. – К., 2001. – 17 с.
7. Одаренные дети: пер. с англ. ; общ.ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
8. Холковська І.Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 172 с.
9. Яковина А.В. Модель готовности учителя к работе с одаренными учениками / А.В. Яковина // Одаренный ребенок. – 2011. – № 4. – С. 20-28.

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В
ГРОМАДЯНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*Цілюк Володимир, лаборант кафедри комунікативної лінгвістики
та перекладу, факультету іноземних мов*

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (Україна)

Король Ольга, здобувач ступеня вищої освіти «бакалавр»

Науковий керівник: Хіля Анна, кандидат педагогічних наук

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

**TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN CIVIL
SOCIETY**

Tsilyuk Volodymyr, laboratory assistant of the Department of Communication

Linguistics and Translation, Faculty of Foreign Languages

Chernivtsi National University of Yuriy Fedkovych (Ukraine)

Korol Olga, bachelor's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті представлено наше розуміння та ставлення до розвитку громадянського суспільства через розбудову системи інклюзивної освіти, зміни ставлення суспільства до людей, що відрізняються від інших та

окреслено основну проблематику у розбудові толерантного соціуму та розширення можливостей для самореалізації та соціалізації дітей з інвалідністю.

Ключові слова: інклюзивна освіта, громадянське суспільство, діти з інвалідністю

Abstract. *The article presents our understanding and attitude towards the development of civil society through the development of an inclusive education system; changes in the attitude of society to people who are different from others and basic problems in building a tolerant society; we presented the main trends to expand opportunities for self-realization and socialization of children with disabilities.*

Keywords: *inclusive education, civil society, children with disabilities.*

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, зокрема осіб з особливими потребами. На сьогоднішній день головна мета соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав та можливостей для кожної людини, насамперед передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти та відкриває ширший аспект для розвитку кожного громадянина країни.

Питання розвитку інклюзивної освіти є одним із пріоритетних в сучасному світі, так, як відсоток людей із особливими потребами збільшується. Інклюзивне навчання - це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство [1]. Таке навчання передбачає створення «реального» освітнього середовища, яке буде відповідати потребам та можливостям кожної дитини, незалежно від її психофізичного розвитку. Це саме та гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями розвитку, що має відповідно до Закону України «Про освіту» забезпечити створення всіх необхідних умов в середовищі загальноосвітньої школи за місцем проживання дитини

Однак, реалії життя дітей з інвалідністю засвідчують, що переважна більшість продовжує традиційно перебувати в досить замкнутому просторі сім'ї, медичних установ або інтернатних закладів, у кращому випадку – денного перебування в центрах соціально-психологічної реабілітації [6]. На нашу думку, це зумовлено тим, що сучасне суспільство не готове до кардинальних змін, оскільки значна частина населення досі не готова усвідомити факт наявності людей з інвалідністю та прийняти у свій світ людей з особливими потребами,

допомагати їм у розвитку та соціалізації

Діти з особливими потребами вимагають нашої допомоги та підтримки, тому ми маємо активно включитися у їх соціалізацію. Не зважаючи на те, що у цьому напрямку активно працюють волонтери, створюються інклюзивні класи, функціонують спеціальні центри для перебування та навчання дітей з інвалідністю, проблеми впровадження інклюзивної освіти залишаються не вирішеними.

Перш за все, стоїть гостре питання фінансування, адже держава не може забезпечити усім необхідним дітей із особливими потребами. На нашу думку, це пов'язано із тим, що країна не має чіткого плану впровадження та розвитку інклюзивної освіти, а також постійними змінами концептуальних засад розбудови Нової Української Школи та інклюзії зокрема.

По друге, багато батьків не хочуть визнавати, що їх дитина «особлива». Вони не бажають підтверджувати те, що вона потребує спеціальних умов для розвитку. Це пов'язано із тим, що більшість сімей не бажають впускати у своє середовище інших людей, які можуть нашкодити дитині.

По третє, багато шкіл не мають відповідного забезпечення на рівні кадрів, оскільки в інклюзивному класі повинен бути асистент вчителя, але на сьогодні лише розпочалася підготовка фахівців цього напрямку.

По четверте, суспільство не достатньо проінформоване про інклюзію. В загальному люди ставляться до цього позитивно, проте часто це зводиться до «жально» до таких дітей, що унеможлиблює процеси на «рівних умовах».

Проте, варто зазначити і суттєві переваги впровадження інклюзивної освіти. На нашу думку, для дітей з інвалідністю позитивним є те, що:

- завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей;
- однолітки відіграють роль моделей для дітей з особливими потребами;
- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;
- навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей;
- у дітей є можливість налагодити дружні стосунки зі своїми здоровими однолітками та брати активну участь у громадському житті.

Переваги впровадження інклюзивної освіти існують не лише для дітей з інвалідністю, вони актуальні й для їхніх однолітків, оскільки діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від

них, співпрацювати, поводитися нестандартно, бути винахідливим і співчувати іншим. В свою чергу вчителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів, оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає змогу ефективніше сприяти розвитку дітей, а також сприймати дітей більш цілісно і дивитися на життєві ситуації «їхніми очима».

Отже, та сьогоднішній день проблема впровадження інклюзивної освіти набуває широких масштабів. Спостерігається тенденція щодо включення дітей з особливими потребами в освітнє середовище. Проте процес становлення інклюзивного навчання, як і будь якого суспільного явища, має свої недоліки та позитивні сторони. Якщо найближчим часом більшість проблем в повній мірі вирішити, то усі діти з особливими потребами будуть мати шанс на повноцінну соціалізацію та стовідсоткове включення в культурну та громадську діяльність суспільства.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» стаття 23-1. Забезпечення реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами від 23.05.1991 № 1060-ХІІ. – режим доступу: zakon.rada.gov.ua. – Назва з екрану.
2. Голюк О.А. Організаційно-педагогічні умови набуття майбутніми вихователями ДНЗ фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі / О.А.Голюк / Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії // Зб. тез. доп. / Редкол.: В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 79–82.
3. Демченко О.П. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей в проблемному полі педагогіки вищої школи / О.П.Демченко // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (головний редактор) та ін. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – Випуск 6/38 (2018). – С.116-130.
4. Лазаренко Н.І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н.І. Лазаренко, А.В. Хіля, А.М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. – Вип. 13. – С. 124–156.
5. Родюк Н.Ю. Формування україномовної соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів / Н.Ю.Родюк // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Педагогічні науки. – № 3 (137), квітень. – Старобільськ : ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2018.
6. Хіля, А.В. Арт-терапія в системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя в дітей та молоді з функціональними обмеженнями : метод. матер. : Ч. 1. – Вінниця, 2017. – 252 с.

ВОКАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК СПЕЦИФІЧНИЙ ЗАСІБ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Швець Ірина, Народна артистка України, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

VOCAL ART AS A SPECIAL FUNCTION OF CREATIVE SELF- REALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

*Shvets Irina, People's Artist of Ukraine, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. У статті розглянуто вокальне мистецтво як спосіб творчого розвитку і реалізації дітей з особливими потребами. Автор підкреслює, що соціальна незалежність дитини-інваліда містить в собі не тільки адаптацію до реальності, а й досягнення максимально можливого рівня особистої творчої самореалізації.

Ключові слова: мистецтво, вокальне виконавство, інвалідність, адаптація, творча самореалізація.

Abstract. The article deals with vocal art as a way of creative development and implementation of children with special needs. The author emphasizes that the social independence of a disabled child includes not only adapting to reality, but also achievement of the highest possible level of personal self-actualization.

Keywords: Art, vocal performance, disability, adaptation, self-actualization.

Гуманізація соціальної сфери в сучасному суспільстві створює оптимальні умови для успішного розвитку, навчання, соціальної адаптації та інтеграції людей з обмеженими можливостями здоров'я: вдосконалюється система реабілітації та соціальної адаптації інвалідів, посилюється їх інтеграція в суспільне життя, поступово усуваються перешкоди в навколишньому світі, й формується «безбар'єрне середовище».

У конвенції про права дитини (ст.31) закріплене право дітей на всебічну участь у культурному і творчому житті, що зобов'язує державу надавати усім дітям рівні можливості для культурної та творчої діяльності.

Вирішення задач щодо створення сприятливих соціокультурних умов для творчої самореалізації дітей та молоді з особливими потребами є одним з актуальних аспектів соціально-педагогічної науки, зокрема мистецької педагогіки.

Стан здоров'я дітей з особливими потребами іноді перешкоджає освоєнню освітніх програм та участі в дозвільній діяльності поза спеціальних умов навчання й виховання. Це визначається, перш за все, тим, що в групу людей з особливими потребами входять діти з різними вадами розвитку: порушеннями зору, мови, слуху, опорно-рухового апарату, інтелекту. Їх дитинство скуто вузькими соціальними рамками, ізольовано від широкого загалу, насичене постійним психологічним дискомфортом від усвідомлення того, що вони не такі, як усі. Тому від швидкості та ефективності соціально-культурної адаптації таких дітей в суспільстві залежить формування самосвідомості, самооцінки, шлях подальшого їх розвитку.

На думку дослідників (Л. Акатов, Н. Дементьєва, І. Іванова, В. Тесленко, Т. Єжова, В. Кобильченко), соціально-культурна адаптація людини з обмеженими можливостями досягається за допомогою залучення до

культурних і духовно-моральних цінностей, до творчої діяльності через світ мистецтва, культури і творчості» [1, с. 2].

Творча самореалізація за допомогою мистецтва – це найпростіший, надійний і дієвий метод соціалізації дитини-інваліда. Мистецтво, як відомо, являє собою потужний, нічим не замінний набір психостимулюючих технік, в процесі мистецької діяльності дитина отримує позитивний емоційний ефект – зліт почуттів, що дуже сприятливо позначається на її здоров'ї і розвитку. У той же час, мистецтво – це спосіб розвитку і реалізації людини як особистості, адже в процесі мистецької діяльності людина змінюється, вдосконалюється. Здатність до мистецької діяльності викликає успіх, який, в свою чергу, підтримує інтерес до творчого процесу [2, с. 25].

Усвідомлюючи важливість проблеми, громадські організації міста Вінниці «Центр «Культурна стратегія – XXI», торгова марка «RUTA» та культурний центр «Галерея – XXI» у 2015 році ініціювали проведення Всеукраїнського пісенного конкурсу-фестивалю для дітей та молоді з особливими потребами. Цей соціальний проект підтримали Міністерство культури України, Департамент культури Вінницької міської ради, Департамент соціальної та Молодіжної політики Вінницької обласної держадміністрації. Іноземним партнером фестивалю-конкурсу став Фонд ініціатив для людей з обмеженими можливостями «PROOMNIBUS» (Республіка Польща), який проводить щорічний Міжнародний пісенний фестиваль для молоді з обмеженими можливостями «Чехочинські творчі зустрічі».

Фестиваль-конкурс під назвою «Золотий птах» проводиться з метою створення платформи для реалізації пісенних талантів дітей та молоді з функціональними можливостями, сприяння їх самоствердженню та інтеграції в суспільство, а також привернення уваги громадськості до проблем дітей та молоді з особливими потребами [3, с. 35]. Спеціально для фестивалю-конкурсу «Золотий птах» вінницька письменниця Галина Крюк написала однойменну казку. За змістом казки саме Золотий Птах – символ добра, милосердя, людяності – допомагає знайти в кожній дитині частку золота своєї душі, виявити талант і піднятися на пісенний Олімп.

Головним завданням конкурсу-фестивалю «Золотий птах» стало створення найбільш сприятливих умов для розкриття творчих здібностей дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я, здатних в перспективі примножити творчий потенціал України.

У конкурсних виступах можуть взяти участь діти та молодь з обмеженими можливостями здоров'я віком від десяти до двадцяти чотирьох років, які розподілені в межах трьох вікових категорій: 10-14 років, 15-18 років

та 19-24 років. Конкурс проводиться в два етапи: на першому етапі необхідно пройти прослуховування у відбірковому журі, надіславши на адресу конкурсу відео або аудіозапис двох різнохарактерних пісень на власний вибір. Відбіркове журі за результатами прослуховування визначає учасників фінального конкурсу. Під час фінального конкурсного прослуховування конкурсанти виконують дві різнохарактерні пісні.

За три роки у проведенні пісенного фестивалю-конкурсу «Золотий птах» взяли участь діти та молодь з багатьох міст України – Харкова, Дніпропетровська, Києва, Одеси, Тернополя, Ужгорода, Вінниці, Сум та ін. Понад п'ятдесяти учасників з усіх регіонів України мали можливість продемонструвати своє вокальне мистецтво на головній сцені Вінницького обласного академічного музично-драматичного театру імені М. Садовського.

У 2016 році переможці Всеукраїнського пісенного фестивалю-конкурсу «Золотий птах» для дітей та молоді з особливими потребами вперше представили Україну на ювілейному XX Міжнародному пісенному фестивалі «Чехочинські творчі зустрічі», який організовує Фонд ініціатив для людей з обмеженими можливостями «PRO OMNIDUS» (Республіка Польща).

У 2017 році переможниця конкурсу «Золотий птах» Анастасія Гарнавська вступила до Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва на спеціальність «естрадне виконавство», а лауреат III ступеня Світлана Бесядовська стала студенткою музично-педагогічного відділення Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

Фестиваль-конкурс «Золотий птах» став потужним мистецьким проектом, що являє собою серію соціально-культурних заходів, спрямованих на апробування специфічних форм інтеграції дітей з особливими потребами в творчий процес.

Інновація проекту полягає в творчому процесі дітей та молоді з обмеженими можливостями здоров'я та відомими митцями міста та області: не тільки спільні виступи, а й спільна участь в майстер-класах, спілкуванні за інтересами. Така форма творчої діяльності сприяє вирішенню проблеми соціальної відокремленості дітей з обмеженими можливостями, їх соціально-культурної адаптації в суспільстві та максимальної творчої самореалізації.

Список використаних джерел:

1. Усова Л. В. Социокультурные технологии адаптации детей-инвалидов / Л.В. Усова // Современные исследования социальных проблем : сб. науч. ст. – К., «Научно-инновационный центр», 2011. – № 3. – Т. 7. – С. 24 -27.
2. Буланова Л. М. Соціалізація дітей з особливими потребами : соціальнотворчий проект / Л.М. Буланова // Шкільний світ. Позашкілля. – К., 2011. – № 7 (42). – С. 14-17.

3. Швець І. Б. Мистецтво як засіб соціально-культурної адаптації дітей з обмеженими можливостями / І.Б. Швець // Zbiory artykułowe «Pedagogika. Współczesne problemy perspektywy rozwoju». – Warszawa : Wydawca Sp.z.o.o. «Diamond trading tour», 2017. – P. 31-35.

ГЕНДЕРНО-ЧУТЛИВІ ІНДИКАТОРИ В ОСВІТНІЙ КОМПЛЕКСНІЙ ПРОГРАМІ «ДИТИНА В ДОШКІЛЬНІ РОКИ»

*Шеремета Мирослава, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Науковий керівник: Крутій Катерина, доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

GENDER SENSITIVE INDICATORS IN THE PROGRAM «CHILD IN PRESCHOOL YEARS»

*Sheremeta Myroslava, master's student
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

Анотація. У статті запропоновано визначення терміну «гендерні індикатори». Проаналізовано можливості використання індикаторів для оцінки створених освітніх програм, спрямованих на досягнення гендерної рівності. Запропонований підхід дозволив виявити і попередити ті підходи, які поляризують відмінності між статями та ведуть до гендерного дисбалансу і дискримінації в подальшому.

Ключові слова: гендерні індикатори, гендерно-чутливі індикатори, гендерно-сліпі індикатори, діти дошкільного віку.

Abstract. The article proposes the definition of the term «gender indicators». The possibilities of using indicators for the evaluation of educational programs aimed at achieving gender equality are analyzed. The proposed indicators allow us to identify and prevent those approaches that polarize the differences between the sexes and lead to gender imbalance and discrimination in the future.

Key words: gender indicators, gender-sensitive indicators, gender-blind indicators, children of preschool age.

Гендерно-чутливі індикатори (Gender-sensitive Indicators) для створення освітніх програм для старших дошкільників визначено нами як індикатори, призначені для вимірювання різних переваг (або навпаки) для хлопчиків і дівчинок, а також для віддзеркалення кількісних і якісних аспектів змін. Індикатори дозволили здійснити розбиття отриманих даних за статтю та віком дітей. Визначені нами індикатори є інструментом для оцінки створених освітніх програм, спрямованих на досягнення гендерної рівності. Дані з розбиттям за статтю унаочнили інформацію, а саме: чи включені хлопчики або дівчинки в різні види дитячої діяльності й у який спосіб. Такий підхід дозволив, зокрема, виявити і попередити ті підходи, які поляризують відмінності між статями та

ведуть до гендерного дисбалансу і дискримінації в подальшому, а також здійснити ефективний моніторинг та оцінку [2].

Нами проаналізовано освітню комплексну програму «Дитина в дошкільні роки» (2015 р.), у якій найбільш яскраво презентовано гендерну рівність, виокремлено напрямки роботи з дітьми «Гендерна соціалізація дошкільників» [1].

Наведемо приклад гендерно-чутливих кількісних і якісних індикаторів, які нами було використано. Так, до кількісних індикаторів нами віднесено: ступінь участі хлопчиків і дівчинок у різних видах дитячої діяльності (спеціально організованої дорослим і самостійній); ступінь активності вихователів у здійсненні гендерної соціалізації вихованців.

Якісні індикатори були такі: уявлення учасників освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі (виховательки, завідувачка, батьки) щодо завдань із гендерної соціалізації дітей старшого дошкільного віку; ступінь участі батьків у гендерній соціалізації власної дитини.

Передусім *індикаторами* тобто величинами, що характеризують основні якості освітнього процесу, було виокремлено такі: *гендерно-сліпий*, тобто ігнорування або неспроможність врахувати гендерний вимір; *гендерно-нейтральний*, той, що не впливає позитивно або негативно на гендерні відносини між хлопчиками і дівчинками; *гендерно-чутливий*, той, що бере до уваги гендерний вимір [2].

Аналіз освітньої комплексної програми «Дитина в дошкільні роки» (2015 р.) дає підстави стверджувати, що автори чітко виписали зміст освітнього напрямку «Гендерна соціалізація старших дошкільників», ураховуючи як гендерно-чутливі, так і гендерно-нейтральні індикатори [1].

Так, до *гендерно-нейтральних індикаторів*, які можна використати в подальшому, нами віднесено такі завдання програми: сформованість елементарних уявлень про статеву двоїстість природи, особливості власної тілобудови; орієнтація в ознаках власної статевої приналежності; спокійне, природне ставлення до оголеності (власної та інших людей) під час купання, перевдягання, фізіологічних відправлень тощо; знайомий (а) з майбутніми професіями відповідно до можливостей статі, інтересів та вподобань.

До *гендерно-чутливих індикаторів* можна віднести у поведінці хлопчиків: сформованість уявлень про те, що вони — майбутні чоловіки; уміння брати на себе складні, нецікаві, але необхідні обов'язки, доручення; витривалість, уміння долати труднощі, досягати мети, бути спокійним, розсудливим, поважно поводитися з дівчатками, дорослими жінками; уміння планувати діяльність та самостійно вирішувати проблеми, що виникають; сформованість уявлень про

майбутню соціальну роль: чоловік, батько, дідусь, брат; прояв поваги до жінки – матері, дівчинки – майбутньої матері.

У поведінці дівчинок: сформованість уявлення про те, що вони – майбутні жінки; виконання доручень, які пов'язані зі створенням краси, затишку; дбайливість, ніжність, чуйність, лагідність, бажання бути привабливою; сформованість уявлення про майбутню соціальну роль: дружина, мама, бабуся, сестра.

В освітній комплексній програмі «Дитина в дошкільні роки» запропоновано також завдання щодо виховання позитивних взаємовідносин хлопчиків та дівчинок у спільних видах діяльності, а саме: учити хлопчиків виявляти увагу до дівчаток, виховувати повагу до них, бажання надавати допомогу; учити дівчаток ділитися з хлопчиками враженнями від красивого та некрасивого, доброго та злого тощо; формувати вміння слухати одне одного, поважати думку кожного [1].

Автори освітньої комплексної програми «Дитина в дошкільні роки» визначили також обсяг компетенцій дітей старшого дошкільного віку в розділі «Гендерна соціалізація дошкільників». Назвемо їх: дитина має уявлення про двоїстість природи, визначає спільне й відмінне між хлопчиком – чоловіком, дівчинкою – жінкою; для хлопчиків характерною є емоційна стриманість, для дівчаток – вольовий контроль над емоціями; простежується прояв «чоловічих» («жіночих») способів поведінки в різних ситуаціях: хлопчики один з одним поведуться дещо інакше, ніж із дівчатками, вони демонструють силу, розум, гідність, а перед дівчатками – повагу до них, бажання надати допомогу; дівчатка під час спілкування одна з одною обмінюються думками, міркуваннями про красиві предмети, книги, музику тощо, обмінюються думками із хлопчиками про прекрасне навкруги.

Отже, на наш погляд, під час розробки освітніх комплексних програм для дітей дошкільного віку слід уникати гендерно-сліпих індикаторів (ігнорування або неспроможність врахувати гендерний вимір), як це наочно показано в аналізованій нами програмі, бажано використовувати гендерно-чутливі індикатори (як кількісні, так і якісні), зменшуючи сегмент гендерно-нейтральних індикаторів до розумного мінімуму.

Список використаних джерел:

1. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2016. – 160 с.
2. Крутій К. Л. Гендерно-чутливі індикатори для створення освітніх програм для дітей старшого дошкільного віку // Гендерна політика міст : історія і сучасність : матеріали IV міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 6 – 7 жовтня 2015 р. / [редкол.: Н. В. Бібік, Г. Г. Фесенко, З. О. Першай та ін.] ; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. – Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. – Вип. 5. – С.155-157.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Шкрабалиук Станіслав, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

Любарська Надія, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»

Науковий керівник: Голюк Оксана, кандидат педагогічних наук, доцент

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського (Україна)

APPLICATION OF GAME TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF DIALOGICAL COMMUNICATION OF CHILDREN WITH AUTISM

Stanislav Shkrabaliuk, master's student

Liubarska Nadiya, master's student

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Анотація. У статті проведений теоретичний аналіз особливостей використання ігрових технологій як засобу розвитку діалогічного спілкування дітей з аутизмом. Наведено методичні рекомендації щодо впровадження ігрових технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: ігрова технологія, діалогічне спілкування, аутизм, розмова, гра.

Abstract. In the given article the theoretical analysis of features of application of game technologies for development of dialogic communication of children with autism. These methodology and recommendations concerning the implementation of gaming technologies for the development of speech in autistic children are given.

Keywords: game technologic, dialogical communication, autism, conversation, game.

Система допомоги особам з аутизмом в Україні лише почала формуватися, держава гарантує реалізацію конституційного права своїх громадян на адекватну їхнім можливостям освіту.

Діти, які страждають від аутизму, зазнають серйозних труднощів, пов'язаних з мовленням і спілкуванням, які виявляються вже в ранньому віці і зберігаються впродовж усього життя. У більшості з них у дитячому садку спостерігається ізоляваність від колективу, відсутність друзів. Встановлено, що діти з аутизмом старшого дошкільного віку знаходяться на значно нижчому рівні сформованості мовленнєвої активності у порівнянні з їх однолітками без психофізичних порушень. Особливостями мовленнєвої активності старших дошкільників з аутизмом є: зниження здатності до комунікації; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження ініціативності у процесі спілкування; порушення контактності та вибіркова контактність; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях;

зниження уміння підтримувати розмову на тему, висловитися відповідно до ситуації; нестійкий інтерес до взаємодії; обмежене розуміння назв предметів, назв дій, назв якостей і властивостей предметів і просторово-часових відносин та уміння знаходити і демонструвати відповідні малюнки або предмети; обмежене розуміння назв дій і здатність виконувати відповідні дії; вибіркова реакція на звернення, на власне ім'я; зниження можливості повно, послідовно, логічно викладати свої думки. Соціальна адаптація передбачає, насамперед, спілкування. Реально допомогти тут може тільки спрямованість дитини на комунікацію і безпосередню практику спілкування, що дозволяє їй поступово звільнитися від напруження, подолати незручність, засвоїти адекватну виразність мовлення інших людей. Тут корисні можуть бути заняття в формі гри.

При типовому розвитку дитина пізнає світ та засвоює мовлення у процесі гри. Зважаючи на те, що ігрова діяльність у дітей з аутизмом спотворена (маніпулятивні дії із неігровими предметами), корекцію мовлення слід поєднувати із ігровою діяльністю. Вихователь повинен приєднатися до вже наявних у дитини аутистичних ігор. Спочатку потрібно приєднатися до гри на немовленнєвому рівні, обережно взяти ініціативу на себе, почати коментувати свої дії чи давати інструкції, поступово ускладнюючи як ігрову діяльність, так і її мовленнєве оформлення. Спочатку в маніпуляції з іграшкою формуємо у дитини дотикове сприйняття, потім зорове розуміння предмета, після чого предмет визначаємо словесно і формуємо співвіднесення словесного визначення з конкретним предметом. На наступному етапі добиваємося того, щоб дитина почула слово навчилася правильно вимовляти (відтворювати). Для цього ділимо слово на склади, багаторазово повторюємо їх. Навчаємо вмінню спонтанно відтворювати словесні штампи. Словниковий запас розширюємо поступово.

Для максимального розуміння дитиною з аутизмом зверненого мовлення скорочуємо і спрощуємо його граматичну структуру. Цього досягаємо шляхом зменшення довжини фраз.

Навчаємо дитину фраз у процесі гри, а згодом за допомогою зображених на картинках подій. Слова поєднуємо з певною ситуацією. Потім складаємо цілу розповідь за картинками. Далі проводимо заняття, що складаються з бесід на певні теми, переказу. Дітей намагаємося навчити навичкам розмови (соціальному використанню мови), пропонуючи тематику цікаву і важливу для дитини.

Для дітей з аутизмом гра – це можливий спосіб допомогти перейти від самозанурення до реальної взаємодії з іншими людьми, зрозуміти свої почуття, оточення, стосунки з батьками та однолітками. Головна ціль ігрових занять – дати кожній дитині можливість отримати досвід взаємодії з іншою дитиною, освоїти

різні форми такої взаємодії і таким чином відчуті себе частиною колективу. З метою розвитку ігрової діяльності дітей з розладами аутичного спектра можна виокремити декілька рівнів в освоєнні дитиною ігор: від пасивної участі і обов'язкової підтримки дорослого в іграх до активної ігрової взаємодії з педагогами та з іншими дітьми. В залежності від здатності дитини долучатися до нової ситуації та готовності до взаємодії з дорослим та однолітками ми визначаємо такі 4 рівні становлення ігрової діяльності дитини з аутизмом: налагодження контакту; наслідування; ігри з правилами; сюжетно-рольові ігри.

Таких дітей треба вчити грати, процес починається з розвитку предметно-ігрових дій, заснованих на особистісному інтересі дитини до тієї чи іншої іграшки або ситуації. При цьому обов'язково слід урахувувати ігрові переваги дитини: для заняття беруть улюблену або добре знайому дитині іграшку. Дорослий пропонує дитині здійснювати предметно-ігрові дії з наслідування, неодноразово повторює їх і супроводжує мовними коментарями. У подальшому дія з іграшкою переходить до сюжетно-відображувальної гри. Для становлення сюжетної гри дітей навчають грати спочатку поряд з партнером, а потім разом зі своїм однолітком. Лише поступово дітей у ході гри об'єднують у мікрогрупи.

У процесі ігрової роботи дітям пропонують різноманітні корекційні вправи, прості за структурою. У результаті в дітей значно посилюється ситуаційна мотивація, виникає необхідність використовувати різні види комунікацій: просити улюблену іграшку, привернути увагу іншої людини, висловити згоду, відмову, привітатися, прокоментувати ігрову дію, повідомити про свої емоції (використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації). Під час систематичного, багаторазового повторення аналогічних ситуацій у дітей закріплюються комунікативні навички, виникає можливість використовувати їх самостійно.

Ігрову роботу з дітьми з аутизмом доречно починати з найелементарніших завдань: вчити дітей спостерігати за предметно-ігровими діями дорослого і відтворювати їх за підтримки дорослого, наслідуючи його дії; вчити дітей обігрувати іграшки; виховувати в дітей інтерес до виконання предметно-ігрових дій з наслідування і демонстрування дій дорослим; виховувати в дітей емоційне ставлення до обігруваного предмета або іграшки; виховувати в дітей інтерес до рухливих ігор; вчити дітей брати участь в інсценуваннях епізодів знайомих казок; вчити дітей грати поруч, не заважаючи один одному. У іграх кожній дитині приділяється увага усіх дітей. Ці ігри дозволяють не тільки побачити себе зі сторони, але й відчуті власну значимість у колективі. Звучання власного імені (у іграх з іменами) з вуст оточуючих

викликає позитивні емоції і налаштовує на доброзичливі відносини з іншими дітьми. Голосна чітка вимова власного імені допомагає дитині впоратися з боязкістю, відчути сили та впевненість у собі. На початку перебування дітей з розладами аутичного спектра у закладі дошкільної освіти можна використовувати комунікативні ігри, спрямовані переважно на тактильні, пропріоцептивні відчуття, на розвиток невербальних засобів комунікації, включення усіх дітей до спільної діяльності.

Включення дітей з аутизмом в масову освітню систему в дошкільному і в шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, підвищення рівня мовних і комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня. Дитина з аутизмом потребує більше індивідуальної уваги, допомоги, скерування, підказок – відповідно, щоб реалізувати це, на вихователя має припадати менша кількість дітей, ніж у звичайному групі, або ж має бути більша кількість педагогів, додатковий асистент для дитини.

Список використаних джерел:

- 1.Базима Н.В. Формування мотивації мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями / Н. В. Базима // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 10-14.
- 2.Голюк О.А. Теоретико-методологічні засади формування діалогічної культури в майбутніх вчителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін / О.А.Голюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Випуск 13. – Глухів: ГДПУ, 2009. – С.244-252.
- 3.Голюк О.А. Уровни развития диалогической культуры будущих воспитателей ДООУ и учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки / О.А.Голюк // Современные подходы к профессиональной подготовке педагога. – Мозырь : УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2015. – С.124-130
- 4.Голюк О.А. Ціннісні орієнтації батьків як основа забезпечення гармонійного буття дитини у сім'ї / О.А.Голюк // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 6 (155) – С. 41-44.
- 5.Демченко О. П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія / О. П. Демченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2014. – 416 с.
- 6.Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів умінь створювати виховуючі ситуації : інноваційний підхід / О. П. Демченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць : у 2-х част. / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2002. – Ч.2. – С. 39-43.
- 7.Купчак О.М. Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектра аутизму / О.М. Купчак. – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe.
- 8.Лазаренко Н. І. Розвиток пізнавальної активності першокласників у період навчання грамоти / Н.І.Лазаренко // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С.13-16.
- 9.Лазаренко Н. І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н. І. Лазаренко, А. В. Хіля, А. М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. - Вип.13. - С.130-142.
- 10.Лазаренко Н.І. Культура мовлення як невід'ємна складова ключових компетентностей сучасного педагога / Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (мовознавство) : зб. наук. пр. – Вінниця: Планер, 2016. – Вип. 23. – С. 36–42.
- 11.Лапшина І.М. Специфіка формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / І.М. Лапшина // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 1-2 квітня 2015 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 4. – С. 194–198.

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

*Штень Альона, здобувач ступеня вищої освіти «магістр»
Науковий керівник: Хіля Анна, кандидат педагогічних наук
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського (Україна)*

THE ROLE OF TEACHER ASSISTANT IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION

*Shten Aljona, master's student
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)*

***Анотація.** Питання ролі асистента вчителя розкривається у статті через його основні функції та рольові моделі для кожної групи учасників освітнього процесу. Окремо, ми звернули увагу на компетентності, якими має володіти асистент для ефективної роботи в інклюзивному середовищі. А також коротко охарактеризували що саме у процесі адаптації та включення дитини з інвалідністю має здійснювати асистент вчителя.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, діти з інвалідністю, асистент вчителя, функції асистента вчителя*

***Abstract.** The question of the role of teacher assistant is disclosed in the article because of its main functions and role models for each group of participants in the educational process. We noticed a competence that should have an assistant to work effectively in an inclusive environment. Briefly described what the teacher's assistant should do in the process of adaptation and inclusion of a child with disability.*

***Keywords:** inclusive education, children with disabilities, teacher assistant, teacher assistant functions*

Головною умовою успішного розвитку дітей з особливими освітніми проблемами, на нашу думку, є створення комфортних та сприятливих умов в навчальному процесі та шкільному середовищі. Саме тому, на державному рівні, з метою реалізації права таких дітей на освіту було введено посаду асистента вчителя. Саме асистент вчителя є посередником між дітьми в класі та дорослими, які здійснюють навчальний процес.

Так, асистент вчителя має, у співпраці з іншими фахівцями (соціальним педагогом, психологом, логопедом, дефектологом), виявити проблеми в шкільному житті дитини з особливими освітніми проблемами [6]. Окрім того, в результаті обговорення визначитися із шляхами вирішення виявлених проблем для покращення умов перебування дитини з інвалідністю в шкільному середовищі. На нашу думку для ефективного виконання покладених на фахівця завдань, він має володіти наступними компетенціями: здатність до ефективної

комунікації; увага, спокій, терпіння, гнучкість та адаптивність – емоційна стабільність тощо. Все це є не лише необхідністю, але й обов'язковою умовою для ефективної роботи асистента, оскільки він має виконувати важливу соціальну роль для дитини – «друг / наставник»; для батьків – «консультант»; а також бути членом команди професіоналів, які мають створити максимально комфортні та ефективні умови для розвитку дитини.

Роль асистента вчителя в роботі інклюзивного класу є надзвичайно важливою і полягає у наданні допомоги вчителю та дітям, його щирий інтерес до особистості дитини, яку він супроводжує допоможе забезпечити:

- розширення навчальних можливостей дитини;
- індивідуалізований підхід до навчання;
- проведення спостережень відповідно до вимог вчителя;
- кращий моніторинг та оцінку прогресу у навчанні та розвитку дитини;
- моделювання безпечної практики роботи та реагування на непередбачувані ситуації в міру їх виникнення [3].

Відповідно до законодавства асистент вчителя має забезпечити соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами, тобто: разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців приймає участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами. Окрім того, він має зреалізовувати на практиці наступні функції: організаційну; навчально-розвиткову; діагностичну; прогностичну; консультативну [7].

Більш конкретні види діяльності, які можуть виконувати асистенти педагога, допомагаючи вчителю у процесі викладання, можуть включати в себе:

- організацію екскурсій;
- читання книжок;
- допомогу в виконанні навчальних завдань розроблених вчителем тощо [2].

Основне у роботі асистента вчителя, на нашу думку, виявити потреби дитини з інвалідністю під час її адаптації у шкільному середовищі, коригуванні та модифікації навчального матеріалу відповідно до можливостей дитини, що дозволить покращити успішність не лише дитина з інвалідністю, а також опосередковано впливатиме на ціннісну систему інших учнів класу. Група фахівців на чолі з вчителем мають допомагати адаптуватися дітям в шкільному середовищі і,

хоча вчителі, асистенти та інші фахівці виконують різні ролі, але їхньою спільною метою є покращення навчального процесу, а також підготовка дитини з особливими освітніми потребами до більш дорослого та самостійного життя.

Список використаних джерел:

1. Колосова О.В. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна // Молодий вчений – №5.1 (57.1) травень 2018. – Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/ua/specvipusk>. - Назва з екрану.
2. Лазаренко Н.І. Формування в дітей з функціональними обмеженнями індивідуальної системи знань сенсожиттєвого характеру засобами арт-терапії / Н.І. Лазаренко, А.В. Хіля, А.М. Коломієць // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2017. – Вип. 13. – С. 124–156.
3. Луценко І. В. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням / І. В. Луценко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2013. - Вип. 4(1). - С. 234-243. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4\(1\)_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(1)_30). – Назва з екрану.
4. Любчак Л.В. Підготовка майбутнього педагога до реалізації принципів педагогіки партнерства / Л.В. Любчак, Л.П.Дабіжа / Закордонна колективна монографія, яка видана європейським видавництвом «Izdevnieciba «Baltija Publishing» (м. Рига, Латвія), 2018.
5. Любчак Л.В., Томаш Кук. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до подолання труднощів у спілкуванні з учнями // Молодий вчений. – № 5.2 (57.2). – Херсон, 2018. – С.111-117.
6. Хіля, А.В. Виховання у дітей з функціональними обмеженнями ціннісного ставлення до життя засобами арт-терапії [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Хіля Анна Вікторівна ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. - Вінниця, 2017. - 339 с.
7. Хіля, А.В. Арт-терапія в системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя в дітей та молоді з функціональними обмеженнями : метод. матер. : Ч. 1. – Вінниця, 2017. – 252 с.

Наукове видання

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК
ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ
ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ ДИТИНИ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Збірник матеріалів
II Всеукраїнської науково-практичної
конференції
з міжнародною участю
(08-09 листопада 2018 року)**

Випуск 1

Головний редактор – Оксана Голюк

Підписано до друку 14.12.2018
Формат 64х90/8. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 11,21. Обл.-вид. арк. 7,5.
Наклад 100 прим. Зам. № 236.

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець: ТОВ «Меркьюрі-Поділля»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавництв, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4136 від 11.08.2011 р.

Друк ПП Балюк І.Б.
21018, м. Вінниця, вул. Р. Скалецького, 15.
Тел./факс: (0432) 52-08-02
e-mail: balyk2@ukr.net