

УДК 376.02, 37.091.33:376
№ держреєстрації: 0117U101727

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
вул. Шевченка, 14, м. Івано-Франківськ, 76000. Тел. +380963102636;
e-mail: office@ksu.ks.ua; <http://www.kspu.edu>

ЗАТВЕРДЖУЮ

Ректор Херсонського
державного університету

 Олександр СПИВАКОВСЬКИЙ
10 жовтня 2024 року



ЗВІТ ПРО НАУКОВО-ДОСЛІДНУ РОБОТУ

**ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ
ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ
(остаточний)**

Перший проректор
д.пед.н., професор



Сергій ОМЕЛЬЧУК

Наукова керівниця НДР
д.психол.н., професор

Світлана ЯКОВЛЕВА

Івано-Франківськ – Херсон

2024

СПИСОК АВТОРІВ

Керівниця НДР
д.психол.н., професока,
професорка кафедри
спеціальної освіти



С.Д. Яковлева
(реферат, вступ,
висновки, розділ I,
II, III-2)

Відповідальний
виконавець

к.пед.н., доцентка,
завідувачка кафедри
спеціальної освіти



Н.В. Кабельнікова
(розділ III-1)

Виконавці
к.пед.н., доцентка,
доцентка кафедри
спеціальної освіти



В.В. Меліхова
(розділ V)

к.психол.н.,
ст.викладачка кафедри
спеціальної освіти



Л.В. Дрозд
(розділ IV)

викладачка кафедри
спеціальної освіти



Н.В. Сизова
(розділ III-3)

РЕФЕРАТ

Звіт про НДР: 182 с., 14 рис., 15 табл., 127 джерел, 1 додаток.

Об'єкт дослідження – навчально-виховна робота з дітьми з психофізичними порушеннями, корекційно-виховний процес спеціальної загальноосвітньої школи та загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання.

Мета роботи – визначити та обґрунтувати зміст та організацію корекційно-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням стану їх психофізіологічних можливостей в системі загальноосвітнього спеціального та інклюзивного навчання.

Методи дослідження – емпіричні, психофізіологічні та психологічні (тестові) методи дослідження.

З'ясовано стан нейрофізіологічних систем, психічних процесів, соціальної адаптованості дітей з порушеннями психофізичного розвитку (порушення розумового розвитку та порушення мовленнєвого розвитку) в системі загальноосвітнього та інклюзивного навчання. Виявлено умови підвищення працездатності дітей з порушеннями інтелекту, вплив емоційної сфери на їх працездатність, готовність до навчальної діяльності та роль спілкування у психічному розвитку дітей з порушеннями різних вікових груп.

Застосовано нові технології навчальної діяльності, серед яких фробель-діагностика та корекція, інформаційно-цифрові компетентнісні засоби, робототехніка та ін. та підтверджено результативність їх застосування під час навчально-виховного процесу.

Обґрунтовано доцільність взаємодії сімей, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, з фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів з метою кращого вивчення дітей з порушеннями розвитку різних категорій, формування їх міжособистісних стосунків, соціального досвіду та соціальної адаптації, а відтак цілеспрямованої адаптивної корекції.

Подальшого розвитку набули положення щодо необхідності застосування комплексного підходу до формування психофізіологічних передумов інтелектуального розвитку, писемного мовлення як виду мовленнєвої діяльності в учнів із порушеннями з метою попередження їхньої шкільної неуспішності, особливості застосування диференційованого та індивідуального підходів до дітей з порушеннями у розвитку.

Отримані результати дослідження можуть бути використані у освітньо-виховному процесі дітей з порушеннями у розвитку педагогами спеціальних закладів дошкільної та середньої освіти та освітніх закладів з інклюзивною формою навчання, а також в роботі кафедри спеціальної освіти ХДУ під час навчання здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Ключові слова: діти з порушеннями психофізичного розвитку, інклюзивне навчання, навчальна діяльність, індивідуальний стиль діяльності, компетентність, соціальна адаптація, робототехніка, життєве цілепокладання.

Умови одержання звіту: за договором, УкрІНТЕІ, вул. Антоновича, 180, м. Київ, 03680.

ABSTRACT

Report on Research and Development: 182 pages, 14 figures, 15 tables, 127 references, 1 appendix.

Object of the study – educational and developmental work with children with psychophysical disorders, the correctional-educational process in special general educational schools and general educational institutions with inclusive education.

Purpose of the study – to define and justify the content and organization of correctional-pedagogical work with children with special educational needs, taking into account the state of their psychophysiological capabilities within the system of general special and inclusive education.

Research methods – empirical, psychophysiological, and psychological (test-based) research methods.

The study determined the state of neurophysiological systems, mental processes, and social adaptability of children with psychophysical developmental disorders (intellectual disabilities and speech development disorders) within the general and inclusive education systems. Conditions for improving the work capacity of children with intellectual disabilities were identified, as well as the impact of the emotional sphere on their performance, their readiness for educational activities, and the role of communication in the psychological development of children across different age groups.

New educational activity technologies were applied, including Froebel diagnostics and correction, information-digital competence tools, robotics, and others, and their effectiveness during the educational process was confirmed.

The study substantiated the appropriateness of cooperation between families of children with psychophysical developmental disorders and specialists from inclusive resource centers. This collaboration aims to better understand children with developmental disorders of various categories, facilitate the formation of their interpersonal relationships, social experience, and social adaptation, and thereby ensure targeted adaptive correction.

The findings further developed the positions regarding the need for a comprehensive approach to forming the psychophysiological prerequisites for intellectual development, written speech as a type of speech activity in students with disorders, with the aim of preventing their academic failure, as well as the peculiarities of applying differentiated and individualized approaches to children with developmental disorders.

The research results can be utilized in the educational process for children with developmental disorders by educators in special preschool and secondary educational institutions, as well as in institutions with an inclusive form of education. They can also be used in the work of the Department of Special Education at Kherson State University (KSU) during the training of students specializing in 016 Special Education.

Keywords: children with psychophysical developmental disorders, inclusive education, educational activity, individual activity style, competence, social adaptation, robotics, life goal-setting.

Report acquisition conditions: by agreement, UkrINTEI, 180 Antonovycha St., Kyiv, 03680.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	7
1.1. Психофізіологічні системи та їх вплив на навчальну діяльність учні.....	7
1.2. Особливості пізнавальних процесів дітей з порушенням інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку.....	10
1.3. Особливості розумової працездатності дітей з порушенням інтелектом.....	18
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	21
2.1. Умови підвищення розумової працездатності дітей з порушенням інтелектом.....	21
2.2. Індивідуалізація та диференціація в процесі навчання учнів з порушенням інтелектом.....	24
2.3. Вплив емоційно-мотиваційної сфери на навчальну діяльність дітей з порушенням інтелектом.....	37
2.4. Навчальна діяльність як показник проведеного корекційного впливу на дітей з порушеннями розумового розвитку	51
РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ.....	57
3.1. Можливості використання робототехніки на основі конструктора LEGO в процесі розвитку загально навчальних навичок в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами.....	57
3.2. Фр'обель-педагогіка на допомогу вчителю спеціального навчального закладу.....	85

3.3. Використання неропсихологічних вправ у корекційному навчанні дітей з порушенням читання.....	90
---------------------------------------------------------------------------------------------------	----

РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....99

4.1. Особливості діяльності цілепокладання осіб з інтелектуальними порушеннями в системі спеціального та інклюзивного навчання.....	99
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4.2. Стан сформованості готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	107
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

4.3. Сформованість життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями після корекційного впливу.....	117
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

4.4. Рекомендації для психологів і вчителів щодо формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями.....	130
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РОЗДІЛ 5. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ РОБОТИ З БАТЬКАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ.....	143
ВИСНОВКИ.....	162
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	164

Додаток А. Основні публікації виконавців науково-дослідної роботи.....	177
------------------------------------------------------------------------	-----

РОЗДІЛ 1
НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

1. Психофізіологічні системи та їх вплив на навчальну діяльність учнів

Формування свідомого ставлення до навчання формується завдяки вихованню внутрішніх цінностей в учня. Пербіг даних процесів зумовлюється, в основному, особливостями роботи психофізіологічних систем організму дітей початкових класів. У початковій школі відбувається природне та соціальне дозрівання особистості, оскільки задатки дитини перетворюються на продукти творчості.

Адаптація дитини до школи часто потребує тривалого часу: тижні, місяці, а часом і роки. Гармонізація діяльності школяра повинна відбуватися у свідомості дитини і має бути пов'язана з умовами шкільних реалій. Негативні установки можуть блокувати механізми розкриття учнівських задатків і здібностей, а негативні почуття пригальмовують бажання учня до активних дій, блокують потяг до творчості, призводять до навчальної депресії [25].

Таким чином можна констатувати, що психофізіологічні системи в учнів початкової школи є найчутливішими і залежать від зовнішніх впливів, які

визначають діяльність їх фізичної та психічної сфер у процесі навчання [123].

Відомо, що система контролю, обробки та дії в учнів забезпечується складними взаємодіями різних механізмів системами аналізаторів, нервової системи та структур мозку. Проведені автором дослідження вказують на ймовірність існування своєрідних пускових механізмів для спрямовування імпульсу збудження до здійснення дії: розпізнавання об'єктів, підсилення енергетичного напруження, коригування сили потужності та інформативності подій. Означені дії та процеси ще до кінця не вивчені, тому потребують ретельних досліджень та уточнень. Але вже нині можна констатувати, що провідну роль у даному процесі відіграє рівновага у широкому розумінні цього слова. Йдеться про всі випадки діяльності людини, включно з її глибинними сутнісними основами психіки [123]. Це – накопичення та відновлення додаткового енергопотенціалу. Адже для будь-якої дії потрібна енергія, щоб здійснювати координовані психомоторні дії мислення, почуттів та уяви учня.

Одним з ключових психофізіологічних механізмів, який впливає на стан функціонування загальної чутливості в організмі, є механізм забезпечення рівноваги людини, який прискорить «формування» мозкових структур, які підтримують мислення, почуття та уяву. Координація тіла у просторі дала змогу вивільнити рухи, що стало передумовою для створення потужного центру у правій півкулі мозку для обробки просторових завдань як забезпечення руху тіла, так і формування образної думки. Саме це зумовило так звану «профілізацію» центру абстрактно-теоретичного осмислення у лівій півкулі, інакше кажучи кодування подій. Це спонукало до появи мислення (пошуку завдань), почуттів (оцінки дій), уяви (реалізація дії). Таким чином взаємодія обох півкуль створює умови для поліпшення сприйняття мозком інформації. Права півкуля як провідний центр з обробки просторової інформації, стимулює активність її аналізу (детальний покроковий розгляд)

лівою півкулею. Отже, шлях до розвитку логічного мислення лежить через «осмислення» наочно-образної просторової інформації [26].

З метою формування логічно-понятійного мислення школярів, важливо враховувати можливості наочно-просторового мислення з належним усвідомленням та кодуванням їх у мовленні дитини.

Формувати логічне мислення необхідно починати ще в дошкільному віці й розвивати його у початковій школі на основі просторово-образних можливостей дитини. Саме у цей віковий період вибудовуються образні «ескізи», «проекти» дій або їх «негативи-відбитки». Тобто створюється банк можливих варіацій для автоматичних рішень рухових дій. Природною основою цього може стати стимулювання вестибулярного апарату в учнів початкових класів. Статичне положення тривалий час послаблює активність сигналів, які вестибулярний апарат посиляє мозку. Внаслідок цього пригальмовується активність рухових центрів, а отже і продуктивна робота психічних функцій. Тому для дотримання належного рівня продуктивної роботи учня важливими є фізкультпаузи під час уроків. Вони є регуляторами активності сенсорних систем [25].

Рівновага мозкових процесів забезпечується комплексно - внаслідок синхронної взаємодії декількох центрів регулювання: вестибулярного апарату, зорового, слухового та нюхового аналізаторів та суглобово-м'язового відчуття. Це потужний механізм, який стимулює фізичну та психічну сфери життєдіяльності. Його, як правило, не оцінюють належно педагоги та психологи, хоча це дало би змогу налагодити енергоспоживання затрат організму та психіки без пікових навантажень.

Вплив вестибулярного апарату на психічні процеси дає підстави враховувати його діяльність, стимулюючи творчість учнів під час навчально-виховного процесу [27].

Інтенсивна обробка інформації мозковими структурами здійснюється завдяки злагодженій діяльності всіх сенсорних систем. Стимулюється більшість структур головного мозку. Сигнали вестибулярного аналізатора

стимулюють в першу чергу праву півкулю головного мозку. Відразу відбувається активізація лівої півкулі, а згодом синхронізація обох півкуль разом. Таким чином сигнали від вестибулярного апарату миттєво передаються через довгастий мозок, де знаходяться центри, які забезпечують функцію дихання, регулюють діяльність серця та судин, здійснюють захисні рефлекси, збуджують ретикулярну формацію та проводять імпульси, що сполучають спинний мозок з вищими відділами центральної нервової системи, активізуючи процеси мислення, почуття та уяви [71].

Це ті основні психічні процеси, які забезпечують навчальну діяльність, тобто можливості сприйняття нового матеріалу, а відтак формують пізнавальні процеси.

1.2. Особливості пізнавальних процесів дітей з порушенням інтелектуального розвитку молодшого шкільного віку

Пізнавальні процеси в людини базуються на діяльності вищих психічних функцій і важливою у системі діяльності є увага.

В сучасних дослідженнях увага розглядається в щільному зв'язку з проблемою діяльності особистості. В процесі діяльності створюється визначне відношення суб'єкта до об'єкта. Увага передає це відношення і полягає в спрямованості і зосередженості свідомості на об'єкті діяльності.

Увага не є самостійно існуючим психічним процесом і не належить до властивостей особистості. Вона характеризує ступінь зосередженості і спрямованості різних психічних процесів: сприймання, уяви, мислення. Всередині цих процесів увага і проявляється.

Для психології дитини з проблемами інтелекту, проблема уваги має принципово важливе значення. Л.С. Виготський, який спеціально займався дослідженням уваги, встановив, що недорозвиток її вищих форм у дитини з порушенням розумового розвитку пояснюється «розходженням їх органічного та культурного розвитку» [121].

Щоб успішно здійснювати корекційну роботу з школярем з порушенням розумового розвитку молодших класів, необхідно знати особливості їх уваги та її фізіологічні механізми. Для таких дітей характерною є перевага мимовільної уваги над довільною, що пояснюється особливостями їх нейродинаміки: слабкістю внутрішнього гальмування і різко вираженим зовнішнім гальмуванням. В основі нестійкості уваги і її нестійкої спрямованості лежить важко регульоване зовнішнє гальмування. Слабка зосередженість уваги дітей з порушеним інтелектом пояснюється порушенням концентрації процесу збудження. Проблеми розподілу і переключення уваги зумовлені патологічною інертністю процесів збудження і гальмування [25].

Органічний дефект, який є причиною порушень уваги дитини з порушенням розумового розвитку, сам по собі усунути неможливо, тому корекційну роботу слід спрямовувати на пошуки адекватних дефекту засобів виховання в безпосередній навчальній та інших видах діяльності.

Проблема уваги дитини з порушеним інтелектом належить до мало розроблених.

Пам'ять інтелектуально відсталих школярів. Органічне ушкодження мозку дітей з порушеним інтелектом значною мірою позначається на розвитку пам'яті.

Учні початкових класів з порушенням розумового розвитку віддають перевагу механічному заучуванню, яке ґрунтується на багаторазовому повторенні матеріалу без його розуміння. Ця тенденція перебуває в прямій залежності від складності матеріалу, що заучується. Чим менше учень спеціальної школи розібрався в логічних зв'язках оповідання, вірша, тим більш механічним стає запам'ятовування, зміст матеріалу при цьому заучується ізольовано, без зв'язку з іншим, уже відомим. Засвоєний матеріал не стає надбанням дитини, не збагачує її досвіту і згодом забувається [25].

Особливості запам'ятовування дітей цієї категорії позначаються і на процесі відтворення. Відтворюючи вивчене, діти з порушенням розумового

розвитку не додержують логічних зв'язків, які є в тексті, а щоразу говорять про той факт, який пригадали.

Своєрідність їх пізнавальної діяльності виявляється також у процесі пригадування матеріалу. Цей процес викликає великі труднощі. Тому часто на запитання вчителя діти відповідають «Не знаю». У таких випадках з'ясувати, чи знає учень попередній матеріал, можна тільки за допомогою додаткових запитань, які активізують розумову діяльність учнів.

Протилежним процесом запам'ятовування є процес забування. Якщо в основі запам'ятовування лежить, утворення тимчасових зв'язків у корі головного мозку, то в основі забування – їх згасання. У дітей з порушеним інтелектом ці зв'язки недостатньо міцні, вони швидко згасають, учні забувають вивчене [71].

У роботі з такими дітьми враховується те, що в них часто має місце забування тимчасового характеру. Єдиним способом боротьби із забуванням є відпочинок дітей. Лише відпочинок, а не додаткові повторення, сприяє відновленню матеріалу, начебто забутого. Стимуляція до повторень лише шкодить, призводить до ще більшої перевтоми..

Уявлення – це вторинні образи дійсності; вони є відтворенням образів сприймання. У дітей з порушенням розумового розвитку уявлення характеризується недиференційованістю, фрагментарністю, нечіткістю. Довільне оперування уявленням порушене. Аналіз і синтез на образному рівні протікають неповністю.

Формування змістовних і асоціативних зв'язків у дітей здійснюються з великими порушеннями. Змістовні зв'язки перекручуються, зміщуються. Асоціативні зв'язки швидко згасають, випадково зміщуються. Образна пам'ять переважає над словесно-логічною [25].

В структурі пізнавальної діяльності людини мислення є однією з найважливіших форм пізнання.

Мислення - це процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях.

Відзнакою відображальної діяльності дитини з порушеним інтелектом є порушення її пізнавальної діяльності. Перш за все це порушення узагальненого і опосередкованого пізнання [27].

Головним симптомом порушення розумового розвитку є недостатній розвиток вищих форм пізнавальної діяльності - узагальнення й абстрагування. Учням з порушенням розумового розвитку молодших класів важко абстрагуватися від конкретних неістотних деталей, відходити від поодинокого і бачити загальне. Проте недостатність розвитку процесів узагальнення та абстрагування нерозривно пов'язана з особливостями розвитку інших операцій мислення.

Так, аналіз цих дітей характеризується бідністю. Діти з порушенням розумового розвитку, сприймаючи будь-який об'єкт, бачать у ньому значно менше частин, деталей, ніж діти з нормативним розвитком. Чим складніший об'єкт, тим бідніший аналіз [26]. Особливо важко дітям з порушеним розвитком виділити ті частини в об'єкті, які мало відрізняються від інших за своїм кольором, формою, розміром та ін.

В уяві дітей кожний сприйнятий об'єкт значно бідніший на деталі, ніж насправді. Сприймаючи об'єкт, ці діти виділяють у ньому здебільшого його частини, які виразно виступають. Так, сприймаючи малюнок, вони виділяють яскраво розфарбовані об'єкти і не помічають серед них тих, то зафарбовані менш яскраво.

Дітям з порушеним інтелектом важко виявити ту або іншу деталь об'єкта як істотну, яку треба виділити. Сприймаючи складні об'єкти або цілий ряд об'єктів (наприклад, сюжетний малюнок), діти безсистемно виділяють усі або велику кількість об'єктів, що не сприяє, а навпаки, заважає процесу розуміння сприйнятого. Під час дослідження сприймання картин учнями 1-2 класів спеціальних шкіл було виявлено, що вони, як правило, не сприймають

усього сюжету, а перелічують зображені предмети. Таке безсистемне, хаотичне виділення окремих об'єктів та їх частин, безумовно, не можна назвати справжнім аналізом, він показує, що дитина не зрозуміла сприйняття [27].

Значною особливістю в учнів з розумовою відсталістю молодших класів характеризується така мислительна операція, як порівняння. Дефектологи М.В. Зверева, А.І. Ліпкіна виявили, що порівнюючи два предмети, діти-першокласники з порушеним інтелектом порівнюють дві-три відповідні частини предмета, а далі, як правило, говорять про кожний предмет окремо, і порівняння фактично перетворюється в аналіз. Так, порівнюючи собаку з котом, дитина з слабким порушенням розумового розвитку говорить «Кішка маленька, а собака великий, собака злий, а киця -хороша, у киці такий хвіст великим, киця біленька».

Як бачимо дитина виділила дві відповідні якості і не дуже точно словесно оформила це, але все-таки порівняла їх, а потім почала виділяти якості, які має лише один з порівнювальних об'єктів. Чим складніше об'єкти, тим гірше порівнюють їх діти.

Порівнюючи об'єкти учні перших-четвертих класів з порушеним інтелектом говорять лише про ті їх властивості, які сприймають наочно, про функціональні властивості об'єктів вони, як правило не згадують зовсім [104].

Дітям з порушенням розумового розвитку значно легше знайти в об'єктах відмінність, ніж подібність. Встановлюючи відмінність в об'єктах, вони виділяють більшу кількість їх властивостей, частин, деталей. Отже, аналіз при цьому значно багатший.

Дуже своєрідним у цих дітей є процес установалення подібності між порівнюваними об'єктами. Розвиток в учнів спеціальних шкіл вміння виділити різноманітні аспекти предметів і явищ та вміння порівнювати їх – необхідна передумова ефективного розвитку таких складних операцій, як узагальнення та абстрагування. Недостатність цих операцій у цих дітей тісно пов'язана з особливостями всіх інших мислительних операцій.

Ознайомлюючись з новим предметом, вони, як правило, виділяють у ньому лише ті властивості, які безпосередньо впадають у очі. В основі понять, що формуються в дітей з порушеним інтелектом, часто лежать випадкові ознаки, що не мають для даної категорії значення: колір, розмір, зовнішній вигляд тощо.

Даючи визначення вже знайомим поняттям, діти з порушеним інтелектом часто не враховують усіх відомих їм ознак предметів, а беруть до уваги лише одну з них. Наприклад, виділяючи групу свійських тварин, учні II - IV класів спеціальної школи здебільшого назвали лише одну ознаку: або це жива тварина, або приносить користь людині. Тоді орієнтація часто приводила до помилок. Так, усі учні, які враховували першу ознаку, зебру відносили до свійських тварин [105].

Ці школярі молодших класів, визначаючи предмети й явища, виходять з безпосередніх уявлень про них, не вміють з численних ознак вибрати важливіші. Так, дослідження дефектологів свідчать, що діти з порушеним інтелектом не поєднують в одну групу kota й собаку, тому що вони вороги. Такі помилкові висновки називають конкретно-ситуаційними сполученнями. Так діти виконують завдання не тільки на класифікацію, а і на вилучення, що потребує досить високого рівня розвитку операцій мислення. Отримавши завдання – вилучити зайву картку, з чотирьох малюнків на трьох були зображені годинники, а на одній - монета, діти відмовилися відкинути монету, враховуючи лише її практичну значимість: за гроші можна купити годинник.

Діти з порушеним інтелектом мислять конкретно. У зв'язку з цим вони не розуміють метафор. На запитання «Які руки називають золотими?» дитина з порушеним інтелектом, як правило, відповідають: «На яких золотий годинник. На яких золоті каблучки». З цієї самої причини діти з порушеннями розумового розвитку не розуміють прислів'їв. Оскільки ця категорія дітей розуміє конкретно, їм важко зрозуміти умовність. Так, пояснюючи прислів'я «Не в свої сани не сідай», дебіл говорить: «Це значить, не треба сідати в чужі «сані». Прислів'я «Сім раз відмір, один раз відріж» розумово-відстала дівчинка

пояснює так: «Коли треба один раз відрізати папір, то спершу треба сім раз поміряти, щоб було рівно» [104].

Засвоюючи нове для них слово «врятував» під час сприймання сюжетної картинки «Вірний друг» (собака рятує дівчинку, яка тоне), жоден з учнів III - IV класів спеціальної школи, з якими проводилася робота, не використав його в інтерпретації іншої картини, де хлопчик рятує kota від мисливських собак. Це невміння узагальнювати засвоєне, використовувати його в іншій ситуації виявляється в дітей з порушенням інтелектом під час виконання будь-яких завдань. Так, навчивши учнів IV класу писати листи, педагог виявила, що учень пише листа бабусі й зовсім не додержує засвоєних правил. На запитання педагога, чому це так, учень відповів: «Так це ж не на уроці»..

Конкретність мислення дитини з порушенням розумовим розвитком ускладнює процес засвоєння ними абстрактних понять. Це особливо позначається на процесі засвоєння арифметичних знань, зокрема під час засвоєння лічби з переходом через десятку, таблиці множення. Особливості мислення таких дітей яскраво виявляється під час розв'язування задач.

Розв'язуючи арифметичну задачу, учні часто не можуть самостійно усвідомити її умову, співвідносити дане з тим, що потрібно знайти. Не зрозумівши умови задачі, учні обмежуються тим, що роблять найбільш знайомі арифметичні операції з даними числами.

Діти з порушенням інтелектом нові задачі прирівнюють до вже відомих їм. Якщо ця подібність відповідає змісту відомої задачі, діти розв'язують нову правильно, в інших випадках роблять помилки [122].

Діти не здатні висувати гіпотези, через косність мислення ці діти майже позбавлені вміння робити припущення, перевіряти їх, розв'язувати задачі різними способами. Косність мислення дебілів позначається на всьому процесі засвоєння навчального матеріалу. Наприклад, на одному уроці розв'язували таку задачу: «У хлопчика було 4 цукерки, 3 він з'їв. Скільки цукерок залишилось у хлопчика?». Після того як задачу розв'язали, вчителька запропонувала учням придумати іншу, подібну задачу. Один із учнів

придумав так: «У хлопчика було 4 хлібини, 3 хлібини він з'їв. Скільки хлібин залишилося у хлопчика?». Через косність мислення в даному випадку хлопчик не зміг відійти від тих зв'язків, про які щойно йшлося в задачі.

У процесі розв'язування задач в учнів спеціальних шкіл виявляється ще одна особливість мислення – некритичність. Розв'язавши задачу або приклад, вони здебільшого не вдаються до перевірки правильності здобутого результату, не допускаючи думки про можливість допущення помилки.

Усі розглянуті особливості мислення дітей з порушеним інтелектом не залишаються незмінними. Під впливом корекційної роботи у спеціальних школах вади мислення значною мірою зменшуються.

Порушення в розвитку мислення дитини з порушеним інтелектом нерозривно пов'язані з особливостями розвитку їх мовлення. Мовлення в них починає розвиватися значно пізніше, ніж у нормі. Вимова довгий час залишається недосконалою. Вони довго не засвоюють нових слів, звуків; звернене до них зв'язне мовлення сприймають не розчленовано. Тому такі діти розуміють далеко не все з того, що їм говорять. Через недостатній розвиток фонематичного слуху дитина не розрізняє подібних звуків, вона сприймає слова неправильно. Ця особливість негативно позначається й на писемній мові школярів з порушеним інтелектом, особливо у молодших класах [104].

Розвиткові правильної вимови цих дітей заважає дуже повільний темп розвитку артикуляції.

Мовлення дітей характеризується бідністю словникового запасу, спостерігається великий розрив між пасивним та активним словником. Активний словник значно обмежений. Засвоївши якесь слово в певній ситуації, ці діти не використовують його в інших ситуаціях, не подібних до тієї, в якій ознайомилися із словом. Для того щоб вони зрозуміли, що одним словом позначають різні, зовні не подібні об'єкти, потрібна спеціальна педагогічна робота. Самостійно вони не роблять словесних узагальнень або допускають при цьому істотні помилки (овочі називають фруктами та інше) [104].

Таким чином, можна узагальнити, що інтелектуальна аномальність збіднює можливості участі особистості у житті суспільства і значно ускладнює її виховання та навчання. І чим раніше почнеться спеціальне навчання такої особистості, тим більше шансів з'явиться у дитини для адаптації в суспільстві.

Серед дітей з порушеним інтелектом трапляються діти, в яких на фоні загального недорозвинення психіки спостерігаються часткові дефекти, пов'язані з ураженням окремих ділянок мозку. Це є причиною загальмованості протікання пізнавальних процесів, повільному оволодінню процесом читання, неправильне сприймання навіть найпростіших текстів. Частковий дефект у розвитку мовлення інколи виявляється в так званій дисграфії – своєрідному порушенні письма, що характеризується, зокрема, заміною букв.

Порушення розумового розвитку - це невиліковне хронічне захворювання, це результат незворотних органічних деструктивних змін у тканині мозку, що характеризується порушенням мислительної діяльності та низьким рівнем процесів узагальнення.

Важливим засобом формування уявлень у таких дітей є правильно організована предметно-практична діяльність. В процесі формування уявлень та понять необхідно йти до застосування отриманих знань на практиці, тобто до формування вмій та навичок.

1.3. Особливості розумової працездатності дітей з порушеним інтелектом

Проблема працездатності школярів з порушеним інтелектом є основною у процесі соціалізації дитини. Скільки існує дефектологія, стільки часу вивчається дієздатність дітей з порушеннями.

Вчені, що займалися проблемою працездатності зазначали, що робота осіб з порушенням розумового розвитку школярів дуже нерівномірна (зигзагоподібна). Слабкість вольових імпульсів дітей з порушеним інтелектом призводить до недостатньо активного включення дитини в роботу.

Це обумовлює їх пасивність та невміння мобілізувати свою активність. Періоди напруження змінюються періодами пасивності, знаходячи об'єктивне вираження в кількісно-якісних змінах продукції, що свідчить про доцільність чергування різних видів праці в педагогічному процесі [53].

Порівняльне дослідження статичного напруження м'язів правих та лівих кінцівок школярів з порушеним інтелектом також підтверджує їх слабкість. Особливу увагу було приділено моториці пальців рук. Сповільненість та напруженість рухів, труднощі переключення з одного руху на інший пов'язані, на думку Є.Є.Правдіної-Вінарської, з недостатньою рухомістю нервових процесів, а неточність рухів - з недиференційованістю та надмірною іррадіацією. Ряд учених-дефектологів відмічають низький рівень працездатності розумово відсталих школярів (І.Г.Єременко, М.Б.Лур'є, М.С.Певзнер, Б.І.Пінський та ін.) порівняно з учнями масової школи [51].

При вивченні питання фізичного розвитку та фізичної працездатності дітей з порушеним інтелектом, було встановлено встановив низький потенціал працездатності в цих учнів. Причиною первинного зниження працездатності дітей є психофізичне виснаження дітей з порушеннями, що підтверджується на передчасним настання фізичного стомлення.

Як відомо, під впливом захворювань процеси росту та формування організму можуть порушуватися. Особливо чітко це прослідковується при вивченні працездатності школярів з відхиленнями у стані здоров'я.

На певну залежність рівня працездатності школярів від стану здоров'я та характеру порушень вказує в своїх дослідженнях І.Г.Єременко (1963, 1972).

З дефектологічної літератури (І.Г.Єременко, В.І.Лубовський, Н.Б.Лур'є, М.С.Певзнер та ін) відомо, що працездатність дітей з порушенням інтелекту значно знижена. Це, як відомо, призводить до зниження пізнавальної активності учнів.

Вивченню того, які труднощі виникають у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку при навчанні їх учбовим і трудовим навикам, присвячена велика кількість робіт. Завдання полягає в тому, щоб з'ясувати, які

дані психології можуть бути використані олігофренопедагогами з метою вдосконалення навчання школярів учбовим і трудовим навичкам.

Продуктивною для використання є розроблена П.Я.Гальперінім теорії поетапного формування розумових дій

Необхідність ретельного, детального відпрацювання всіх первинних елементів трудових дій витікає з практики виховної роботи з учнями. Багато цінного матеріалу щодо формування трудових умінь і навичок міститься в дослідженнях Р.М.Дульнєва, його співробітників і учнів. Основною лінією дослідження цього виявився аналіз трудового навчання як корекційного шляху розвитку учнів спеціальних шкіл. Можна доповнити дані Г.М.Дульнєва зауваженням про співдружню роль рухів правої і лівої руки. Дітям, у яких одна рука слабкіша за іншу, корисна робота в столярній майстерні або в слюсарній майстерні, оскільки при роботі співдружності двох рук слабка рука міцніє, стає сильніше [72].

Рішення про те, в якій саме майстерні навчатися школяру, вимагає індивідуального підходу, але міркування про те, яка праця є корисною для корекції, повинні бути враховані. Слід погодитися з думкою більшості олігофренопедагогів, що корисніше за все праця сільськогосподарська.

На підставі аналізу отриманих експериментальних даних Б.І.Пінський довів, що при виконанні конструктивних завдань РВД погано орієнтуються в завданні, губляться; зустрічаючись з труднощами, не перевіряють результати своїх дій, не співвідносять їх із зразками.

Тому дії, які направлені на виконання конкретного виробу, виконуються ними більш охоче і краще, ніж пізнавальні. Крім цікавого аналізу будови діяльності РВД, в дослідженні Б.І.Пінського містяться цінні вказівки щодо способів і прийомів, сприяючих підвищенню якості їх учбової і трудової діяльності.

Намічена також залежність довільності і цілеспрямованості дій дітей з порушенням розумового розвитку від рівня розвитку їх потреб.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ НАВЧАЛЬНО ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Умови підвищення розумової працездатності дітей з порушеним інтелектом

Однією з задач, які стоять перед спеціальними закладами освіти – є корекція психофізичного розвитку учнів. Для вирішення цієї задачі необхідним є правильна організація шкільного режиму та індивідуальна корекційно-виховна робота з дітьми.

Для учнів з порушеннями розумового розвитку є характерним порушення нормального розвитку психічних функцій: сприйняття, довільної уваги, пам'яті, словесно-логічного мислення, узагальнюючої та регулюючої функції мовлення. Формування пізнавальних процесів невідривно пов'язано з розвитком працездатності школярів.

При зниженні працездатності втрачається інтерес до діяльності, з'являється непереборне бажання кинути почату справу, виникає

невпевненість у собі. Разом з цим знижується здатність до запам'ятовування та концентрації уваги, з'являються різного роду розлади соматики. При перевтомі в деяких дітей виникає виснаженість, а деяких дітей – гіпердинамічні реакції, які виражаються у дратівливості та надлишковій рухливості [2].

Дітям з порушенням інтелектуального розвитку притаманні деякі загальні риси:

1. сповільненість акту сприйняття;
2. звуженість сприйняття;
3. фрагментарність сприймаємих предметів або явищ;
4. недиференційованість сприйняття.

Недоліки процесів сприйняття усугубляються ще й тим, що в дітей з порушеним інтелектом важко встановлюється зв'язок між об'єктом, який сприймається та минулим досвідом, який не переробляється у відповідності до змісту нового знання та застосовується у незмінному вигляді.

Особливостями уваги дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є:

- розсіяність;
- нестійкість;
- помилковість дій, що обумовлено швидкою виснажливістю

психічних процесів. Особливості розумової діяльності учнів спеціальних закладів освіти, а саме недорозвиток узагальнення та відволікання, створюють перешкоди на шляху до сприйняття учбового матеріалу та формування на цій основі нових понять. Головний недолік мислення учнів з порушеннями розумового розвитку – це їх надто конкретний характер.

Процес запам'ятовування, відтворення минулого досвіду в даній категорії дітей здійснюється з великими труднощами. Особливо повільно та не надовго запам'ятовується новий матеріал, який подається в абстрактній формі, словесному викладенні та не підкріплений наочністю. Швидше

запам'ятовується матеріал, який подається в образній формі, емоційно забарвлений та практичний.

Особливостями пам'яті учнів з порушенням інтелектуального розвитку є:

- недостатність усвідомлення навчального матеріалу;
- слабка цілеспрямованість учнів до активного запам'ятовування;
- небажання згадувати раніше засвоєване.

Діти утруднюються виділити найголовніше у змісті засвоєного, вихвачують окремі, часом малозначущі факти, намагаються запам'ятати дослівно, не занурюючись у їх зміст. Педагогу необхідно, щоб запам'ятовування було усвідомленим [8].

.Для того, щоб раціонально планувати різні види робіт в залежності від їх складності, необхідно знати оптимальний рівень працездатності учнів, чітко уявляти собі, коли досягається найвища працездатність, а в який час настає її зниження.

Процес входження дитини з порушенням інтелектуального розвитку в навчальну діяльність відбувається повільно. Найбільша продуктивність виявляється на 2-му-3-му уроках. Оптимальний рівень самостійної роботи учнів на уроці триває 20-25 хвилин, дехто з дітей спеціальної школи здатний працювати до 30 хвилин. Це залежить від характеру праці, яка виконується.

Діти молодших класів швидше втомлюються, увага їх розсіюється, з'являються негативні поведінкові явища, які ще більше поглиблюються при відносно монотонній роботі. Усуванню та попередженню подібних явищ, а також збереженню стійкого рівня працездатності учнів з порушенням інтелектуального розвитку сприяє чергування різних видів діяльності.

Виконання фізичних вправ створює можливості короточасного відпочинку тих ділянок кори головного мозку, подразнення яких відбувалося під час навчальних занять і викликало збудження інших ділянок кори. Оптимальний час проведення активного відпочинку для учнів молодших класів – це 26 хвилин уроку. Проведення фізкультхвилинки позитивно

відображається на ході уроку, тому її слід проводити після певного навчального завдання [54].

Правильно підібрані фізичні вправи сприяють зниженню монотонності в роботі, сприятливо відображаються на емоційному фоні.

Спостерігається збільшення об'єму здійсненої роботи; покращуються показники розумової працездатності; школярі швидше включаються в роботу, праця їх стає більш зосередженою, вони менше відволікаються, активізуються, що сприяє підвищенню працездатності.

Педагог спеціальної корекційної школи повинен уникати стереотипових, шаблонних форм та прийомів роботи, початкової - намагатися різноманітності їх в залежності від змісту навчальної діяльності. Цікава робота, різноманітність методів активізують інертних дітей, мобілізують збуджених учнів на засвоєння навчального матеріалу. Діти, які легко відволікаються та швидко втомлюються, стають більш зібраними, підвищується їх інтерес до діяльності.

2.2. Індивідуалізація та диференціація в процесі навчання учнів з порушеним інтелектом

Велика кількість досліджень проблеми диференціації та індивідуалізації як в зарубіжній, так і в українській педагогічній науці, не дає чіткого визначення цих понять, поки що небагато і шляхів їх реалізації. Тому і на сьогодні залишається актуальною проблема диференційного та індивідуального підходів до навчання дітей. Особливого значення дана проблема набуває у навчанні дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми диференціації та індивідуалізації в історичному аспекті надає можливість простежити діалектику розробки проблеми (Братанич.,2000; Бондар, 1999; Бутузов, 1968; Кірсанов, 1982; Конєв, 1988 тощо). Переважна більшість вітчизняних та зарубіжних вчених-педагогів вважають диференціацію та індивідуалізацію

принципами навчання (Братанич, 2000; Бондар, 1999; Занков, 1973; Печерський, 2000; Унт, 1990; Dudley-Evans, John, 1999, Robinson, 1991 та ін.), а дехто вважає їх педагогічною технологією навчання (Давидов, 1986; Конєв, 1988; Липова, 2002; Фіцула, 2002; Locatis, 1987; Spitzer, 1987.).

Педагогічна технологія, як зазначає Фіцула М.М. (2002) за даними філософського словника – це сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний добір і компонування форм, методів, засобів, способів навчання, виховних засобів, вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу.

Педагогічна технологія функціонує і як наука, досліджуючи найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів та принципів навчання, і як реальний процес навчання, в залежності від того, який компонент педагогічного процесу виступає основою змісту поняття.

Розрізняють внутрішню та зовнішню диференціацію. Багато вчених вважають за необхідне розмежувати внутрішню і зовнішню диференціації (Бутузов, 1968; Монахов, 1997; Орлов, 2008; Фірсов, 2008/та ін.). При цьому під внутрішньою диференціацією розуміється різне навчання дітей в гетерогенних класах тобто є індивідуальним, яке передбачає різний темп вивчення матеріалу, диференціацію навчальних завдань, визначення характеру і ступеня допомоги з боку вчителя. При цьому автори вказують на можливість поділу учнів на групи за інтересами, за рівнем розвитку розумових здібностей, за здатністю сприймати навчальний матеріал.

«Зовнішня диференціація» навчального процесу передбачає урахування стану психофізіологічних функцій дитини, що за визначенням М.М.Фіцули (2002) є створенням спеціальних диференційованих груп.

Сутністю зовнішньої диференціації є робота, спрямована на спеціалізацію освіти за інтересами дітей, нахилами і здібностями учнів з метою їх максимального розвитку і може здійснюватись шляхом переформатування типів шкіл, створення профільних, спеціалізованих класів; шляхом відкриття

факультативів, які включають різновікові групи учнів, що самі визначають вільний вибір предметів для навчання.

Проте обидві диференціації не виключають одна одну, оскільки в класі неможливо досягти абсолютної гомогенності. Тому найдоцільнішим є поняття «системно-цільова диференціація», під яким російський дослідник Дроздикова Л. має на увазі систему навчання, що об'єднує зовнішню і внутрішню диференціацію на основі цілеспрямованого вибору цілей, змісту, форм і методів навчання, в результаті чого формується творча особистість, здатна до самореалізації (Дроздикова, 2000), тобто дитина з особливими освітніми потребами зможе знайти своє місце у соціумі.

У цьому зв'язку деякі німецькі (Копф, Дрефенштедт, Клейн) та американські дослідники (Дж.Браун, Дж.Конант, Є.Мітчел) вкладають у поняття «диференціація» різний зміст і різні функції. Такі відмінності у визначенні диференціації пояснюються, тим, що автори не уточнюють, про яку саме диференціацію вони говорять: внутрішню чи зовнішню.

Сучасний український вчений-педагог П.Гусак (1999) вважає, що диференціація навчання – це розрізнення діяльності тих, хто навчається, за такими мотиваційними позиціями особистості, як «можу» і «хочу». Він виділяє рівневу (за здібностями та успішністю в навчанні), і профільну (за нахилами та інтересами) [22].

Тому, аналізуючи різні підходи до проблеми диференціації є сенс виділити її основні особливості, враховуючи які визначити диференціацію як:

1. принцип врахування індивідуально-типологічних особливостей та можливостей учнів з метою розвитку їхніх нахилів і здібностей;
2. педагогічну технологію навчання, що забезпечує реалізацію принципу диференціації, яка передбачає обов'язкове врахування індивідуальних особливостей учнів. Індивідуалізація в умовах класно-урочної системи здійснюється через диференціацію навчання. мета диференціації – створення оптимальних психолого-педагогічних умов для виявлення і

розвитку нахилів і здібностей кожного учня, що є реальним при створенні принципово нової педагогічної технології навчання, яка впроваджуватиметься у практику роботи школи, за рахунок чого буде здійснюватися процес розвитку творчих здібностей учнів, забезпечуватиметься висока пізнавальна активність та буде здійснюватися об'єктивізація контролю та оцінки знань.

Поняття «індивідуалізація» і «диференціація» навчання настільки схожі за функціональним значенням, що досить часто їх використовують як синоніми. Наприклад, А. О. Кірсанов (1982) вважає, що індивідуалізація може обмежуватись врахуванням груп учнів, схожих за якоюсь ознакою. В. М. Монахов (1997) вважає індивідуалізацію метою навчання, а диференціацію – засобом досягнення цієї мети. На думку Г. Селевко (2005), індивідуалізація навчання це з одного боку організація навчального процесу, за якою вибір способів, засобів, темпу навчання обумовлюється індивідуальними особливостями учнів, а з другого боку здійснюються організаційно-управлінські заходи, що забезпечують індивідуальний підхід.

Отже, під навчанням розуміють принцип навчання, який враховує індивідуальні особливості окремих учнів в інтересах розвитку їхніх нахилів та здібностей та педагогічну технологію навчання, яка забезпечує реалізацію принципу індивідуалізації [59].

Тобто, ми вважаємо, що поняття «індивідуалізація» і «диференціація» взаємопов'язані і взаємообумовлені, проте не є синонімами. Індивідуалізоване навчання – це вид навчання, що базується на принципі індивідуалізації та згідно до педагогічної технології навчання передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів будь-яких категорій дітей з особливими освітніми потребами. Сукупність психолого-педагогічних умов диференційованого навчання на уроці можна представити таким чином:

- Учень як суб'єкт навчання, центральна фігура навчального процесу.
- Діагностика індивідуально-типологічних критеріїв розвитку учнів,

- Диференціація узагальненого навчального матеріалу за рівнем складності;
- Забезпечення провідної ролі методу самостійної роботи на уроці з виділенням типів, методів та оцінювання результатів згідно до стану розвитку та індивідуально-типологічних особливостей учнів;
- Стимулювання позитивної мотивації щодо навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Отже, згідно даним сучасної психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок про те, що, по-перше, різні дефініції базових понять проблеми пов'язані з різними підходами до проблеми диференціації навчання, причинами яких є по-перше багатоплановість і багатоаспектність проблеми диференціації навчання; по-друге, автори приймають за основу понять різні компоненти навчального. По-третє, в сучасній педагогічній науці практично прийнятої педагогічної технології диференційованого навчання ще не створено, тоді як простежується системно-технологічний підхід до її розв'язання. Індивідуальне навчання передбачає відносну індивідуалізацію, оскільки у реальній шкільній практиці зазвичай враховуються індивідуальні особливості не кожного учня, а групи учнів з подібними особливостями, причому враховуються лише відомі особливості або їхні комплекси і саме такі, котрі важливі з погляду навчання (наприклад, загальні розумові здібності різні властивості характеру або темпераменту);

Іноді відбувається врахування деяких властивостей або станів лише в тому випадку, якщо саме це важливо для даного учня (наприклад, талановитість у будь якій області, розлад здоров'я), а індивідуалізація реалізується не у всьому обсязі навчальної діяльності, а частково, або в певному виді навчальної роботи й інтегровано [121].

Виходячи з цього, ми вважаємо за можливе ототожнювати поняття “індивідуалізація” і “внутрішня диференціація”.

Основна мета здійснення індивідуалізації і диференціації в навчанні

полягає не стільки у забезпеченні необхідного мінімуму в засвоєнні знань, умінь і навичок, скільки в забезпеченні максимально можливої глибини в оволодінні матеріалом, належного розвитку здібностей кожного учня, найбільшого прогресу у розвитку кожної дитини. Отже, індивідуалізація і диференціація є розвиваючим навчанням [105]. У самому загальному плані, мета навчання – це завжди розвиток дитини. Л.С.Виготський (1999) розрізняв два рівні в розвитку дитини:

1) актуальний, тобто рівень, що вже сформувався;

2) зона найближчого розвитку (Виготський, 1999).

Розвиваючим є тільки те навчання, що спирається на зону найближчого розвитку учнів. З концепції, згідно якої розвиток відбувається через навчання, впливає й основна проблема дидактики – який спосіб навчання розвиває у більшому чи меншому ступені? [127].

Дві найбільш відомі спроби змінити систему навчання з метою підвищення його розвиваючої ролі були в 60-х роках ХХ ст. здійснені під керівництвом Л.В.Занкова і Д.Б. Ельконіна та спрямовані на реформування початкової освіти. Вихідною тезою Л.В. Занкова було положення про те, що знання самі по собі є передумовою розвитку, але не забезпечують його, а розвиток необхідно здійснювати цілеспрямовано на основі комплексної розвиваючої дидактичної системи [125].

Д.Б. Ельконін виходив із припущення, що можливості стимулювання розумового розвитку полягають, насамперед, у формуванні змісту навчального матеріалу.

Д.Б. Ельконін (1989) вказував, що підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу спричиняє зростання розумових здібностей учнів, розумових операцій та дій, які необхідно спеціально формувати [124].

Таким чином здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченій проблемі індивідуалізації, дозволяє зробити висновок щодо теорії індивідуалізації навчання:

1) навчання кожного окремого учня може бути розвиваючим лише у випадку, якщо воно буде пристосовано до стану сформованості особистості кожного учня (що можливо при внутрішній диференціації навчальної роботи); важливо знати базовий рівень кожного учня;

2) індивідуалізація повинна зберігатися протягом всього періоду навчання;

3) розвиток розумових здібностей повинен здійснюватися такими спеціальними засобами розвитку знань учнів, які за змістом повинні бути оптимальної складності відповідно до психофізіологічних можливостей дитини і повинні формувати раціональні вміння розумової праці. Для того, щоб навчання мало розвиваючий ефект, суб'єкт, що розвивається повинний бути включений в активну діяльність, у спілкування [2].

Активність розуміється в двох основних значеннях: активність як стан, пов'язаний з виконанням певного акту спілкування або дії; активність як характеристика особистості. Формування активності як властивості особистості можливе лише через стимуляцію активності як стану.

Формування творчої активності вища мета активізації учнів.

Однак, необхідно враховувати, що умовою формування творчої активності є передуюча їй і її супроводжуюча активність, що репродукує і інтерпретує. Таким чином, у розумінні теорії індивідуалізації і диференціації навчання стає зрозумілою мета індивідуалізації в навчанні. У дидактиці зазвичай розрізняють три категорії цілей навчання: навчальні (освітні), ті, що розвивають та ті, що виховують. Під навчальними цілями мають на увазі змістовну сторону освіти, яка складає предметні знання, уміння, навички і полягає в тому, щоб засобами індивідуалізації або внутрішньої диференціації удосконалити знання, уміння і навички учнів, сприяти реалізації навчальних програм, підвищенню рівня знань, умінь і навичок кожного учня окремо, зменшуючи його абсолютне і відносне відставання (тобто відставання від рівня своїх можливостей), поглиблювати і розширювати знання учнів виходячи з інтересів і специфіки здібностей [126].

Під розвиваючими цілями – розвиток розумових здібностей і формування умінь навчальної праці. Розвиваюча мета реалізується у формуванні і розвитку логічного мислення, креативності і умінь навчальної праці при опорі на зону найближчого розвитку за Л.С.Виготським (1999) [127].

Виховні цілі охоплюють усі ті можливості, що надає навчальна робота для виховання. Мета виховання – це виховання особистості в широкому значенні цього поняття. Індивідуалізація створює передумови для розвитку інтересів і особистісних здібностей дитини; при цьому вчитель повинний не тільки намагатися враховувати наявні пізнавальні інтереси, але і пробуджувати нові. Індивідуалізація має додаткові можливості викликати в дітей позитивні емоції, благотворно впливати на їхню навчальну мотивацію і відношення до навчальної роботи [124].

Метою індивідуалізації і диференціації є збереження і подальший розвиток індивідуальності дитини, виховання такої людини, що представляла б собою неповторну унікальну особистість (Бударний, 1965). Теоретичною основою індивідуалізації та диференціації в навчанні дітей з особливими потребами є концепції, розроблені Л. С. Виготським, про наявність у аномальної дитини як би двох рівнів розвитку пізнавальних можливостей – рівня актуального (уже досягнутого) розвитку, спираючись на який дитина може цілком самостійно виконувати ті або інші завдання, і зони найближчого розвитку, що відбиває її потенційні можливості, реалізувати які дитина в даний момент може при наданні їй тієї або іншої педагогічної допомоги

Л. С. Виготський стверджував, що навчання повинно вести за собою розвиток, тобто спиратися не тільки на вже сформовані психічні функції дитини – рівень її актуального розвитку, але і, головним чином, на функції, що формуються, на здатності, що знаходяться в зоні найближчого розвитку. Тільки в подібних випадках навчання буде сприяти розвитку дитини, якщо те, що сьогодні вона виконує з педагогічною допомогою, завтра зможе виконати самостійно [121]. Ця основна загально психологічна

закономірність розвиваючого навчання має величезне значення для дефектології, оскільки аномальна дитина в більшому ступені, ніж її одноліток з нормативним розвитком, потребує педагогічної допомоги для того, щоб наявні в неї потенційні можливості розвитку були реалізовані, перетворилися в ті здібності, застосовуючи які дитина змогла б опанувати різними аспектами змісту освіти. У вирішенні всіх цих проблем спеціальна дидактика (теорія навчання аномальних дітей) виходить із принципової спільності цілей і задач навчання в масовій і спеціальній школах. В учнів спеціальних навчальних закладів специфічні труднощі, викликаними дефектом, спостерігаються в сприйнятті, осмислюванні, запам'ятовуванні навчальної інформації, у застосуванні знань на практиці. У багатьох випадках відзначається своєрідність у здійсненні дітьми цілеспрямованої діяльності, у розвитку їхніх пізнавальних інтересів, у відношенні до навчання. Усі ці труднощі можуть бути подолані за умови систематичної і цілеспрямованої корекційної роботи, що проводиться у процесі навчання в спеціальних школах, що стимулює компенсаторний розвиток пізнавальної діяльності аномальних дітей. Принцип корекційної спрямованості навчання є основним і специфічним для всіх типів спеціальних шкіл і відіграє найважливішу роль у досягненні цілей навчання дітей з психофізичними порушеннями. Реалізація даного принципу вимагає постановку такого навчального процесу, при якому максимально виправляються недоліки розвитку, характерні для дітей з тими або іншими порушеннями, розширюються їхні пізнавальні можливості. Визначальна роль при цьому належить диференціації та індивідуалізації навчання (табл. 1). Відповідно до вимог принципу корекційної спрямованості навчання спеціальна школа створює особливі умови для свідомого і міцного засвоєння дітьми навчального матеріалу, для формування в них способів виконання спрямованого навчання пізнавальна діяльність дітей з особливими потребами удосконалюється, характерні для них недоліки функціонування різних пізнавальних процесів згладжуються, переборюються, активізуються компенсаторні можливості психіки.

Таблиця 2.1

**Види диференціації навчання в спеціальній освіті
дітей з особливими потребами**

Ознаки	Види диференціації	
	Зовнішня	Внутрішня
Загальна характеристика	Для забезпечення врахування індивідуальних особливостей учні об'єднуються в спеціальні диференційовані групи (класи)	Індивідуальний підхід до навчання
Можливості	Організація навчального процесу з урахуванням структури дефекту учнів	Можливість врахування особливостей психічних процесів, інтелектуальної діяльності, навченості та наукованості кожного учня
Методи реалізації	Створення гомогенних груп на різних рівнях: – на регіональному (типи шкіл); внутрішньо-шкільному; – міжкласному (факультативи, зведені різновікові групи); – в межах вільного вибору навчальних предметів на базі інваріантного ядра освіти (певної спеціалізації)	Створення оптимальних умов навчання для кожного учня: – варіативність темпу вивчення матеріалу, диференціація навчальних завдань, – визначення характеру і ступеня допомоги з боку вчителя тощо
Узагальнення	Системно-цільова інтеграція інтегрує зовнішню і внутрішню диференціацію на основі цілеспрямованого вибору цілей, змісту, форм і методів навчання, результатом якого є найбільш повна реалізація компенсаторних можливостей та потенціалу розвитку кожного учня	

У процесі роботи з класом вчитель-дефектолог крім індивідуального підходу до дітей, заснованого на знанні різноманітних особливостей кожного з них, здійснює і диференційований підхід до певних груп учнів того самого класу, що розрізняються типологічними особливостями пізнавальної діяльності. У одному класі спеціальної школи можуть бути діти з різним рівнем навченості, що вимагає регуляції програмних вимог до засвоєння знань.

У цілому в кожному з дидактичних принципів, що лежать в основі навчання дітей з особливими потребами, ясно виражена основна ідея спеціальної дидактики – необхідність корекційного впливу навчання на хід

розвитку дитини і використання всіх можливостей, викладених у змісті і методах навчання, для максимальної інтенсифікації такого впливу. Підкреслимо при цьому, що, з огляду на особливості розвитку дітей з особливими потребами, спеціальне навчання не пристосовується до дефекту, не підкоряється йому, а має на меті його подолання [83].

Практичні аспекти індивідуалізації та диференціації навчання учнів молодших класів допоміжної школи вивчались на базі Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи № 1 (4 класу). Було оцінено особливості викладання в цілому, а також використання вчителем окремих елементів індивідуалізації та диференціації навчання. На уроках вчителем застосовуються різноманітні методи навчання. Це одна з відмінних рис уроку як основної організаційної форми навчання у початкових класах допоміжної школи. Особливо важливою є різноманітність методів і прийомів роботи у початкових класах, коли для дітей перехід на безперервні 45 хвилин є досить важким.

Учень на уроці продумує навчальний матеріал, здійснює спостереження, виконує вправи, практичні роботи, відповідає на запитання, що поставлені вчителем тощо. Крок за кроком учень початкової школи вчиться самостійно працювати під керівництвом педагога-дефектолога, розвиває когнітивні здібності, довільність психічних процесів. Прищеплення навичок самостійної роботи в класі допомагає учням опановувати певними прийомами виконання домашніх завдань.

Однією з ознак класно-урочної форми організації навчальної роботи є робота вчителя з усім класом. Робота в колективі поліпшує засвоєння знань учнями. Слухаючи відповіді інших учнів, відповідаючи сама, по можливості доповнюючи відповіді інших, дитина глибше, свідоміше засвоює матеріал. В процесі колективної роботи проходить також і індивідуальна робота учнів. Отже, на уроці застосовується як фронтальна так і індивідуальна форми роботи.

Індивідуальний підхід до учня на уроці полягає в тому, що вчитель,

знаючи особливості кожної дитини, використовує в роботі з даним учнем відповідні методичні прийоми. Основним серед них вважається метод спостереження за учнями на уроці та під час позакласної роботи. Знаючи особистісні особливості учнів, можна досягти високого рівня корекційно-виховної роботи, яка дає змогу компенсувати або послабити порушення їх розвитку. Особливу увагу вчителі приділяють аналізу даних про характер розумової відсталості кожного учня, причини їх виникнення, про основні особливості поведінки, інтереси, нахили, про розвиток уваги, сприймання наочного та словесного матеріалу, про якість знань і рівень загального розвитку, враховується стан зору, слуху; розвитку мовлення, координації рухів, що і складає основу для оптимального планування уроку, визначення складності і обсягу завдань. Добираючи матеріал треба розумно дозувати труднощі, розуміючи, що індивідуальний та диференційований підхід до учнів не повинен зводитись до пасивного пристосування до них, а до знаходження найбільш доцільних засобів залучення дітей до фронтальної роботи класу.

Широко використовується такий засіб індивідуалізації навчання, як різний рівень допомоги учням. Так, для тих дітей, які в період навчання грамоти стикаються з труднощами в написанні літер або цифр, учитель пропонує письмо за контуром чи опорними точками у зошитах таких учнів.

Дітей, які не можуть виконувати завдання за усною інструкцією, оскільки не втримують її в пам'яті, забезпечують відповідною наочністю. Для дітей з повільним темпом роботи особливо уважно дозують і регламентують роботу, намагаючись поступово прискорювати темп її виконання.

Неабияке значення в індивідуальній роботі з учнями допоміжної школи має правильний підхід до аналізу й оцінки діяльності. Учитель повинен завжди спиратися на позитивні якості учня, знаходити таку форму оцінки, яка б стимулювала його в роботі. Це ефективно впливає на весь процес діяльності учня, запобігає виникненню відмови учня від роботи в класі. Реалізація диференційного підходу до навчання в спеціальній школі на сучасному етапі

базується на тому, що у кожному класі можна визначити кілька груп учнів, для яких характерні певні типологічні особливості. Однак практично здійснюється диференціація лише в межах двох рівнів, що проводиться за рахунок комплектування класів за навчальними можливостями учнів. Це дає змогу здійснити диференційоване навчання в межах кожної школи без перебудови встановленої системи організації педагогічного процесу. Потрібно лише відповідно комплектувати класи і визначити групи в класах, якщо попередньо не вивчали стан готовності учнів.

При диференційованому навчанні учні, починаючи з 1 класу, групуються в класи залежно від рівня розвитку в них пізнавальної діяльності та здібностей. В школі, залежно від наявного контингенту створюються паралельні класи або один з учнів з приблизно з однаковим рівнем розвитку, чи дві паралельні групи, учні яких мають різні рівні пізнавальних можливостей. Навчання в кожному класі чи групі здійснюється за окремими навчальними програмами. Обсяг і зміст навчального матеріалу для учнів з більшими пізнавальними можливостями в основному відповідають вимогам діючих навчальних програм для загальних закладів освіти, у яких забезпечується більша самостійність учнів. Учні з меншими пізнавальними можливостями опановують значно менший за обсягом матеріал, відповідно до діючої навчальної програми для допоміжних шкіл. Класи, укомплектовані учнями з вищими пізнавальними можливостями, утворюють перше відділення, а з меншими пізнавальними можливостями - друге відділення. Належність дітей, які поступають у 1 клас, до певного відділення визначає обласний психолого-медико-педагогічний центр.

З метою правильного перерозподілу учнів по навчальних відділеннях, у школах протягом першого місяця проводиться глибоке вивчення учнів, уточнюються висновки, зроблені ОПМПЦ щодо рівня розвитку пізнавальних можливостей учнів, збираються фактичні дані, потрібні для мотивованого розподілу учнів по класах за рівнем розвитку. На основі матеріалів дослідження, проведеного протягом першого місяця з часу вступу до школи,

учнів комплектують у класи для диференційованого навчання. Визначений на початку року склад учнів у класах є основним. У цих класах проводять уроки протягом усього періоду навчання за різними програмами.

З метою практичної апробації деяких підходів до індивідуалізації навчання нами було розроблено картки з різнорівневими завданнями з природознавства з математики та української мови з використанням елементів диференційованого та індивідуального підходів. Клас складався з 13 учнів, з яких 6 слабших та 7 сильніших. Під час складання плану роботи нами враховувались індивідуальні можливості дітей та загально груповий рівень розвитку. Так, під час розв'язування задач більш слабкі діти працювали за картками із простішими завданнями, а сильніші – з більш складними. На уроках, одночасно із основним навчальним матеріалом, повторювався вже засвоєний дітьми, проводилася робота з розвитку пізнавального інтересу, мовлення, мислення дітей, здійснювався зв'язок із життям (відомості про професії тощо). При необхідності навчальний матеріал повторювався для повного засвоєння. Дітям, які працюють повільно, видавався менший обсяг завдань. Аналіз особливостей роботи учнів в запропонованих нами диференційованих та індивідуалізованих умовах показав підвищення позитивного ставлення до виконання завдань і певне зростання успішності засвоєння матеріалу. Це підтверджує перспективність застосування даних підходів і необхідність подальшої розробки відповідного методичного забезпечення, що може бути використане в практиці допоміжних шкіл.

Виходячи з опрацьованого матеріалу, можна зробити наступний висновок: навчально-виховний процес, що враховує індивідуальні типологічні особливості учнів, прийнято називати диференційованим, а навчання за таких умов – диференційованим навчанням. Класно-урочна система потребує вдосконалення навчального процесу за рахунок диференціації завдань і застосування методики навчання залежно від можливостей учнів. Індивідуалізація і диференціація навчання полягає в забезпеченні максимально можливої глибини в оволодінні матеріалом, всебічного розвитку

здібностей кожного учня, найбільшого прогресу у розвитку кожної дитини. Необхідність реалізації принципу диференційованого та індивідуального підходів у спеціальній школі пов'язана з об'єктивними та істотними протиріччями між загальними для всіх дітей, які навчаються, цілями, змістом навчання й індивідуальними можливостями кожної дитини; між загальною, колективною формою навчального процесу й індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу і розвитку кожної дитини зокрема.

2.3. Вплив емоційно-мотиваційної сфери на навчальну діяльність дітей з порушеним інтелектом

Освіченість, інтелект є провідною визначальною передумовою будь-якого прогресу. На розвиток особистості впливає низка факторів як зовнішніх, так і внутрішніх. Таким чином інтелектуальний розвиток індивіда неможливий без навчальної діяльності, яка є середовищем його розвитку.

Розвиток навчальної діяльності відбувається під час шкільного навчання. Ця діяльність для молодшого школяра стає провідною, оскільки включає в себе прагнення до засвоєння нового, незвіданого.

Цей час є основою формування мотиваційного компоненту навчальної діяльності, який залежить від вчителя, який сприятиме досягненню мети, поставленої перед дитиною.

Проблема емоційного самопочуття є однією з важливих сторін психічної діяльності дитини. Вона належить до найважливіших форм поведінки, практичного досвіду та відношення дитини до оточуючого світу та оточуючого соціуму.

Для психічного здоров'я дітей має велике значення збалансованість позитивних та негативних емоцій, які дозволяють дитині підтримувати душевну рівновагу та адекватність поведінки. Порушення емоційної рівноваги, як правило, призводить до емоційних розладів, що часто спричиняє відхилення дитини у розвитку та порушення соціальної взаємодії [4].

Серйозного значення емоції набувають під час навчальної діяльності. Емоційний стан дітей, які йдуть до школи пов'язаний з першими взаємодіями у новому соціумі, з першими «новими друзями», з вчителями, вихователями тощо. Більшість дітей, які ходили у дитячий садок, швидко адаптуються в нових умовах, а частина дітей складно входить у комунікативний процес. Тому емоційний стан дитини з порушеннями розумового розвитку набуває серйозного значення у навчальній та комунікативній діяльності.

Під дією емоційного фактора знання швидко набувають особистісного змісту, що сприяє їх закріпленню і використанню при вирішенні проблемних ситуацій етичного порядку. Дитині, особливо розумово відсталій, мало знати, як треба чи не треба поступати в тому чи іншому випадку, йому необхідне розуміння того, до яких наслідків для оточуючих призведе його вчинок. А для цього учні повинні навчитися розуміти емоційні стани оточуючих людей, вміти прочитати страх, незадоволення та інші почуття по міміці і зовнішньому вигляді людини. Тому дуже важливим для розумово відсталих дітей є розвиток у них розуміння емоціональних станів людей: емоційної чуйності, почуття впевненості в собі, співчутливості.

Нерозривний зв'язок емоцій з пізнавальними процесами, їх включеність в будь-яку дію, дозволяє віднести емоції до важливих регуляторних процесів психіки. Разом з тим інтегративність і неоднозначність функцій емоцій створюють значні труднощі на шляху дослідження їх природи [71].

Різні аспекти проблеми емоціональної регуляції поведінки розглядалися багатьма спеціалістами, серед яких А.Г.Асмолов (2011), Т.П. Артем'єва (2016), Л.І.Божович (1972),І.А.Васильєв (1980),В.К.Вилюнас (1984), Л.С.Виготський (2003),В.В.Давидов (1940), Л.В.Занков (2002), Д.М. Ісаєв (2006), Л.В. Кузнецова (2002), О.В. Зациринська (2009), Л.В. Шипова (2015) та ін.

Формування та розвиток емоцій, їхня диференціація, збагачення і ускладнення емоційної сфери, поява вищих відчуттів – це повільний та складний процес [4].

Відомо, що ефективність пізнавальної діяльності пов'язана з емоційними станами людини. Емоції включаються в кожний інтелектуальний процес, тому негативні подразники тривалої дії спричиняють значну патогенну дію на психіку в цілому, є джерелом психічного напруження, що призводить до формування спотвореного життєвого досвіду. Рівень психічної та фізичної працездатності, стійкість до ряду захворювань залежать від стану центральної нервової системи та від емоційного фону життєдіяльності людини.

Розвиток емоцій і засобів їх вираження – складний процес, на який чинять вплив особливості культури, характер дозрівання суб'єкта, рівень інтелектуального розвитку [54].

Зі вступом до школи внутрішній світ дитини змінюється. Ведучим стає мотив належності, хоч мотив бажання ще дуже сильний у багатьох. Конфлікт мотивів «хочу – треба» може викликати у дитини, як прояв агресії, так і тяжкі внутрішньо особистісні конфлікти, хворобливі емоції, страхи. Цей конфлікт може змінити особистість дитини. Разом з тим, у віці 7 років, у зв'язку із зростанням ролі другої сигнальної системи, у дитини формується здатність диференціювати свої емоції за допомогою мовлення і ці диференційовані емоції стають важливим регулятором поведінки. На основі ведучої навчальної діяльності мислення здобуває все більш домінуюче значення і починає визначати роботу всіх інших функцій пізнання, які інтелектуалізуються і стають свавільними. Таким чином, у дитини з'являється можливість все більш опосередкованого і усвідомленого вираження емоцій і почуттів.

Результати психологічних досліджень свідчать про тісний функціональний зв'язок емоцій та пізнавальних процесів. Доведено, що позитивний емоційний стан обстежуваного сприяє покращанню сприймання та запам'ятовування вербального матеріалу, урізноманітненню асоціативних зв'язків, тоді як негативний емоційний стан призводить до того, що сприймання невербальних стимулів зміщується в негативну сторону [30].

Доведено тісний функціональний зв'язок емоцій і пам'яті, який проявляється особливо наочно в тих сферах діяльності людини, які пов'язані з високою емоційністю. Вплив емоцій на психічну діяльність залежить від насиченості емоційних станів, від їх якісної характеристики та міри складності діяльності. Дослідження показують, що позитивні емоції (впевненість, хороший настрій тощо) активізують діяльність, обстежувані проявляють більшу старанність та вирішують більшу кількість задач, тоді як поганий настрій здійснює астеничний вплив та призводить до зниження відтворення приємної інформації (І.А. Васильєв, В.К. Вілюнас, С.Л.Рубінштейн та ін.).

На емоційній основі базується і афективна пам'ять, яка забезпечує емоційне закріплення досвіду, який показався вдалим. Характерно, що при блокуванні успіху негативними емоціями, навіть не пов'язаними з самим завданням, спосіб вирішення, який призвів до успіху, не запам'ятовується. Також якщо при вирішенні завдання дається інструкція «гасити» емоції, то правильного рішення у більшості випадків не отримується [25].

Якщо говорити про розвиток емоцій дітей з порушеннями розумового розвитку, то можна зазначити, що він значно відрізняється від норми. У зв'язку з ураженням кори головного мозку коркова регуляція (корекція гальмування) органічних почуттів недостатня, або і зовсім неможлива. Дитині з порушенням розумового розвитку властива невизначеність, нечіткість, крайня несталість, тобто лабільність емоцій. Протягом одного дня у неї можна простежити велику кількість переходів від жвавості, життєрадісності до пасивності, сумності, від радощів до похмурої примхливості. Така несталість емоцій тим більш виражена, чим молодша дитина.

Притаманна дітям з порушеним розумовим розвитком слабкість інтелектуальної регуляції почуттів призводить до того, що в учнів допоміжної школи із запізненням та з труднощами формуються вищі духовні поняття: сумління, почуття обов'язку, відповідальності тощо.

Воля в психології розглядається, з одного боку, як спроможність суб'єкта до довільної регуляції власної поведінки, уміння організувати свою діяльність, керувати нею, долати труднощі та перешкоди, що стоять на заваді досягнення мети. З іншого боку, воля трактується як якість особистості, сутність якої зводиться до здатності індивіда протистояти своїм безпосереднім бажанням, стримувати або трансформувати власні імпульси, підпорядковувати їх більш значущим, важливішим мотивам.

У дітей з порушенням розумового розвитку істотно страждають волеволі процеси. Багато школярів олігофренів молодших класів вкрай безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певним цілям; не завжди можуть зосередити зусилля на подоланні навіть незначних перешкод. Їм властиві безпосередні імпульсивні реакції на зовнішнє враження, необдумані дії та вчинки, невміння протистояти волі іншої людини. Діти з порушеним інтелектом молодшого віку не вміють контролювати свої бажання та вчинки, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам [6, 11].

Несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, невміння долати щонайменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам чи впливам поєднуються, однак, із ознаками протилежного характеру.

Багатьом вихователям відомо, що вихованці допоміжних шкіл нерідко проявляють достатню цілеспрямованість дій та непогано орієнтуються і діють у конкретних побутових умовах. Отже, слабкість волі виявляється у розумово відсталих не завжди і не в усьому. Вона чітко виступає лише у тих випадках, коли діти знають, як потрібно діяти, але при цьому не відчують у тому потреби.

Такі ж різкі контрасти спостерігаються й тоді, коли йдеться про інші показники волі. Так, наприклад, за звичайної млявості та безініціативності поведінки можна спостерігати ззовні протилежні їм нестриманість, непереборність окремих бажань.

Дитина з порушеним інтелектом часто не в змозі відмовитись від чогось безпосередньо бажаного навіть заради більш важливого та захоплюючого, але далекого.

І нарешті, ті ж контрасти спостерігаються у розумово відсталій дитині у її ставленні до впливів з боку оточуючих людей. На перший план виходить навіюваність, некритичне сприймання вказівок та порад оточуючих людей, відсутність спроби перевірити, співставити всі вказівки та поради із власними інтересами та нахилами [51].

Всі ці псевдо контрасти проявів волі є вираженням незрілості особистості. Сутністю цієї незрілості є недорозвиток духовних потреб. Всі ті вимоги, які суспільство пред'являє дитині певного віку, відомі учню допоміжної школи від вчителів та вихователів, проте вони ще не перетворились у його власні потреби, інтереси, прагнення.

Негативне значення недостатності волі у процесі психічного розвитку розумово відсталих відмічали ще Е. Сеген та К. Левін. Зокрема, Е.Сеген сутність порушення розумового розвитку зводив до незрілості вольових процесів і відповідно до такого розуміння розробив свою систему виховання дітей з розумовою відсталістю. Ця система зводилась до поступового формування самостійності та довільності поведінки вихованців.

Тому одним із головних завдань корекційно-виховної роботи у спеціальній школі є створення умов для розвитку в учнів свідомої довільної поведінки. У цьому процесі неабияку роль відіграє формування у них прагнень та умінь самостійно приймати рішення та реалізовувати його, самостійно розв'язувати конфлікти. З цією метою можна використовувати прийом моделювання типових ситуацій вибору з наступним пошуком різних варіантів виходу з них.

Якщо говорити про розвиток емоцій дітей з порушеним інтелектом, то можна зазначити, що розвиток емоційної сфери цих дітей значно відрізняється від норми. У зв'язку з ураженням кори головного мозку коркова регуляція (корекція гальмування) органічних почуттів недостатня або і зовсім

неможлива. Дітям з порушеним розвитком властива невизначеність, нечіткість, крайня несталість, тобто лабільність емоцій. На протязі одного дня у неї можна простежити велику кількість переходів від жвавості, життєрадісності до пасивності, сумності, від радощів до похмурої примхливості. Така несталість емоцій тим більш виражена, чим молодша дитина.

Притаманна дітям з порушеним інтелектуальним розвитком слабкість інтелектуальної регуляції почуттів призводить до того, що в учнів спеціальної школи із запізненням та з труднощами формуються вищі духовні поняття: сумління, почуття обов'язку, відповідальності тощо [80].

Воля в психології розглядається, з одного боку, як спроможність суб'єкта до довільної регуляції власної поведінки, уміння організувати свою діяльність, керувати нею, долати труднощі та перешкоди, що стоять на заваді досягнення мети. З іншого боку, воля трактується як якість особистості, сутність якої зводиться до здатності індивіда протистояти своїм безпосереднім бажанням, стримувати або трансформувати власні імпульси, підпорядковувати їх більш значущим, важливішим мотивам.

У дітей з порушеним інтелектом істотно страждають вольові процеси. Багато школярів з порушенням інтелектуального розвитку молодших класів вкрай безініціативні, не можуть самостійно керувати своєю діяльністю, підпорядковувати її певним цілям; не завжди можуть зосередити зусилля на подоланні навіть незначних перешкод. Їм властиві безпосередні імпульсивні реакції на зовнішнє враження, необдумані дії та вчинки, невміння протистояти волі іншої людини. Діти з порушенням інтелектуального розвитку молодшого віку не вміють контролювати свої бажання та вчинки, підкоряти свою поведінку висунутим вимогам [94].

Несамостійність, безініціативність, невміння керувати своїми діями, невміння долати щонайменші перешкоди, протистояти будь-яким спокусам чи впливам поєднуються, однак, із ознаками протилежного характеру.

Багатьом вихователям відомо, що вихованці допоміжних шкіл нерідко проявляють достатню цілеспрямованість дій та непогано орієнтуються і діють у конкретних побутових умовах. Отже, слабкість волі виявляється у дітей з порушенням інтелекту не завжди і не в усьому. Вона чітко виступає лише у тих випадках, коли діти знають, як потрібно діяти, але при цьому не відчують у тому потреби.

Такі ж різкі контрасти спостерігаються й тоді, коли йдеться про інші показники волі. Так, наприклад, за звичайної млявості та безініціативності поведінки можна спостерігати ззовні протилежні їм нестриманість, непереборність окремих бажань. Дитина з порушенням розумового розвитку часто не в змозі відмовитись від чогось безпосередньо бажаного навіть заради більш важливого та захоплюючого, але далекого.

І нарешті, ті ж контрасти спостерігаються у дитини з порушенням розумового розвитку у її ставленні до впливів з боку оточуючих людей. На перший план виходить навіюваність, некритичне сприймання вказівок та порад оточуючих людей, відсутність спроби перевірити, співставити всі вказівки та поради із власними інтересами та нахилами [108].

Всі ці псевдо контрасти проявів волі є вираженням незрілості особистості. Сутністю цієї незрілості є недорозвиток духовних потреб. Всі ті вимоги, які суспільство пред'являє дитині певного віку, відомі учню спеціальної школи від вчителів та вихователів, проте вони ще не перетворились у його власні потреби, інтереси, прагнення.

Тому одним із головних завдань корекційно-виховної роботи у спеціальній школі є створення умов для розвитку в учнів свідомої довільної поведінки. У цьому процесі неабияку роль відіграє формування у них прагнень та умінь самостійно приймати рішення та реалізовувати його, самостійно розв'язувати конфлікти. З цією метою можна використовувати прийом моделювання типових ситуацій вибору з наступним пошуком різних варіантів виходу з них.

Дітям з порушеннями розумового розвитку притаманні підвищена тривожність, емоції страху, погане самопочуття, переважання сумного настрою. Діти менше вірили у свої можливості, швидко втомлювалися, прогнозували зменшення тривалості як власного життя, так і життя близьких, були невпевнені у своєму майбутньому. Це робило суб'єктивно недоцільним набуття освіти, створення сім'ї, народження дітей [80]. Фіксація негативних емоційних переживань послаблює механізми засвоєння інформації і, як наслідок, призводить до зниження загального інтелектуального показника. Детальний аналіз виконання тестових завдань показує, що сферою найбільшого ураження виявляється поняттєве мислення, яке є основою вербального інтелекту. Це негативно позначається як на якості засвоєння навчального матеріалу, так і на успішності учнів.

Для школярів з вищим рівнем інтелектуального розвитку властивий вищий рівень емоційної стабільності, в той час як школярі з низьким інтелектуальним розвитком, навпаки, виявляють високий рівень емоційного напруження. Останнє може бути причиною порушення шкільної адаптації у цієї категорії учнів. Зв'язок між рівнем емоційного неблагополуччя та зниженим рівнем інтелектуального показника за даними розрахунків коефіцієнту контингенції $c = 0,5$; коефіцієнт асоціації становить $Q = 0,84$ (явно виражений позитивний статистичний зв'язок) [20].

Емоційні порушення здійснюють гальмівний вплив на розвиток пізнавальної сфери, найбільш чутливим елементом якої є понятійне мислення. У школярів знижується здатність до виконання вербальних завдань, а це надалі негативно позначається на якості засвоєння навчального матеріалу та навчальній успішності. Стан емоційної активації неопосередковано передує, випереджаючи словесне формулювання принципу вирішення завдання, в цілому виконує в мисленні регулюючі, евристичні функції.

На перших етапах при вивченні ролі емоцій у регуляції мовленнєвих функцій аналізувалась специфіка функціональної організації внутрішньо коркових взаємодій при позитивних і негативних емоціогенних діях –

безпосередньо (плач – сміх), картинки (діти плачуть – діти сміються) і опосередкованих словом (дієслова: «плачуть» – «сміються») [125].

При сприйнятті і осмисленні дієслова «плачуть» найбільш функціонально активними були слухові відділи кори лівої півкулі, моторні та асоціативні лобні долі двох півкуль. Виявилась ще одна загальна закономірність: у хлопчиків на всі негативні емоціогенні дії найбільш високий рівень міжпівкульних «симетричних» зв'язків мали лобні і моторні зони, у дівчаток – навпаки, потиличні та нижнє тім'яні.

При позитивних емоційних діях картина змінилася: у хлопчиків в передніх відділах кори рівень кількості зв'язків знизився, а у дівчаток, навпаки, зріс [121].

Виклад матеріалу дослідження. Для дослідження стану емоційної сфери та її впливу на навчальну діяльність було проведено експериментальне дослідження з дітьми двох категорій: діти з порушенням розумового розвитку (ПРР) та діти з нормою інтелекту віком від 8 до 10 років. У експерименті приймали участь 18 учнів з порушенням розумового розвитку та 20 учнів з нормативним розвитком.

З метою вивчення стану емоційної сфери були задіяні методики: Шкала самооцінки тривожності (Ч.Д.Спілбергер), Опитувальник САН (призначений для оперативної оцінки самопочуття, активності й настрою), визначення рівня шкільної тривоги за Філіпсом (призначений для оцінки рівня ситуативної тривожності та оцінки рівня особистісної тривожності, Кольоровий тест Люшера (переваги або відторгнення того або іншого кольору пов'язані з глибокою емоційно-потребнісною сферою людини. Тест дозволяє співвідносити актуальні й нереалізовані потреби, мету й засоби їхнього досягнення, а також визначити область тривоги, страху й компенсації, Методика О.Р.Лурії (для вивчення загальної емоційності учнів. Показником емоційності визначено латентний час асоціативної реакції на емоційно значуще слово в порівнянні з індіферентним).

При проведенні експерименту були отримані за усіма методиками результати, які представлені в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Стан емоційної сфери досліджуваних респондентів

Методики	Учні з ПРР n = 18	Учні ЗОШ n = 20
Ч.Д.Спілбергер		
Особистісна тривожність (у.о.)	59	54
Ситуативна тривожність(у.о.)	54	51
Опитувальник САН		
Самопочуття (у.о.)	3,9	4,9
Активність (у.о.)	4,6	4,8
Настрій (у.о.)	4,5	4,7
Методика Філіпса		
Загальна кількість розбіжностей по тексту (%)	76	75,5
Кількість збігів на кожні з 8 чинників тривоги (%)	78,5	51,75
Кольоровий тест Люшера		
Загальна оцінка (у.о.)	44	46
Методики за О.Р.Лурія		
Завдання 1 (бали)	1	2
Завдання 2 (бали)	2	3
Завдання 1 (бали)	3	3

За результатами таблиці (методика «Шкала самооцінки тривожності (Ч.Д.Спілбергер), які ми отримали при проведенні експерименту можна зробити висновок: в учнів контрольної групи оцінки особистісної тривожності = 54 (у.о.), а ситуативної = 51(у.о.), а в групі РВД відповідно вони дорівнюють 59 (у.о.) та 54(у.о.). В учнів обох груп домінує висока як ситуативна, так і особистісна тривожність(45-80). В групі дітей з ПРР спостерігаємо незначні відхилення на відміну від учнів ЗОШ.

Цифри шкали особистісної тривожності показують, що діти з порушенням розумового розвитку більш схильні до тривоги, ніж діти контрольної групи, вони сприймають ситуації як загрожуючі, відповідаючи на кожну з них відповідною реакцією. За даними дослідження ситуативна тривожність РВД дуже висока. Ці діти схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності в різних ситуаціях і реагувати вираженим станом тривожності. В результаті чого ми отримали такі високі значення визначення тривожності.

За результатами опитувальника САН можна зробити такий висновок: в учнів з нормативним розвитком самопочуття = 4,9 (у.о.), активність = 4,8 (у.о.), тобто це відповідає нормі, а настрої = 4,7 (у.о.) – говорить нам про благополучний стан учнів, а в групі дітей з порушеним розвитком відповідно самопочуття = 3,9 (у.о.) можна сказати, що в учнів спостерігається неблагополучний стан, тому що оцінка нижче 4. Цього ми не можемо сказати про активність = 4,6 (у.о.) і настрої = 4,5 (у.о.), тому що їхні оцінки перевищують 4 бали. Можна зробити висновок за цими двома показниками, що учні обох категорій мають благополучний стан в даний момент. Але ми також відмічаємо значні відхилення в цій методиці. У дітей з порушеним інтелектом відмічається низький рівень самопочуття (3,9), що не можемо сказати про дітей групи контролю з нормативним розвитком (4,9). Отримані дані активності та настрою сильно не відрізняються від результатів дітей з нормою інтелекту. Це свідчить, що діти з порушеним інтелектом швидко втомлюються при виконанні завдання, що в свою чергу вплинуло на результати виконання методики. У цих дітей виникає стан неспокою, незахищеності. Загалом результати позитивні по дітях обох категорій. Вони відповідають віковим, розумовим та індивідуальним особливостям учнів.

За результатами методики «Визначення рівня шкільної тривоги» за методикою Філіпса ми спостерігаємо деякі відмінності між результатами. В учнів з нормою інтелекту ми отримали по 1 завданню > 75%, а саме 75,5%, це говорить, що в них дуже висока тривожність, а по 2 завданню понад 50% це

говорить про підвищену тривогу, а в дітей з порушеним розумовим розвитком відмічаються деякі відхилення від дітей з нормативним розвитком, оскільки загальна кількість розбіжностей по всьому текстові $> 75\%$, тобто $= 76\%$, а кількість збігів за кожен із 8 чинників, також $> 75\%$, він $= 78,5\%$. В двох категоріях дітей цифра більше 75% , що дає нам підставу говорити про високу тривожність учнів. Діти з порушеним інтелектом відчують неспокій, дискомфорт у школі, вони емоційно незрілі. Їхні результати залежать від соціального становища, здоров'я. За даними таблиці ми можемо сказати, що в учнів обох категорій відмічається дуже високий рівень тривоги. Можна сказати, що діти з порушеним інтелектом відчують загальну тривожність у школі, переживання соціального стресу, несприятливий психічний фон, який не дає змогу дитині розвивати свої потреби у досягненні високого результату. У них виникають проблеми у стосунках з учителями, які в свою чергу знижують здатність дитини до успішного навчання, підвищують вірогідність неадекватного реагування на тривожний чинник середовища.

За допомогою тесту Люшера було визначено, що діти з порушеннями болісно переживають образу, приниження, тривалий час повертаються подумки до неприємних подій, що викликали негативні емоції. Вони довго пам'ятають образу, страх, зраду. Їх легко обдурити. У деяких дітей безпорадність проявляється у взаєминах з однолітками, коли дитина не може захистити себе. Вони губляться, мовчать, плачуть, глибоко переживаючи образу, приниження. Найбільш високо дитина оцінює тих, хто їй приємний, найближчий до неї. Так вона оцінює не тільки людей, а й події навколишнього життя – добре те, що приємно... Дитина може безпричинно сміятися, радіти дрібницям. Негативні емоції виникають несподівано, носять стійкий характер. Саме цим вони відрізняються від дітей з нормою інтелекту. На відміну від них діти з нормою інтелекту прагнуть до успіху, до незалежності, яскравих вражень, хочуть подолати перешкоди. Також люблять фантазувати і мріяти. Хочуть розширити сферу своєї діяльності. Тому такі ми одержали результати.

За результатами «Методика А.Р.Лурії» можна зробити такий висновок: в учнів з нормою інтелекту ми відмічаємо: 1 завдання – оцінка в межах 2 балів, коли учень надає допомогу за порадою вчителя, 2 завдання – майже 3 бали, позитивне ставлення до результатів діяльності, і 3 завдання – 3 бали, виразна розповідь за малюнком. Діти все вірно розповіли по малюнкам, повністю передали емоційний стан зображених на них людей. У дітей з порушенням розумового розвитку відмічалися відхилення у результатах, на відміну від дітей з нормою інтелекту: по-першому завданні набрали 1 бал, які в свою чергу говорять про те, що учні відмовляються допомогти своєму товаришеві, навіть тоді коли їх попросив вчитель. В іншому завданні – оцінка ближче до 2 балів, що говорить нам про нейтральне або завуальоване ставлення до результатів діяльності. І зрештою в третьому завданні – 3 бали, виразна розповідь за малюнком. Вони повністю описали малюнки, дії, які відбуваються, а також вираження обличчя осіб, зображених на цих малюнках, передали всі емоційні стани, які були зображені на малюнках. Відмінність полягає в тому, що діти з порушенням розумового розвитку дуже вразливі, їм властива образливість, безпорадність, відлюдкуватість. Ці учні характеризуються дратівливістю, нестриманістю, що призводить до виникнення конфліктів.

Таким чином, здійснивши дослідження впливу емоційно-мотиваційної сфери на навчальну діяльність учнів з порушенням розумового розвитку, дійшли висновку, що як в дітей з порушенням розумового розвитку, так і в дітей з нормативним розвитком молодшого шкільного віку спостерігається високий рівень загальної емоційності. Стан самопочуття, активності і настрою в дітей обох груп були близькі до нормальної оцінки, тоді як самооцінка тривожності, ситуативна та особистісна тривожність була в учнів з порушенням інтелектуального розвитку особливо висока : майже у 1,5 рази вища, ніж в учнів з нормативним розвитком, що свідчить про наявність досить високого відсотку школярів із відхиленням емоційної сфери за типом невротичних розладів та депресивних станів. Безперечно, що ці явища є

багатофакторними, проте в їх виникненні провідна роль належить факторам психологічним, основні з яких – характерологічні особливості дітей, що підсилюють схильність до емоційних розладів та соціально – психологічні психотравмуючі ситуації.

Перспективою подальших пошуків є корекційно спрямована діяльність з метою формування стійкої емоційно-мотиваційної складової дітей з порушенням розумового розвитку задля усунення утворення стійкої негативної позиції та до деформації розвитку особистості даної категорії дітей.

2.4. Навчальна діяльність як показник проведеного корекційного впливу на дітей з порушеннями розумового розвитку

Успішність навчання є показником ефективної розумової діяльності дитини. Вона залежить від психофізіологічних особливостей особистості, психомоторних властивостей та емоційного стану особи.

Психофізіологічні фактори відіграють в даному випадку важливу роль. Властивості нервової системи в дітей молодшого шкільного віку почали досліджуватися лише останнім часом. При дослідженні рухливості нервових процесів було отримано пряму залежність з учбовою діяльністю і визначено напруженість функціонального стану при виконанні завдань [121].

Вивченням психофізіологічних параметрів в молодших школярів з нормативним розвитком займалися Макаренко М.В., Лизогуб В.С., Борейко Т. І. які визначала силу нервових процесів та ФРНП і показала, що стан ВПФ, а саме пам'яті, уваги, мислення впливає на успішність навчання і залежить від їх рівня [71].

Кількість робіт, які висвітлюють залежність навчальної діяльності від стану психофізіологічних функцій є недостатньою, а роботи в яких відображено дану залежність в дітей з порушеним розвитком різних категорій є практично відсутніми.

Для визначення залежності навчальної діяльності від стану психофізіологічних функцій було обрано рівень успішності учнів молодших класів за напрямками дисциплін: природничий цикл, математичний та мовленнєвий (письмо) цикли.

Учні молодших класів з затримкою психічного розвитку в процесі проведення корекційного навчання (за програмою спеціального навчального закладу) та додаткового корекційного впливу виявили наступні результати рівня успішності (див. табл. 2.3.)

Таблиця 2.3

Показники рівня успішності учнів молодших класів з ЗПР за предметними циклами

Групи респондентів	Типи сил	Показники рівня успішності учнів за предметними циклами					
		Природничий цикл		Цикл математичних дисциплін		Мовленнєвий цикл (письмо)	
		до	після	до	після	до	після
ЗПР навчання n=33	Сильний n= 8	6,68±0,28	*8±0,32	6,63±0,33	*7,58±0,29	6,0±0,32	6,79±0,5
	Середній n= 13	4,55±0,47	5,55±0,44	5,0±0,37	5,8±0,54	4,35±0,51	5,45±0,54
	Слабкий n= 12	4,06±0,42	5,41±0,55	4,47±0,68	5,41±0,66	4,24±0,47	5,5±0,41
ЗПР корекція n=33	Сильний n= 8	7,0±0,43	**8,73±0,39	6,59±0,42	*7,95±0,32	6,0±0,43	*7,32±0,35
	Середній n= 13	4,59±0,42	**6,68±0,5	5,18±0,46	6,59±0,54	4,27±0,34	**6,05±0,51
	Слабкий n= 12	4,05±0,44	*5,79±0,47	4,47±0,47	5,95±0,57	4,26±0,47	5,74±0,6

Примітка: * достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,05$);

** достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,001$)

Результати таблиці 2.3. свідчать про підвищення успішності навчальної діяльності по всіх дисциплінах, при чому показники рівня успішності при застосуванні додаткової корекції достовірно підвищилися в учнів з сильним типом НП по всіх циклових дисциплінах. У природничому циклі дисциплін в

даної категорії учнів – на 24,7%, тоді як в подібній підгрупі під час навчання хоча показали достовірне збільшення, лише на 19%. Математичний цикл дисциплін виявив збільшення показників успішності навчання при застосуванні додаткової корекції на 20%, а при навчанні за програмою школи – на 14%.

Мовленнєвий цикл дисциплін (письмове мовлення) показав підвищення успішності на 22% під час застосування корекції і це було достовірне підвищення результатів ($p < 0,001$), а під час навчання – на 13%, але достовірними ці показники не були.

Підгрупа учнів з ЗПР середнього типу сили НП з природничого циклу дисциплін показала підвищення рівня успішності за програмою спеціального закладу на 21,9%, а при застосуванні додаткової корекції – на 45,5%, що було статистично достовірним ($p < 0,001$). З математичного циклу дисциплін навчальна успішність підвищилася під час навчання на 16%, а при застосуванні додаткової корекції – на 27,2%, але ні в одному з даних випадків результат не був статистично достовірним.

Мовленнєвий цикл дисциплін представив збільшення на 28,2% після навчання та на 41,7% ($p < 0,001$) після корекційного додаткового впливу.

Підгрупа учнів з ЗПР з слабким типом сили НП виявила підвищення успішності навчання з природничого циклу дисциплін: після навчання – на 33%, але не була статистично достовірною, а після корекційного впливу достовірно підвищилася на 42,9% ($p < 0,001$). Математичний цикл дисциплін показав підвищення успішності після навчання – на 21%, а корекції – на 33% без ознак статистичної достовірності.

Цикл мовленнєвих дисциплін в даній підгрупі учнів з ЗПР представив підвищення успішності навчання після програмного застосування на 30,4%, а після корекційного додаткового впливу – на 34,7%.

Одержані дані свідчать про правильно вибраний напрямок корекційного втручання і доцільності роботи з учнями відповідно до сили їх НП, оскільки

під час діяльності не спостерігалось підвищення стомлення, що би могло призвести до нервового зриву.

Дослідження рівня успішності учнів молодшого шкільного віку з вадами інтелекту дало можливість виявити наступні результати, які представлені в таблиці 2.4.

Враховуючи, що у групі учнів з порушеннями розумового розвитку не спостерігалось учнів з сильним типом нервових процесів, розглядалися лише типи з середнім та слабким типами.

Таблиця 2.4

Показники рівня успішності розумово відсталих учнів за предметними циклами

Групи респондентів	Типи сили НП	Показники рівня успішності учнів за предметними циклами					
		Природничий цикл		Цикл математичних дисциплін		Мовленнєвий цикл (письмо)	
		до	після	до	після	до	після
Розумово відсталі учні навчання	Середній тип n=12	4,0±0,17	6,05±0,32	4,13±0,15	4,08±0,29	4,23±0,12	*6,14±0,31
	Слабкий тип n=15	3,26±0,17	4,33±0,21	4,25±0,12	4,74±0,42	3,36±0,32	4,68±0,39
Розумово відсталі учні корекції	Середній тип n=12	5,0±0,41	*6,64±0,54	4,68±0,34	**6,68±0,44	4,86±0,39	**6,59±0,47
	Слабкий тип n=15	3,8±0,31	* *5,29±0,42	4,05±0,45	*5,62±0,34	3,9±0,37	*5,43±0,45

Примітка: * достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,05$);
 ** достовірність показників в процесі навчання або корекції ($p < 0,001$)

Як видно з наведених у таблиці даних, результати співставлень були вищими в учнів з порушеним інтелектом з середнім типом сили НП після

застосування додаткової корекції, ніж після запровадження програмного навчання спеціальної загальноосвітньої школи.

З циклу природничих дисциплін успішність учнів з порушеним інтелектом з середнім типом сили НП підвищилася: після навчання за шкільною програмою на 25% без математичної достовірності, а після застосування додаткової корекції – на 32,8%, що було статистично достовірним ($p < 0,05$). З циклу математичних дисциплін в даній підгрупі учнів успішність після програмного навчання підвищилася на 30 %, а після запровадження додаткової корекції – на 42,7 % і була статистично достовірною. Мовленнєвий цикл дисциплін (письмо) показав підвищення успішності після програмного навчання на 25%, що було статистично достовірним ($p < 0,05$), а після корекції – на 35,6 % ($p < 0,05$).

Учні з порушеним інтелектом з слабким типом сили НП також показали підвищений результат запровадженого навчання та корекції відповідно на 24,8 % - навчання та 39,2% ($p < 0,05$) – корекції.

Виходячи з наведених даних можна зробити висновок, що учні з високим рівнем сили НП показали високий рівень успішності, а в учнів з слабким типом сили НП успішність була значно нижчою, хоча під впливом додаткової корекції зазнала позитивних змін, що свідчить про доцільність визначення стану та сили НП в РВ учнів для створення індивідуальних корекційних програм.

Залежність успішності навчання від сили та ФРНП зазначає і В.С. Лізогуб (2001). Автор вказує на достовірний зв'язок між успішністю навчання, з одного боку, та функціональною рухливістю та силою НП, функцією пам'яті та уваги – з другого боку. Висновок про зв'язок успішності навчання з властивостями основних НП підтверджується і різницею середніх показників експертних оцінок між групами обстежуваних з різним рівнем розвитку цих властивостей [71].

Отже, результати досліджень свідчать про те, що генетично детерміновані властивості ВНД безпосередньо впливають на успішність

навчання учнів молодшого шкільного віку і залежать від типологічних властивостей основних нервових процесів. Максимальний темп аналітичної діяльності забезпечується функціональною рухливістю нервових процесів та силою нервових процесів, тобто нейродинамічними характеристиками робочих актів та здатністю тривалий час утримувати ефективну працездатність головного мозку, а відтак зазначимо, що успішність навчання на пряму залежить від індивідуальних типологічних властивостей ВНД.

РОЗДІЛ 3

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

3.1. Можливості використання робототехніки на основі конструктора LEGO в процесі розвитку загально навчальних навичок в учнів початкових класів з особливими освітніми потребами

В Україні в останні десятиріччя в освітній галузі відбуваються значні зміни, що пов'язані із впровадженням інклюзивної форми навчання осіб із особливими освітніми потребами як освітньої моделі, яка реалізує конституційні права людини, зокрема права на здобуття освіти за місцем проживання, а отже, права на проживання у родині. До того ж реформування освіти (Нова українська школа), спрямованої на розвиток творчої особистості, передбачає створення умов, які допоможуть дітям здобути освіту відповідно до їхніх особливостей психофізичного розвитку (В.Бондар, Л.Вавіна, С.Гончаренко, І.Єременко, В.Засенко, І.Зязюн, О.Киричук, С.Максименко, В.Синьов, Є.Соботович, В.Тарасун, Л.Фомічова, М.Шеремет та ін.).

Теоретичний аналіз і узагальнення наукових досліджень у галузі інклюзивної педагогіки (Н.Жукова, А.Колупаєва, Р.Левіна, О.Мастюкова, І.Марченко, Л.Переслені, Є.Соботович, Л.Спірова, В.Тарасун, Т.Філічева, Т.Фотекова, Н.Чередніченко, А.Ястребова та ін.), свідчать про їх спрямованість на вирішення важливої проблеми, пов'язаної з виявленням у дітей з особливими освітніми потребами характерних труднощів у навчанні ще на початкових етапах, аналізом структури і природи цих порушень, вивченням особливостей психічного розвитку зазначеної категорії дітей з метою підвищення ефективності опанування ними загальнонавчальними вміннями та навичками.

Водночас, зміни, що постійно відбуваються у сучасному світі, зокрема: з одного боку, – прискорення науково-технічного прогресу, кризові явища, широке впровадження інклюзивної освіти дітей з вадами розвитку, з іншого, – збільшення кількості мовленнєвої патології серед дитячого населення, вимагає інноваційних технологій, нестандартних методів і прийомів, нових підходів у здійсненні освітньо-корекційного впливу.

Враховуючи те, що у молодшому шкільному віці конструктивна діяльність продовжує відігравати особливу роль поряд із провідною навчальною діяльністю, у в освітньому процесі з учнями із особливими освітніми потребами велике значення має використання таких педагогічних технологій, які мають яскраво виражений моделюючий характер.

Як засвідчують дослідження К.Барсукової, Т.Геращенко, Л.Комарової, Т.Лусс, Л.Мітленко, Л. Парамонової та ін. застосування LEGO-технологій орієнтовано на розвиток оптико-просторових уявлень, просторового мислення, дрібної моторики, розуміння логіко-граматичних конструкцій, експресивного мовлення тощо. Лего-терапія виховує увагу, посидючість, акуратність, точність у виконанні завдань, що є надзвичайно важливим у роботі з молодшими школярами з особливими освітніми потребами.

Не дивлячись на те, що наковці (Г.Горшков, А.Злаказов, С.Шевалдіна та ін.) наголошують на позитивному впливі роботосистем та комп'ютерної ігро-терапії на стан моторної координації, ручного праксису, розумових операцій у молодших школярів, досліджень, спрямованих на вивчення можливостей застосування робототехніки на основі конструктора LEGO у роботі з учнями із особливими освітніми потребами, представлено недостатньо.

У загальній освіті та практиці інклюзивного навчання велика увага приділяється розробці і впровадженню тих педагогічних технологій, які мають яскраво виражений об'ємний характер. Це важливо для надання освітньо-корекційного впливу на дитину в процесі формування мовлення, перцептивних та інтелектуальних дій, підвищення мотивації до навчання, що сприяє створенню необхідних передумов для підвищення рівня її загального розвитку, уміння

керувати своєю поведінкою, таким чином, забезпечення якостей, необхідних для навчання в школі.

Одним з таких шляхів є використання в освітньому процесі LEGO–конструювання, яке сприяє активному розвитку дітей та підвищенню якості дошкільної та початкової освіти. З використанням LEGO кожна дитина незалежно від її віку має можливість виявити свою фантазію, насолоджуватися можливістю жити у власному рукотворному світі. Ця технологія широко впроваджується в зарубіжні та вітчизняні загальноосвітні та спеціальні (корекційні) установи [15].

На сьогодні LEGO – одна з найпоширеніших та найвідоміших педагогічних систем, що широко використовує тривимірні моделі реального світу та предметно-ігрове середовище навчання й розвитку дитини. Перспективність використання LEGO зумовлена її високими освітніми можливостями: багатофункціональністю, технічними та естетичними характеристиками, використанням у різних ігрових та навчальних зонах [49].

За допомогою LEGO-технологій формуються навчальні досягнення різного рівня, таким чином дотримується ключовий принцип LEGO-педагогіки – навчання «крок за кроком» у власному темпі, від простого до складного [60].

Відомим є певний позитивний досвід використання цієї технології під час корекції різних відхилень у розвитку у дітей. Апробація наборів LEGO-ДАСТА проводилася в Словаччині (Братислава) з дітьми дошкільного і шкільного віку, які мають різну патологію – порушення зору, мовлення, затримку розвитку, ДЦП, складні дефекти. Одержані результати узагальнено К.Поляковою. Науковець розглядає LEGO – ДАСТА в аспекті трьох функцій: освітньої, об'єднуючої і соціалізуючої, наголошуючи, що дана технологія відкриває абсолютно нові перспективи у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із порушеннями психофізичного розвитку [81].

Варто відзначити величезний позитивний вплив LEGO на дитину. Діти вчать грати самостійно, концентрувати свою увагу тривалий час, що розвиває в них посидючість. Заняття з LEGO не применшує в жодній мірі ролі малювання фарбами, ліплення з пластиліну та інших видів дитячої творчості. Поряд з ними

гра з конструктором сприяє досягненню ще більших творчих успіхів. Якщо під час малювання результатом діяльності дитини стає картинка, то у випадку з LEGO – самостійно сконструйована іграшка, яка буде існувати незалежно від конструктора, стане для дитини улюбленою і буде брати участь в інших іграх [66].

Водночас, робототехніка — це досить нове поняття в сучасності. Саме зараз, коли світ великими кроками рухається на зустріч інновацій, дуже важливо допомогти дітям адаптуватися і влитися в цей всесвіт нововведень і винаходів. Її можна застосовувати починаючи з середнього дошкільного віку.

Дошкільнята 4-6 років можуть самостійно збирати робота з деталей конструктора, правильно підбирати елементи і з'єднувати механізми. Дітей вчать різним видам рухів, знайомлять з конструюванням і формують інженерне мислення. З цією метою доцільно використовувати найпростіший конструктор «Lego WeDo» за допомогою якого діти одержують елементарне уявлення про робототехніку [97].

Як зазначають науковці та практики у дітей, які займаються робототехнікою, розвиваються посидючість, увага, просторове і логічне мислення. Маніпуляція дрібними деталями сприяє удосконаленню моторики рук, зорово-моторної координації та точності рухів [81].

Збираючи роботів, дитина не просто одержує елементарні теоретичні знання з математики, фізики, механіки, програмування та конструювання, а застосовує їх на практиці, і відразу бачить результат своєї праці. Тому діти, які ще в дошкільному віці розпочали займатися робототехнікою, не мають проблем з вивченням математики і природничих наук під час навчання у школі.

Ще один плюс занять конструювання у поєднанні з програмуванням - спілкування з однолітками й уміння працювати в команді. У століття соціальних мереж і дефіциту спілкування отримати комунікативні навички, навчитися домовлятися, обговорювати свої дії один з одним, бути креативним і відповідальним за свою роботу – є надзвичайно важливими умовами успішної соціальної адаптації та працевлаштування у майбутньому [89].

За допомогою програмування дитина наділяє інтелектом свої моделі та використовує їх для розв'язання задач з курсу природничих наук, технологій, математики, розвитку мовлення [86].

Робототехніку як технологію включено у комплексну систему реабілітації неврологічних хворих (зокрема, із ДЦП, аутизмом) у Міжнародній клініці відновлювального лікування (м. Трускавець). Як зазначають провідні фахівці клініки (Т. Волошин, О. Качмар, В. Козявкін), більшість систем для віртуальної реабілітації та тренування рухів доволі складні, дорогі та можуть застосовуватися лише в умовах реабілітаційних центрів. Існуючі недорогі, комерційно доступні ігрові системи, які мають високий потенціал для тренування рухів, розраховані на здорових дітей і є занадто складними для неврологічних хворих [66].

Загальний алгоритм створених ігор на базі робототехніки побудований таким чином, що постійно спонукає дитину до збільшення об'єму рухів, підвищення їх швидкості та точності, покращення концентрації уваги. У процесі гри завдання поступово ускладнюються і потребують щораз досконалішого руху. Цікавий ігровий сюжет стимулює дитину до правильного виконання вправи, збільшення швидкості та амплітуди рухів, розвитку швидкості реакцій та окорухової координації. Використовуються також логічні ігри, де рухова активність поєднується з обиранням правильного предмету, картинки. Для посилення емоційного впливу застосовуються елементи віртуальної реальності.

Отже, поєднання LEGO-технологій з робототехнікою значно підвищує можливості сфери застосування цих технологій в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Робототехніка на основі конструктора LEGO у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема вадами мовлення, набула застосування під час формування й розвитку у них розумових операцій (Н.Голота, Т.Пеккер, І.Резниченко, О.Терещенко). LEGO конструювання і програмування дають можливість дитині з порушеннями мовленнєвої функції виявляти самостійність у процесі виконання ігрових завдань, логічної побудови програм, створення алгоритму послідовних дій з метою одержання наочного результату за одне

заняття. Дитина, виконуючи свої дії і досягаючи результату, зможе пояснити свої рішення.

LEGO конструювання з робототехнікою включає в себе безліч освітніх систем щодо всебічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, спрямованих на розвиток у них предметних умінь і навичок, загальнонавчальних здібностей, логічного мислення, пам'яті, уваги, мовлення, сприйняття, дрібної і загальної моторики, конструктивного праксису. Їх всі можна застосовувати як складову психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами, у тому числі і вадами мовлення різного ступеня тяжкості, дотримуючись принципів індивідуального та диференційованого підходів [119, с. 256].

Робототехніка на базі LEGO динамічна, в ній присутній цікавий сюжет. Дитина може оптимізувати свої дії, знаходити найбільш раціональні шляхи в успішному розвитку свого проекту, максимально використовувати свій арсенал вербальних засобів та зв'язне мовлення для опису етапів роботи та кінцевого результату. Багаторазовість повторення різних сюжетів з використанням таких механізмів і прийомів формують в учнів з вадами мовлення краще розуміння досліджуваного матеріалу [60].

Робота з конструювання і програмування об'єктів сприяє розвитку у молодших школярів з особливими освітніми потребами:

—логіки: з'єднання деталей і дотримання інструкції удосконалюють логічне мислення, формують такі властивості, як аналіз, синтез тощо;

—творчих здібностей: експерименти з технікою позитивно впливають на здатність дитини творити і створювати, творчий потенціал;

—здатності прийняття рішень: остаточний результат залежить від багатьох маленьких рішень дитини, тому доведеться бути більш уважним і розважливим, вчитися аналізувати свої дії і приймати рішення, які сприятимуть одержанню бажаного результату;

—можливості роботи в команді: діти в групі розподіляють роботу між собою, а ефективна взаємодія в команді позитивно впливає на результат роботи;

—практичне застосування теоретичних знань: учні мають можливість застосувати свої знання на практиці під час конструювання об'єктів;

—інженерне мислення: проектування конструкцій і програмування робота формує інженерне мислення і діти вчаться проектувати [86].

Робота з конструювання значно розширює зміст та корекційно-розвивальні можливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, оскільки під час занять учні істотно поглиблюють свої знання про різні властивості предметів, у них збагачується та активізується словниковий запас, формується вербально-логічне мислення. Так, наприклад, вивчаючи тварин діти знайомляться з будовою тіла, звичками, голосами тварин і створення моделей тварин з деталей конструктора допоможе дітям закріпити одержані на заняттях з логопедом знання.

Процес конструювання з програмуванням дозволяє одержувати більш повні уявлення про різноманітні властивості деталей конструктора та сфери застосування побудованих об'єктів. Також у дітей з вадами мовлення відбувається позитивна динаміка у розвитку сприйняття – у них розвивається здатність до точного розчленовування складного цілого на окремі елементи (аналітична діяльність) [109].

Процес конструювання вимагає від дитини уміння не тільки виділяти окремі деталі зі складного цілого, але і встановлювати просторове положення однієї деталі щодо інших, що сприяє розвитку просторового мислення. Така діяльність сприяє розвитку логічного мислення, уваги, пам'яті, здатності зосередитися; формуються математичні знання про рахунок, форму, пропорцію. Учень з порушеним мовленнєвим розвитком починає осмислювати власні дії, прогнозувати хід найпростіших явищ, розуміти найпростіші часові та причинно-наслідкові залежності – все це є необхідним для успішного опанування ним шкільною програмою та соціальної адаптації в цілому [49].

Ефективність використання конструктора LEGO та робототехніки як складової психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими

освітніми потребами забезпечується тільки за умови правильного з методичної точки зору педагогічного керівництва [52].

Відомо, що навчальна діяльність учня вимагає достатнього рівня сформованості його загальних здібностей (сприймання, увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення), що знаходять своє застосування в процесі засвоєння всіх загальноосвітніх предметів. До цього часу науковцями залишається невирішеним до кінця питання, як розуміти власне загальні здібності (Б.Ананьєв, Б.Беляєв, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, В.Шадриков та ін.). Найбільш поширеним є визначення загальних здібностей як індивідуальних особливостей, які є загальними умовами успішного виконання різноманітних форм людської діяльності і які склалися в ході суспільно-історичного розвитку [111].

Загальні здібності також тісно пов'язують із загальною спрямованістю індивіда, з тим, наскільки стійкими є нахили людини до тієї чи іншої діяльності. Встановлено, що в основі однакових досягнень під час виконання певної діяльності можуть бути застосовані різні здібності, в той же час одна й та ж здібність може бути умовою успішної реалізації різних видів діяльності. Це забезпечує можливість широкої компенсації здібностей [97].

Надійна основа успішного оволодіння знаннями, уміннями та навичками під час шкільного навчання є сформованість у дітей психофізіологічних процесів та механізмів, що є основою їх загального розвитку .

Засвоєння першокласниками програмних знань безпосередньо пов'язується з розвитком елементарних форм учіння, планомірного і диференційованого ставлення, пізнавальної активності, позитивного ставлення до навчання в школі, адекватної самооцінки і формуванням навичок спілкування [84].

Пізнання здійснюється за допомогою психічних процесів – мислення, пам'яті, уваги та ін., починаючись із відчуттів і сприймань. До шести років сприймання набуває рис цілеспрямованої діяльності: дитина спроможна виділити предмет з ряду інших предметів, зосередити увагу на ньому і визначити його специфічні якості. У першу чергу шестирічні діти сприймають яскраві, об'ємні

об'єкти, що викликають емоційну реакцію, причому характерним є поверхнєве сприймання і не завжди адекватне виділення суттєвих ознак. Ці особливості сприймання виявляються у навчальному процесі. Зокрема, першокласники змішують схожі графічні зображення і звуки, помиляються у врахуванні кількісного і просторового розміщення предметів при конструюванні та аплікації, порушують пропорції при малюванні та ліпленні. Недоліки сприймання утруднюють засвоєння дітьми поняття про число та його склад, стримує перенесення дії обчислення у внутрішній план, гальмує чіткість розуміння службових частин мови [109].

Процес сприймання у дитини шестирічного віку характеризується як цілеспрямована й раціонально організована діяльність чуттєвого пізнання і складається з наступних дій:

- цілісне сприйняття предмета, формування загального враження про нього;
- виділення основних частин предмета та його особливостей (форма, розміри, колір);
- визначення просторового розміщення одних частин предмета відносно інших (вище, справа);
- характеристика додаткових дрібних частин, їх просторового розміщення відносно основи;
- повторне цілісне сприйняття предмета, закріплення його образу у свідомості [110].

Розвиток сприйняття у шестирічних дітей нерозривно пов'язаний із засвоєнням слів, що фіксують властивості предметів та узагальнюють чуттєві уявлення дитини.

Сприйняття становить основу для мислення, що спрямоване на виявлення відношень і закономірних зв'язків між предметами і явищами об'єктивної діяльності. Мисленнєвий процес реалізується через різні операції: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, конкретизація. Мисленнєва діяльність проявляється у дитини в різноманітних формах – як наочно-дійове, наочно-образне і логічне

мислення. Наочно-дійове мислення влітається у практичну діяльність: старший дошкільник реально оперує предметами. При наочно-образному мисленні він спирається на образи предметів чи уявлення. Логічне мислення ґрунтується на перетворенні понять і побудованих на їхній основі суджень [111].

Шестирічна дитина може розв'язувати завдання, застосовуючи всі форми мислення, однак домінуючими у цьому віці є наочно-образне мислення, а при зіткненні із труднощами активізується дійове мислення. Матеріали спеціальних досліджень доводять, що ця форма є важливим резервом для засвоєння знань дітьми. Ефект у розумовому розвитку шестирічок визначається взаємодією трьох форм мислення [111].

Навчальний матеріал з різних предметів ставить дітей перед необхідністю виділяти суттєві ознаки, притаманні як одному явищу, так і їх ряду, формулювати необхідні висновки. Істотні властивості предмета проявляються через включення його у зв'язки з іншими предметами і порівняння їх. Таке включення розглядалося як основний спосіб мислення, формування якого дає змогу пізнавати предмет у його взаємозв'язку з іншими об'єктами [76].

Перехід від зовнішньої дії до внутрішньої (від реальної до мовленнєвої) відбувається з великим напруженням і потребує ретельної роботи на кожному етапі. Час затримки на певному рівні визначається складністю навчального матеріалу і ступенем його новизни для дітей. Якщо у внутрішній план переходить недостатньо засвоєна дія, вона й уявно виконуватиметься повільно, нераціонально, із значною кількістю помилок.

Пізнавальна діяльність вміщує також процеси пам'яті. Пам'ять у шестирічок переважно мимовільна, наочно-образного характеру. Добре запам'ятовується матеріал, що викликає інтерес чи має істотне значення для дитини. Діти в дошкільному віці мають певний досвід довільного запам'ятовування і відтворення, набутий у життєвих ситуаціях та іграх. Але володіти своєю пам'яттю, підпорядковувати мнемічні процеси свідомо поставленій меті вони почнуть лише в навчальній діяльності [74].

Що стосується емоційної сфери шестирічних дітей, то цей період характеризується імпульсивністю дитячої поведінки (схильністю діяти за першим спонуканням, під дією зовнішніх обставин чи емоцій). Емоції переважають над усіма сторонами психічного життя; вони швидко виникають і яскраво проявляються. Безпосередність дітей, зовнішні виразні рухи (міміка, поза, жести), мовленнєва інтонація дають можливість педагогу швидко виявляти характер емоцій дітей та відповідно реагувати на них [60].

Важливу роль у житті шестирічок відіграють взаємини з іншими людьми: батьками, однолітками, вихователями, вчителем. За умови доброзичливого ставлення до себе дитина відчуває емоційне задоволення, впевненість у собі, захищеність, і сама позитивно ставиться до оточуючих.

Уже в дошкільному віці розвивається почуття емпатії (здатність співчувати і співпереживати іншим людям), але у дитячому сприйнятті переживань іншої особи лежить тільки власний досвід. На початку молодшого шкільного віку з'являється здатність стати на позицію іншого. Накопичений емоційний та духовний досвід стає підґрунтям для розвитку вищих форм чуйної, альтруїстичної поведінки. Інтенсивність співчуття залежить від того, чи переживала дитина подібне в минулому, та від рівня розвитку її уяви [13].

Говорячи про емпатію шестирічної дитини, виділяють подвійне значення цього терміну: а) чуйне, співчутливе ставлення до чужого горя, переживання; б) доброзичливе ставлення до іншої людини, підтримка її в радості. Здатність до емпатії не виключає неадекватного прояву емоцій (сміх у трагічній ситуації і под.). Це не є свідченням жорстокості дитини, а виявляє невміння абстрагуватися від конкретної (на її погляд, смішної) ситуації та передбачити наслідки своїх дій [11].

Вольова поведінка передбачає домінування мотивів, які йдуть не від безпосередніх спонукань, а зумовлюються свідомо поставленою метою. У вольових вчинках шестирічних дітей велику роль відіграють емоції, що інколи стають мотивами соціальної поведінки. Воля і почуття на даному віковому етапі розвиваються в органічній єдності, проте почуття й емоції здатні як сприяти формуванню вольових навичок, так і гальмувати утворення останніх [3].

Виходячи з психологічного статусу дітей молодшого шкільного віку ми можемо зробити висновок про те, якими загальними навчальними вміннями та навичками має володіти дитина для успішного навчання в школі. До їх складу входять:

- організаційні – вміння добирати обладнання для роботи на занятті, розкласти його в потрібному порядку; починати працювати відразу після вказівки вчителя; розрізняти основні елементи навчальної книжки (обкладинка, корінець, сторінка), користуватися закладкою; правильно сидіти під час читання і письма;

- загальнопізнавальні – вміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати й відтворювати навчальний матеріал: виділяти в предметах певні ознаки, розрізняти розмір, форму, колір, смак тощо; знаходити у двох об'єктів однакові, схожі й різні зовнішні ознаки; зіставляти групи предметів за однією істотною ознакою; помічати зміни у спостережуваних об'єктах за орієнтирами, вказаними вчителем; робити (з допомогою педагога) висновок-узагальнення після виконання завдання;

- офіційно-контрольні – засвоєння способів перевірки та самоперевірки, оцінювання зробленого: вміння знайти помилку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати результати своєї діяльності за орієнтирами, даними вчителем(правильно, красиво, що саме; якщо помилився, то в чому; що треба змінити, чого слід уникати в подальшій роботі) [53].

Нами виділено також комунікативні загальнонавчальні здібності, які забезпечують соціальну компетентність та врахування позиції інших людей, партнерів по спілкуванню, уміння слухати, включатися у діалог, брати участь у колективному обговоренні проблем, інтегруватися у групу однолітків та будувати продуктивну взаємодію й співробітництво з іншими дітьми та дорослими.

Водночас, як свідчить практика, вчителі початкових класів стикаються з проблемою недостатньої обізнаності щодо впливу порушень розвитку на опанування учнями з особливими освітніми потребами навчальною діяльністю. Неоднорідність школярів з особливими освітніми потребами визначається, перш

за все, тим, що до цієї категорії входять діти з різними вадами розвитку: порушеннями слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, інтелекту, з вираженими розладами емоційно-вольової сфери, включаючи ранній дитячий аутизм; з затримкою психічного розвитку і комплексними порушеннями розвитку [63].

Діапазон відмінностей у розвитку дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно значним: від практично нормального розвитку з тимчасовими труднощами, що мають зворотній характер, до стійких і тяжких порушень, зумовлених органічним пошкодженням центральної нервової системи; від дитини, здатної за умови спеціальної підтримки на рівні навчатися разом з однолітками із нормальним розвитком до учнів, які потребують навчання за адаптованою до їхніх можливостей індивідуальною програмою здобуття освіти [53].

Особливості навчальної діяльності є характерними для кожної категорії учнів з порушеннями розвитку і вони зумовлені специфічністю освітніх потреб, а також рівнем сформованості у них загальнонавчальних здібностей. Зупинимося більш детально на характеристиці особливих освітніх потреб учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку

Здобуття освіти за інклюзивною формою навчання потребують учні, рівень розвитку мовлення яких перешкоджає успішному опануванню типовою програмою закладу загальної середньої освіти з окремих освітніх галузей, наприклад мовно-літературної, або в цілому. Це школярі зі стійкими специфічними відхиленнями формування компонентів мовленнєвої системи: лексичної і граматичної будови мовлення, фонематических процесів, звуковимови [94]. Загальнонавчальні здібності зазначеної категорії учнів визначаються наступними особливостями:

- зниження потреби у спілкуванні;
- несформованість форм комунікації: діалогічного та монологічного мовлення;
- порушення комунікативної поведінки: незацікавленість в контакті, невміння орієнтуватися в ситуації спілкування, негативізм;

- низький рівень довільної уваги, труднощі концентрації уваги особливо під час сприйняття матеріалу на слух;
- знижений обсяг слухової пам'яті;
- труднощі у плануванні своїх дій, пошуку різних способів і засобів вирішення завдань [94, с. 82].

Виходячи із зазначеного, можна сформулювати основні спеціальні потреби молодших школярів з порушеннями мовлення:

1. Потреба у навчанні різними формами комунікації (вербальними і невербальними), особливо у дітей з низьким рівнем мовленнєвого розвитку.
2. Потреба у формуванні соціальної компетентності.
3. Потреба в розвитку всіх компонентів мовлення.
4. Потреба у формуванні навичок читання і письма
5. Потреба у розвитку навичок орієнтації у просторі на основі розуміння логіко-граматичних конструкцій та.
6. Потреба у розвитку довільних форм поведінки, здатності до планування та регуляції власної діяльності.

Пізнавальна сфера молодшого школяра – це складна система, до якої належать такі розумові здібності як довготривала та короткотривала пам'ять, аналіз співвідношень, міркування у процесі абстрагування від конкретики та ін. Усі розумові здібності об'єднані багатосторонніми і різнорідними зв'язками, на підставі чого стверджується, що кожна розумова здібність має певну якісну своєрідність, що дозволяє дискретно (окремо) їх вивчати та оцінювати [76, с. 186].

З метою виявлення стану сформованості загально навчальних здібностей у молодших школярів з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеним мовленнєвим розвитком, нами було проведено експериментальне дослідження.

Відповідно мети визначено провідні *завдання* експериментальної роботи, а саме:

- 1) визначити діагностичний інструментарій для вивчення стану загально навчальних здібностей у молодших школярів з особливими освітніми потребами (вадами мовлення);

2) виявити рівень сформованості та охарактеризувати особливості сформованості загальних навчальних здібностей в учнів початкових класів з вадами мовленнєвого розвитку;

3) розробити та науково-теоретично обґрунтувати методику розвитку загально навчальних здібностей у молодших школярів з особливими освітніми потребами (вадами мовлення) засобами робототехніки на основі конструктора LEGO.

Експериментально-дослідна робота тривала упродовж трьох місяців. Обстеження проводилося в індивідуальній формі. Оскільки діагностичні завдання потребували від дітей значної розумового напруження, кожне заняття тривало не більше 30 хвилин, в які входила фізкультхвилинка (5 хвилин) у вигляді пальчикової або рухової гри.

Обстеження дітей проводилося відповідно загальнодидактичних та спеціальних принципів: принцип індивідуального підходу; послідовності; онтогенетичний (врахування етапів формування функції в процесі індивідуального розвитку дитини); етіопатогенетичний (урахування причин і механізмів порушення); системності (дослідження мовлення як системи взаємопов'язаних компонентів: фонетичного, фонематичного, лексичного, граматичного); структурно-динамічного вивчення (спирається на уявлене про мову та мовлення як складні функціональні системи, структурні компоненти якої знаходяться у взаємодії); комплексності (передбачається, що мовленнєві порушення можуть включатися як симптом в синдром нервових і нервово-психічних захворювань); діяльнісний підхід (урахування провідної діяльності у дітей відповідно віку); взаємозв'язку мовленнєвого і загального психічного розвитку; врахування симптоматики порушення та структури мовленнєвого дефекту [76].

Для виявлення стану сформованості загальних навчальних здібностей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, ми використали тест, розроблений В.Тарасун. Тест складається з набору завдань, в які входять десять субтестів [110, с. 36-48].

Завдання субтесту №1 дозволяє визначити *рівень сформованості у дитини наочно-образного мислення* під час виконання субтесту на знаходження принципу перегрупування фігур по горизонталі та вертикалі. Для виконання дитина має виділити два окремі рядки серед клітин матриці і знайти місце їх перетину. Для цього необхідне здійснення як почергової, так і швидкої одночасної перцепції для об'єднання всіх ознак. Тобто дитина повинна здійснити перехід від розгорнутого перегляду всієї матриці до отримання однієї клітини.

Завдання №2 також спрямоване на визначення ступеня розвитку наочно-образного мислення, однак у даному випадку *оцінюється вміння дитини здійснювати аналіз і синтез* різної кількості (від двох до шести) частин квадрата. Для виконання цих двох завдань вирішальне значення має також рівень розвитку уваги і просторового сприйняття дитини.

За допомогою **завдання №3** визначається *рівень сформованості вміння відшукувати логічні відношення, встановлювати і формулювати умовивід*. Аналіз результатів виконання цього завдання дозволив також одержати додаткові дані про стан сформованості у дитини вміння пояснювати значення слова і визначити наявність у неї тенденції до неправомірного звуження чи розширення значення узагальнюючих слів.

Однією з універсальних характеристик інтелекту та ключовою умовою його розвитку є здібність виконувати дію в умі (або внутрішній план дії), яка, на думку багатьох дослідників (Л.Виготський, П.Гальперін, Є.Заїка, А.Зак, Я.Пономарьов, В.Тарасун, М.Шеремет та 7Заб.), є фундаментом мислення, уваги, уяви та пам'яті [110, с. 164].

Завдання №4 використовується з метою *визначення рівня розвитку внутрішнього плану дії*, виконання цього завдання дітьми дало змогу одержати характеристику здібності дитини діяти в умі за алгоритмом (схема –малюнок).

Це, в свою чергу, дозволило опосередковано зробити припущення відносно причин низького рівня орієнтування дітей молодшого шкільного віку у цифровому та словесному матеріалі (розуміння розрядів числа, автоматизованість

арифметичних дій і т.п.), а також зробити висновок про ступінь зацікавленості дитини у розумовій праці.

Особливості сформованості короточасної образної пам'яті визначалися за допомогою **завдання №5**, змістом якого передбачалося пред'явлення дитині п'яти зображень квадратів, площа яких поділена п'ятьма різними способами. Учень повинен їх розглянути, запам'ятати і розпізнати серед інших пред'явлених десяти зображень квадрата, площа яких також поділена, але вже іншими чотирма способами.

За допомогою **завдання №6** вивчався *рівень розвитку вербальної оперативної пам'яті*. В цьому випадку дитині пропонувалося заслухати сім речень, з яких у чотирьох розповідається про день народження Оленки, а у трьох – про святкування Нового року. Дитина повинна, заслухавши всі речення, запам'ятати і відтворити ті, в яких розповідається про Оленку та її день народження.

Для визначення *рівня сформованості уваги та вміння її переключати* використовувалася модифікація методики Шульте (**завдання №7**). Дитині пропонувалося розглянути на плакаті цифри від 1 до 5, хаотично записані низьким та високим шрифтом. Після цього дитина повинна почергово назвати цифри, записані низьким шрифтом – від одного до п'яти в порядку їх збільшення, а високим – від п'яти до одного в порядку їх зменшення.

За допомогою **завдання №8** здійснюється *оцінка моторних здібностей* молодших школярів з вадами мовлення, тобто можливостей їх рухової координації. Дитині пропонувалося розглянути малюнки, що являють собою різні варіанти перетину трьох ліній, і намалювати такі ж лінії, відтворюючи особливості цього перетину.

Завдання №9 спрямовується на *визначення стану розвитку в дитини оптико-просторових уявлень*. Дітям надається різнокольоровий конструктор LEGO, за допомогою нього проводиться графічний LEGO-диктант. Перед дітьми лежить дошка на яку вони будуть викладати цеглинки, логопед задає команду: «В лівому нижньому куті поставити одну зелену цеглинку; в верх від нижнього

покласти 4 таких же цеглинки; праворуч покласти від останнього 2 жовті цеглинки; вниз від останнього покласти 1 червону цеглинку і т.п.», в кінці отримується фігура.

З метою *визначення рівня розвитку уяви* дітям пропонується спеціальне **завдання №10**, для виконання якого вони повинні (без опори на дію) використати основні форми уяви. Для цього їм пропонувалася гра «Телефон», для виконання якої в них має бути достатній рівень сформованості вміння уявляти партнера в телефонній розмові та вести з ним діалог. Включення даного завдання в діагностичний комплекс пов'язане, перш за все, з тією позитивною роллю уяви (особливо її довільних форм), яку вона відіграє у процесі вивчення навчального матеріалу.

Отже, у ході дослідження загальних здібностей використовується спектр методик, що охоплює різні пізнавальні здібності. Оцінювання за результатами тестування базувалася на п'ятибальній шкалі. Максимально можлива оцінка за цією частиною тестового комплексу відповідає 50 балам, мінімальна – 10 балам, відповідно до чого складено таблицю для визначення рівня сформованості у дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення загальних здібностей (таблиця 1.).

Таблиця 3.1

Визначення рівня загальних здібностей (у балах)

<i>Сума балів за відповіді тесту</i>	<i>Відповідність рівню</i>
50-49	Високий
48-31	Середній
30-10	Низький

Після проведення діагностичних проб нами було здійснено кількісний та якісний аналіз одержаних результатів.

Експериментальна робота здійснювалася упродовж вересня-грудня 2021 року на базі Лабораторії робототехніки та інклюзивно-ресурсного центру педагогічного факультету Херсонського державного університету, які надають

додаткові освітні та корекційно-розвиткові послуги дітям дошкільного та молодшого шкільного віку.

Всього брали участь в експерименті 20 учнів перших класів віком 6,2 – 7,4 років, у яких за результатами комплексної оцінки стану розвитку було виявлено тяжкі порушення комунікативно-мовленнєвої діяльності, специфічні розлади експресивного мовлення (загальне недорозвинення мовлення - за психолого-педагогічною класифікацією порушень мовленнєвої функції у дітей). Для зручності проведення порівняльного аналізу ми розподілили дітей на дві групи – експериментальну та контрольну – по 10 осіб в кожній, приблизно однакові за якісним складом.

Щоб визначити загальний рівень розвитку загальних навчальних здібностей кожної дитини ми робили наступні розрахунки.

Рівень виконання молодшим школярем кожного окремого завдання переводили на бали і підраховували їхню загальну кількість. Потім цю суму ділити на кількість завдань, і визначати загальний рівень відповідно до шкали:

1,125 - 1,5 балів – низький;

1,625 - 2,5 балів – середній;

2,625 - 3,5 балів – високий.

Представимо кількісний та якісний аналіз одержаних у ході експериментальної роботи результатів.

Результати дослідження загальнонавчальних здібностей подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Кількісні показники рівня сформованості загальнонавчальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (вадами мовлення)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	0	0	1	10
Середній	4	40	4	40

Низький	6	60	5	50
---------	---	----	---	----

Як бачимо, стан сформованості загальнонавчальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку із вадами мовлення відповідає переважно низькому рівню (60%) і у 40% - середньому, що засвідчує про несформованість операцій інтелектуальної діяльності (узагальнення, систематизації, аналізу, окремих видів гнозису, тощо).

Весь процес виконання будь-якого завдання має і *якісні ознаки*, які можуть доповнити, а в багатьох випадках стати провідними в плані визначення рівнів сформованості загальнонавчальних здібностей.

Виходячи з експериментальних даних, у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами сформовані процеси відволікання та узагальнення змістовного матеріалу за родовими ознаками з опорою на наочність та вербальне сприймання. Але, як засвідчують кількісні показники виконання завдань на узагальнення, переважна більшість дітей, особливо низького рівня (50%) і середнього (20%) рівня розвитку припускалися помилок, узагальнюючи лише на вербальному матеріалі. У більшості випадків з допущених помилок діти не володіють необхідними загальнонавчальними родовими поняттями, своїх термінів придумати нездатні. Інші діти використовують різноманітні заміни:

- 1) за функціональними ознаками;
- 2) заміни одного видо-родового поняття іншим;
- 3) заміни на більш широкі видо-родові поняття.

У завданні на понятійну класифікацію об'єктів з опорою на наочність основна частина помилок ґрунтується на тому, що основа для класифікації обрана дітьми вірно, але знову ж таки, у них не досить стійко сформовані такі узагальнюючі поняття, як «транспорт», «професії», «взуття».

Окремих помилок припускалися навіть ті учні, які за даними попередніх завдань були на середньому рівні розвитку. Адже дітям доводилося не лише просто позначити словом предмети певної групи, але й виділити з цієї групи зайвий предмет, який не належить до цього поняття. Молодшим школярам із

вадами мовлення було необхідно порівняти їх за спорідненістю, виділити їх однакові, загальні властивості та обґрунтувати це вербально. Саме в обґрунтуванні принципу групування предметів 50% дітей при вірному виборі зайвого предмета, відчували труднощі. Діти знаходили спільні ознаки предметів, але не використовували узагальнюючого терміну, а підмінювали його будь-яким поясненням на функціональному рівні, добором іншого терміну широкого плану, поясненням на основі заперечення (68% допущених помилок). Це свідчить про те, що завчені узагальнюючі поняття діти не можуть згадати і використати в іншому, більш складному завданні. Також 32% допущених помилок на невірне пояснення принципу групування предметів, коли діти не бачили суттєвих ознак, за якими предмети об'єднуються в певні групи, говорять нам вже про серйозні недоліки логічного мислення у дітей молодшого шкільного віку [111, с. 75].

Аналізуючи результати виконання *завдання 4*, ми лише умовно розподілили молодших школярів за рівнями виконання, оцінюючи позитивне бажання і спроби дітей його успішно виконати. Але навіть діти середнього рівня успішності виявили дуже низькі показники. Навіть ті знання, які діти отримали на заняттях та з життєвого досвіду, вони не змогли застосувати за нових обставин. Більшість учнів навіть до кінця не розуміє, що означає порівнювати предмети. Діти відчують значні труднощі в послідовному знаходженні ознак подібності та відмінності, а бачать в основному ті чи інші, у більшості, ознаки відмінності. Порівнюючи, часто оперують несуттєвими ознаками, не відрізняють їх від суттєвих. Учні з низьким рівнем виконання завдання взагалі часто «з'їжджали» з порівняння на опис одного предмета, випускаючи як інший предмет, так і саме завдання «порівняти».

Найскладнішими для дітей виявилися завдання, що були спрямовані на розкриття причинно-наслідкових відносин і вимагали певного рівня розвитку мовлення та словесно-логічного мислення. Виконання *завдання 5* свідчить про несформованість у дітей із середнім та низьким рівнями розвитку вербального мислення, навичок аргументованого міркування, уміння будувати умовиводи з

урахуванням наявних доказів. Діти вірно за запитаннями описують ситуацію, але проаналізувати та співставити зображені факти не можуть.

Враховуючи під час аналізу результатів виконання *завдання 6*, насамперед, порядок розташування серій послідовних картинок зауважимо, що лише половина дітей молодшого шкільного віку змогли із самого початку вірно осмислити зміст окремих сюжетних картинок та розташувати їх за основною логічно-послідовною думкою. Іншим дітям знадобилася допомога різних рівнів, причому деяким учням допомагало зрозуміти вірний зміст картинок підключення мовлення. Викладаючи у мовленні зміст зображеного на картинках, діти знаходили свою помилку в розташуванні картинок.

Все це свідчить про те, що певній частині дітям молодшого шкільного віку важко самостійно оцінювати зображене і встановлювати причинно-наслідкові та часові зв'язки в їх логічній послідовності.

Виконуючи *завдання 7*, діти показали дуже низькі уміння самостійно виділяти, співставляти, систематизувати предмети за їх зовнішніми та функціональними ознаками. Навіть знання, а також досвід практичного спілкування з предметами близького оточення, не знайшли свого застосування під час виконання даного завдання.

Обмеженість словесно-логічного мислення молодших школярів з вадами мовлення виявляються і під час визначення вірного судження та уміння його повторити. Більшість дітей (60%) не сприймають на слух потрібного судження, не визначають послідовності подій у причинно-наслідковому зв'язку і, звичайно, не відтворюють його дослівно в своєму мовленні.

Як показали дані нашого дослідження, абсолютна більшість дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення під час виконання завдань вимагає певної допомоги експериментатора.

Діти із вадами мовлення мають обмежене коло асоціативних словесних зв'язків. Навіть у самостійному доборі (20% із 10 досліджуваних) та під час використання зразка (50% із 10 дітей.) «асоціативне поле» відрізняється

стандартністю та вузькістю. Молодші школярі з вадами мовлення використовують лише побутові дієслова та іменники, зрідка – якісні прикметники.

Завдання складання речень за предметними картинками показало, що більшість дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення або не зовсім розуміють (60% із 10 дітей), або взагалі не розуміють (10% із 10 дітей) власне поняття «речення», а отже не можуть його вірно скласти. Складені речення 30% дітей із вадами мовлення є простими, здебільшого непоширеними і відрізняються стандартністю, бідністю уявлень про запропоновані об'єкти, хоч діти вже й отримали про них певні знання. Молодші школярі не користуються асоціативними зв'язками знайомих слів, не змінюють контексту у визначенні дій різних за значенням об'єктів.

Аналіз результатів дослідження загальнонавчальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку із вадами мовлення дозволив визначити несформовані операції та процеси, які впливатимуть на успішність оволодіння зазначеною категорією дітей шкільною програмою. Відповідно постає необхідність розробки та впровадження нових ефективних шляхів цілеспрямованого формування у молодших школярів із вадами мовлення загальнонавчальних здібностей поряд із традиційною методикою корекційно-розвивальної роботи.

LEGO -конструювання та програмування дають можливість дитині з вадами мовлення виявити самостійність, ініціативність під час виконання ігрових завдань, створення алгоритму послідовних дій з метою одержання реального результату (моделі) за час одного заняття. Вербалізація цього процесу сприяє активізації словника, удосконаленню звуковимови, граматичної будови мовлення, розвитку діалогічної та монологічної форм мовлення. При цьому не спостерігається перевтома, оскільки дитина постійно переключає увагу на різні види діяльності і, водночас, учень одержує можливість сприйняти інформацію в інтегрованому вигляді [53, с. 96].

Робототехніка на базі LEGO є динамічною формою навчання з цікавим сюжетом. У роботі з учнями із особливими освітніми потребами (вадами мовлення) вона може використовуватися в системі психолого-педагогічного

супроводу з обов'язковим проведенням корекційно-розвиткових логопедичних занять, на яких відбувається цілеспрямована систематична робота з формування мовленнєвої діяльності учнів. У свою чергу конструювання з елементами програмування створює для молодших школярів з вадами мовлення необхідне розвивальне освітнє середовище. Методично правильно організований процес освітньо-корекційного навчання з використанням тільки якісних матеріалів та комп'ютерних програм, адаптованих для дітей з особливими освітніми потребами, враховуючи їх вікові та індивідуальні можливості, що дає можливість вирішити питання оптимізації навчання таких дітей не завдаючи шкоди їх здоров'ю [8, с. 127].

Під час розробки методики розвитку загальних навчальних здібностей у молодших школярів з вадами мовлення засобами робототехніки на основі конструктора LEGO ми враховували умови, що забезпечують опанування загальними навчальними навичками (за С. Горовщиковим):

1. Формування загальнонавчальних навичок як мета освітнього процесу визначає його зміст та організацію.

2. Формування загальнонавчальних навичок відбувається в контексті засвоєння різних предметних дисциплін.

3. Загальнонавчальні навички, їх властивості та якості визначають успішність освітнього процесу, зокрема засвоєння знань та умінь, формування основних видів компетентності учня, у тому числі соціальної та особистісної.

В основу методики було покладено діяльнісний підхід (Л.Виготський, П.Гальперин, О.Леонт'єв), згідно якого базисом засвоєння знань та умінь є чергування практичних та розумових дій дитини з урахуванням особливостей її психомоторного розвитку [127, с. 123].

Як засвідчують результати констатувального експерименту, у першокласників з вадами мовлення недостатньо сформовані операції мислення, особливо ті, що опосередковані мовленням (логічне, абстрактне мислення тощо). Поєднання мовленнєвого дефекту із недостатнім розвитком складних форм мислення призводить до значних труднощів опанування шкільною програмою не

тільки з навчання грамоти, але й інших предметів.

Нами було висунуто припущення про те, що робототехніка на основі LEGO може стати ефективним засобом розвитку загальнонавчальних здібностей в учнів початкової школи з порушеннями мовлення, оскільки за умови правильного керівництва з боку педагога дозволяє поетапно формувати слабкі сторони психічної діяльності зазначеної категорії учнів у доступній та цікавій для них формі (конструктивній діяльності).

Перші заняття з робототехніки розпочиналися з вивчення техніки безпеки. Ми показували учням безпечні способи роботи з дрібними деталями та електронними складовими. Пояснювали, що неможна від'єднувати електронні деталі тримаючись за дроти, в жодному випадку, не можна від'єднувати дроти зубами тощо.

Для конструювання ми використовували бази наборів LEGO DUPLO «Перші механізми» (4), LEGO «Прості механізми» (5 занять) та «LEGO WeDo» (13 занять). В загальній кількості було проведено 22 заняття.

Робота проводилася у наступних напрямках: 1) формування навичок користувача інформаційних технологій; 2) розвиток логіки; 3) розвиток мислення; 4) розвиток конструкторських навичок; розвиток дрібної моторики; 5) корекція та розвиток мовлення.

Знайомство учнів з вадами мовлення з механізмами відбувалося на основі набору «Перші механізми», який містить крупні деталі, за допомогою яких вони можуть самостійно без допомоги дорослого сконструювати елементарні моделі, відчутти роботу механізмів, познайомитися з новими термінами і підготуватися до побудови більш складних механізмів.

Далі учнів знайомили з дрібними деталями набору «Прості механізми» та складними моделями об'єктів, які зустрічаються у реальному житті. Діти збагачують свій словниковий запас новою лексикою, вивчаючи роботу таких механізмів, як: ричаг, осі, зубчасті передачі, ремені передачі, вантажі тощо, при цьому в них удосконалюється дрібна моторика пальців рук. Працюючи з дрібними деталями та поступово ускладнюючи матеріал, молодші школярі готувалися до

конструювання, що потребує терпіння, застосування логічного мислення та умінь логічно та послідовно описувати власні дії.

На наступному етапі ми переходили до занять з робототехніки на базі конструктора «LEGO WeDo». Ці заняття передбачали роботу на комп'ютері, програмування та конструювання механізмів з використанням мотору, датчиків світла та датчиків нахилу. Діти вчилися самостійно обирати деталі та збирати модель за інструкцією, а потім за власним задумом. Збирання моделі забезпечувало, з одного боку, формування загальнонавчальних навичок, а з іншого, - розвиток та корекцію мовленнєвих процесів, удосконалення комунікативних умінь та навичок учнів з вадами мовлення.

Слід зазначити, що робота з робототехніки має бути систематичною, послідовною і відбуватися під керівництвом педагога під час спеціально організованого навчання. Тому дітей молодшого шкільного віку необхідно вчити конструюванню з програмуванням починаючи з перетворення конструкції за певними умовами, за заданими умовами, за схемою або малюнком і за власним задумом дитини. За допомогою таких форм навчання конструювання з програмуванням діти стають впевненішими у здійсненні власних задумів, наполегливими в подоланні перешкод, а також отримані в процесі конструювання знання, уміння та навички, забезпечать їм у майбутньому успішне навчання в школі.

Контрольний етап експериментального дослідження проходив з використанням тих же діагностичних завдань та критеріїв оцінювання, що застосовувалися для виявлення рівня загальнонавчальних здібностей дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами на констатувальному етапі.

Як уже зазначалося, для перевірки ефективності представленої методики нами було обрано 2 групи учнів з особливими освітніми потребами (вадами мовлення) – експериментальна (ЕГ) та контрольна (КГ)

Кількісні показники рівнів сформованості загальнонавчальних здібностей у молодших школярів з особливими освітніми потребами представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

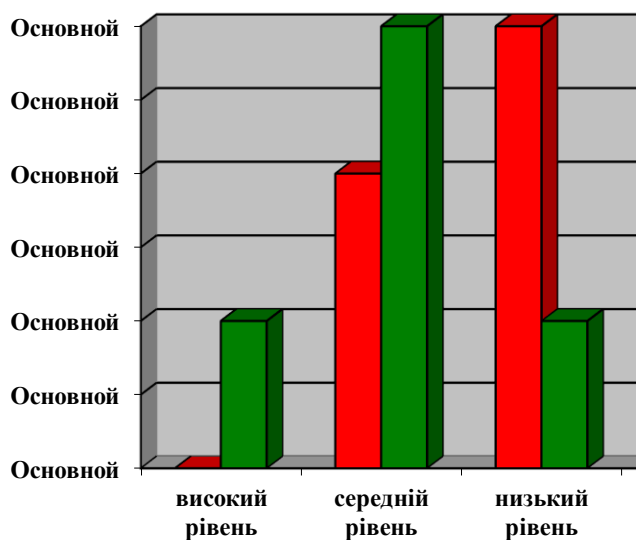
Рівні сформованості загальнонавчальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (вадами мовлення) після формувального навчання

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	К-ть дітей	%	К-ть дітей	%
Високий	2	20	1	10
Середній	6	60	5	50
Низький	2	20	4	40

Отже, як бачимо з таблиці, високий рівень розвитку загальнонавчальних здібностей виявлено у 20% учнів експериментальної та у 10% дітей контрольної груп, середній – у 60% школярів експериментальної та у 50% учнів контрольної груп, низький рівень показали 20% дітей з вадами мовлення експериментальної та 40% учнів контрольної груп.

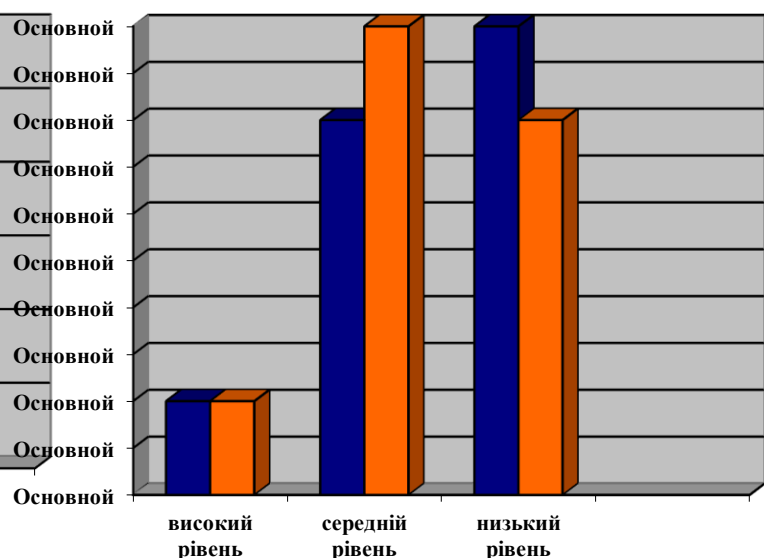
Порівняння кількісних показників рівнів сформованості загальнонавчальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку з вадами мовлення експериментальної та контрольної груп до і після формувального навчання представлено на *рисунку 1*.

Експериментальна група



■ дані констатувального експерименту

Контрольна група



■ дані констатувального експерименту

Рис 3. 1. Порівняльні показники розподілу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку загальнонавчальних здібностей до і після формувального експерименту

Як бачимо, в групі дітей, у психолого-педагогічний супровід яких було введено заняття з робототехніки, спостерігається виражена динаміка підвищення рівня сформованості у них загальнонавчальних навичок: якщо на етапі констатації жодна дитина ЕГ не показала високого рівня, то після формувального навчання цей показник збільшився на 10%, тоді як в контрольній групі показники не змінилися. Середній рівень загальнонавчальних здібностей у дітей експериментальної групи збільшився на 20%, в контрольній – лише на 10%. Водночас показник низького рівня знизився в обох групах, однак в експериментальній – на 40%, а у контрольній – на 20%.

Отже, в експериментальній групі виявлено виражену позитивну динаміку покращення рівня сформованості загальнонавчальних здібностей у молодших школярів з вадами мовлення., про що свідчить різниця між кількісними показниками, одержаними в обох групах.

Результати якісного аналізу одержаних даних дають підстави стверджувати, що в учнів з особливими освітніми потребами (вадами мовлення) експериментальної групи окрім підвищення рівня розвитку логічного мислення, удосконалення всіх сторін мовлення, у тому числі і зв'язного, покращення пам'яті, уваги, уяви, сформованості дрібної моторики пальців рук було сформовано елементарні навички програмування, уміння знаходити інформацію, використовуючи комп'ютер, що надає їм додаткові можливості повноцінної адаптації у сучасному суспільстві. Виявлено, що за допомогою LEGO-конструювання та програмування учні з вадами мовлення можуть застосовувати наявні знання на практиці, вони легше вступають у контакт з однолітками і,

відповідно, формулюють свої власні досягнення за допомогою вербальної комунікації, що є надзвичайно важливим для дітей з мовленнєвою патологією.

Таким чином, одержані кількісні та якісні дані засвідчують про ефективність розробленої методики розвитку у молодших школярів з особливими освітніми потребами (вадами мовлення) загальнонавчальних здібностей засобами робототехніки на основі конструктора LEGO і вона може бути впроваджена в систему комплексного психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії учнів в умовах інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти .

Під час проведеного експерименту виявлено рівні сформованості загальнонавчальних здібностей у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами (вадами мовлення), встановлено, що у зазначеної категорії учнів характерним є переважно низький рівень (60%). Особливості опанування загальнонавчальними здібностями учнями з вадами мовлення визначаються ступенем не тільки порушення комунікативно-мовленнєвої діяльності, а й несформованістю операцій інтелектуальної діяльності (узагальнення, систематизації, аналізу, окремих видів гнозису, тощо).

Результати контрольного експерименту засвідчили виражену позитивну динаміку покращення рівня сформованості загальнонавчальних здібностей у молодших школярів з особливими освітніми потребами (порушеннями мовлення), в психолого-педагогічний супровід яких включено додатково спеціальні заняття з робототехніки.

3.2. Фрєобель- педагогіка на допомогу розвитку дітей з порушеним інтелектом

Сьогодні диктує нові правила та методики щодо виховання нового молодого покоління. Але не можна не використовувати ідеї, які були запропоновані відомими науковцями та вчителями щодо виховного процесу дітей. Особливої уваги потребують діти з порушенням психофізичного розвитку. Вони потребують соціалізації, яка неодмінно пов'язана з

вихованням, розвитком естетичних цінностей та загальним психічним розвитком дитини.

Ідеї Ф.Фрєобеля, який вважав виховання основним процесом, а ігрову діяльність як ведучу у дитячому віці, ми широко використовуємо і сьогодні. Розвиток дитячої психіки поєднується з розвитком фізичного здоров'я дитини, на що зауважував Ф.Фрєобель у своїй теорії розвитку дитини.

Найбільшу частину дітей з порушеним інтелектом складають діти з труднощами у навчанні або діти з затримкою психічного розвитку. Це велика і цікава за своїми особливостями група дітей, які потребують значної уваги та особливої участі у розвитку.

Дошкільний вік характеризується переважанням ігрової діяльності. згодом, коли дитина вступає до школи, ця ігрова діяльність змінюється навчанням, хоча ігрова діяльність не усувається з життя дитини і вона ще довго буде займати чимале місце у її житті. Гра є тією основою життя, яка пізніше замінюється суспільними відносинами, а для дітей – це школа навчання. Діти здобувають певний досвід взаємовідносин, стосунків, вчать певним правилам поведінки. Але гра також не стоїть на місці. Вона з кожним новим етапом життя дитини набуває свого розвитку [11]. Загальна незрілість психіки дитини із затримкою психічного розвитку певним чином виявляється в сюжетно-рольовій грі і накладає на неї свій відбиток.

Спеціально проведені дослідження О.С.Слепович, Л.В.Кузнецової, Н.Ю.Борякової показали, що всі компоненти рольової гри у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку виявляються не сформованими: сюжет гри не виходить за межі побутової теми, важко виникає задум гри, сюжети подібні до стереотипів, зміст гри, відносини між дітьми, способи спілкування і дії, збіднені ролі [62].

Рольові відносини відрізняються імпульсивністю, в процесі гри діти мало спілкуються з однолітками, ігрові об'єднання нестійкі, часто виникають конфлікти. Крім цього у всіх старших дошкільнят з ЗПР відзначається різко знижена активність в самостійній грі, відсутність або досить нестійкий прояв

інтересу до іграшок. На цьому етапі розвитку діти з ЗПР не можуть самостійно організувати спільну діяльність в рамках сюжетно-рольової гри.

Для організації ігрової діяльності і, зокрема, конкретної гри, дітям необхідна допомога дорослих, які і є її організаторами. Діти з ЗПР не можуть чітко визначити тему гри, об'єднатися в ігрове співтовариство, в них виникають труднощі в розподілі ролей і виборі ігрового матеріалу, а також у розвитку сюжету, тому всім цим займається дорослий, який допомагає в організації.

Отже, для старших дошкільнят з ЗПР можлива ігрова діяльність, яка являє собою діяльність поруч або діяльність разом.

За труднощами у створенні уявної ситуації в грі дошкільнят з ЗПР стоїть бідність образної сфери: недостатня узагальненість знань і уявлень, які були набуті в процесі життєвого досвіду, труднощі в довільному оперуванні даними безпосереднього життєвого досвіду, мала емоційна забарвленість дій. У зв'язку з цим у них помітно знижена потреба в ігровій діяльності.

Діти з ЗПР воліють грати у найбільш прості ігри, характерна для старшого дошкільного віку сюжетно-рольова гра, що вимагає виконання певних правил здійснюється ними в обмеженій формі: вони зісковзують на стереотипні дії, часто прості маніпуляції іграшками, в цілому гра носить процесуальний характер. Діти фактично не приймають відведеної їм ролі і, отже, не виконують функцій, покладених на них правилами гри.

Дослідження О.С.Слепович показали, що у старших дошкільнят з ЗПР з різним ступенем вираженості за рівнем сформованої ігрової діяльності зустрічаються свої специфічні особливості оволодіння грою [94].

Можна сказати, що гра старших дошкільнят з ЗПР перебуває на самому нижчому щаблі розвитку і відповідає грі дитини молодшого дошкільного віку, що не має жодних порушень. У міру розвитку дитини, у міру роботи фахівців з дитиною ігрова діяльність до початку навчання дитини в школі, набуває рис провідної діяльності.

Характерною особливістю ігрової діяльності дітей з ЗПР, на відміну від дошкільників з порушенням розумового розвитку є те, що діти з ЗПР завжди використовують у грі ті предмети та іграшки, які вони люблять і тому у їх діях відзначається правильна орієнтованість на властивості використовуваних об'єктів.

Таким чином, ігрова діяльність дошкільнят з ЗПР своєрідна, вимагає корекції і правильно організована систематична робота з дітьми з корекції сюжетно-рольової гри допоможе швидкому і повноцінному її розвитку.

Щодо розвитку ігрової діяльності старших дошкільників із затримкою повторюють дії дорослих, а саме: дівчатка копіюють дії матері, хлопчики – батька. Наявність у сім'ї дітей старших за віком спонукає до сумісної ігрової діяльності менших за віком діточок. Головним у розвитку є мотивація дитини до активних дій. При цьому не слід забороняти дублювання дій дорослих, а навпаки заохочувати дитину у сумісній грі та сумісних діях, давати можливість розвивати свою творчу уяву, допомагати, якщо дитина не все змогла зробити самостійно. Дитина вчиться по наслідуванню. Вона повторює вже знайомі елементи гри і завдяки цим прийомам можна навчити дитину певним навичкам, впливаючи на її уяву.

При використанні під час гри вже знайомих предметів, діти включають свою фантазію і вигадують нові сюжети ігрової діяльності. Кожен раз дитина знайомиться з новою іграшкою і, якщо вона їй полюбилася, то дитина довго буде з нею бавитися. Ігрова діяльність триває протягом всього дошкільного періоду. Гра є творчою діяльністю дошкільника із ЗПР. Отже, крім дидактичних і рухливих ігор є ще творчі ігри. Така гра вказує на розвиток творчості з наявністю різних образів [108].

Творча гра також сприяє розвитку ігрового задуму, являється засобом естетичного виховання та індивідуальної роботи з дітьми.

Діти із ЗПР краще виконують завдання, якщо гра побудована на відомому для них змісті. Таким чином діти пізнають навколишній світ, повторюючи вже пізнане та поглиблюючи свій життєвий досвід.

Стан обізнаності дитини з навколишнім дозволяє урізноманітнити її ігрову діяльність. Дитина у грі програє ролі, які її зацікавили найбільше, а серед них це роль мами, лікаря, вихователя, танцівниці, співачки тощо. Дитина наслідує те, що вона бачила і те, що їй до вподоби.

Вік дитини та її ігри показує рівень розвитку дитини. Розвиток дітей з ЗПР відрізняється ігровою діяльністю від дітей з нормативним розвитком. Це обумовлено меншим запасом знань, більш слабкою спостережливістю, недорозвиненням емоційно-вольових якостей та невмінням керувати своєю поведінкою. Тому таким дітям важче, ніж з нормативним розвитком здійснювати ігрові дії та якісно включатися у гру з однолітками [68].

Діти з затримкою психічного розвитку значно важче засвоюють рольові ігри. В цієї групи дітей розподіл ролей відбувається значно пізніше з одного боку та вони є одноманітніше та зі збідненим сюжетом з другого боку.

Діти з затримкою психічного розвитку не дотримуються правил гри, не можуть застосовувати потрібні іграшки, часто виявляють агресію до оточуючих дітей, що призводить до небажання дітей з нормативним розвитком приймати їх до своєї ігрової діяльності. Дуже цінною є здатність дитини займатися діяльністю, яка є цікавою для дитини. Цю рису потрібно розвивати та заохочувати.

Треба пам'ятати, що діти з затримкою психічного розвитку дуже швидко втомлюються за рахунок слабкості вищих нервових процесів. І якщо дитина припиняє активну ігрову діяльність, то зрозуміло, що вона потребує відпочинку. Зазвичай, далеко не в усіх дітей із затримкою психічного розвитку спостерігається недорозвиненість у ігровій діяльності. Частина дітей можуть виконувати прості ролі під час ігри з однолітками, але вони рідко можуть виконувати правила ігри [108].

Таким чином, коли мова йде про розвиток ігрової діяльності дітей з затримкою психічного розвитку, потрібно пам'ятати про необхідність навчання її та дотримання умов та правил ігрової діяльності. Це спонукає батьків, вихователів, дефектологів до необхідності більш частішої гри з дітьми,

при цьому з ініціативою дорослого щодо установлення правил та вимог до ігрової діяльності, що буде мотивувати ініціативу дитини. В такому випадку діти будуть задавати більше питань щодо виконання тієї чи іншої ролі у грі, будуть радитися їй, таким чином буде здійснюватися розвиток дитини через спілкування та ігрову діяльність з дорослими [81].

Діти з затримкою психічного розвитку відрізняються складністю регуляції своєї поведінки, а саме: вони не можуть послідовно та логічно виконувати певні, необхідні під час гри дії, що вимагає повторення певних дій та тлумачення їх дитині. Рухливі ігри вимагають, як правило, швидкої реакції дитини, тому для кожної дитини потрібно добирати ті ігри, які відповідають її психофізіологічним можливостям і поступово їх ускладнювати з метою розвитку, як вважають фахівці: від простого до складного.

Підсумовуючи ігрову діяльність дітей із ЗПР, можна зазначити, що дитячі ігри є тим джерелом розвитку, який в подальшому приведе до соціалізації дитини, а щирість та сумісна гра дозволять ще більш зблизитися дитині з однолітками та батьками [108].

Таким чином, ідеї Ф.Фрєбеля пронизують весь психічний розвиток дитини з порушенням інтелектом і формують її соціалізацію.

3.3. Використання нейропсихологічних вправ у корекційному навчанні дітей з порушенням читання

Корекція дислексії – проблема складна та неоднозначна, і вимагає комплексного підходу до її вирішення. Нейропсихологічні вправи є важливою складовою такого підходу. Актуальність проблеми, зазначеної у статті, полягає у тому, що використання нейропсихологічних ігор у корекції порушень писемного мовлення, дислексії, зокрема, недостатньо поширене та

впроваджене у процеси розвивального та корекційного навчання учнів з навчальними труднощами.

Проблема дислексії у школярів на сьогоднішній день є надзвичайно актуальною. Одна із складових цієї проблеми – діджиталізація, яка «захопила» практично весь простір дітей. Через електронні носії дитина опановує певні знання та навички, в тому числі й читання. Але саме цифрові носії уповільнюють (а іноді й знищують) традиційне читання, яке включає технічну та смислову сторони. Дослідники зазначають, що в «такий спосіб читання, коли із тексту «витягаються» окремі слова і речення, здатність до розуміння тексту наближена при цьому до нуля» [18].

Отже, для того, щоб сучасні діти не просто «вихоплювали» слова з тексту, а розуміли його смисл, потрібні нові підходи та практики до читацької діяльності загалом, і подолання проблем читання, зокрема.

Результати досліджень порушень читання у молодших школярів з позиції нейропсихологічного підходу відображено у роботах вітчизняних дослідників: Н. Голуб, В. Ільяна, Ю. Коломієць, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, та інші. Науковці вказують на те, що вже на початкових етапах опанування грамоти у дітей можна спрогнозувати і, відповідно попередити специфічні труднощі процесу читання, в основі яких лежить несформованість певних нейропсихологічних процесів внаслідок дизфункції або нерівномірності розвитку мозкових структур [69].

У зв'язку з поширеністю проблеми порушення читання виникає потреба в ефективних методах його корекції. А використання традиційних і авторських нейропсихологічних вправ стане складовою корекційного навчання дітей із порушенням читання.

Процес читання – це досить складна функція, яка потребує функціонування великої нейронної мережі та різних зон мозку. Некоректна робота однієї чи кількох елементів цієї системи, яка проявляється через неправильний розвиток та функціонування мозкових структур, відповідальних за читання, й може зумовити виникнення дислексії.

В Літературних джерелах під поняттям «дислексія» розглядають як «частковий розлад процесу читання, що характеризується труднощами в оволодінні навичкою читання і помилками під час читання (Р. Лалаєва). Водночас, О. Корнев під дислексією розуміє стани, основними проявами яких є «стійка вибіркова неспроможність оволодіти навичкою читання, не дивлячись на достатній для цього рівень інтелектуального та мовленнєвого розвитку, відсутність порушень слухового та зорового аналізаторів й оптимальні умови навчання» [97].

На сьогоднішній день немає єдиної думки щодо причин виникнення дислексії. Але найчастіше мова йде про спадкові нейробіологічні причини: вченим вдалося виявити гени, що відповідають за виникнення цього порушення. Дислексія виникає через особливості розвитку мозку дитини, коли клітини, які утворюють нейронні мережі обробки мови, працюють некоректно. В результаті людині важко розшифрувати побачені символи та обробляти прочитану інформацію [46].

Оскільки дислексія – це генетична (нейробіологічна) особливість функціонування мозку, то під час корекційно-розвиткових занять можна лише скоригувати прояви, розвинувши необхідні нейропсихологічні функції, або компенсувати проблему, навчившись правильно користуватися можливостями свого мозку. Саме для цього застосовують нейропсихологічні вправи, спрямовані на активізацію цих областей мозку, створення нових нейронних зв'язків та покращення мовленнєвих навичок дитини [97].

Для того, щоб ефективно підібрати нейропсихологічні вправи та ігри для корекції дислексії, треба детально провести нейропсихологічну діагностику та логопедичне обстеження.

Під час діагностики дислексії слід враховувати вік дитини, етап розвитку та конкретну симптоматику, а саме: навички усного мовлення (аудіювання і експресивне мовлення); зорову увагу та пам'ять; здатність дитини вимовляти звуки, ділити слова на склади та з'єднувати звуки в осмислені слова; розпізнавати та декодувати слова (те, як швидко людина може прочитати

слово без помилок); слухову вербальну увагу та пам'ять; розвиток координації рухів; розвиток дрібної моторики; розвиненість артикуляційного апарату та моторики; розшифровування (здатність читати нові слова, використовуючи буквено-звукові знання, правопис, фонологічну обробку); швидкість читання; розуміння прочитаного; словниковий запас; сформованість міжпівкульної взаємодії тощо [42].

Виходячи з цього, фахівець визначає, які саме функції порушено – мовленнєві чи немовленнєві, та створює корекційну програму для подолання дислексії.

Нейропсихологічні вправи при дислексії можна розділити на кілька категорій:

• Вправи на розвиток зорового сприйняття, уваги та пам'яті

Ці вправи є ключовими для покращення здатності дитини фокусуватися на візуальній інформації, розпізнавати її та утримувати в пам'яті, для запам'ятовування та розпізнавання слів. Такі вправи сприяють розвитку м'язів очей, покращують сприйняття візуальної інформації та здатність утримувати увагу протягом тривалого часу.

1. Гра «Знайди відмінності»



2. Вправа «Зоровий пошук»

Завдання: знайди та обведи однакові літери у кожному рядку.

А	А	А	А	А	А
К	К	К	К	К	К
Р	Р	Р	Р	Р	Р
М	М	М	М	М	М
У	У	У	У	У	У
Я	Я	Я	Я	Я	Я
Ж	Ж	Ж	Ж	Ж	Ж

3. Вправа «Яке слово зашифроване?»

Завдання: роздивись символи та літери під ними; співставляючи їх, «прочитай» короткі слова у прямокутниках.



• Вправи на розвиток слухової уваги, сприймання, пам'яті

Ці вправи спрямовані на покращення здатності дитини фокусуватися на слуховій інформації та розпізнавати її, визначати джерело звуку, його силу, тривалість, висоту.

1. Вправа «Що ти почув?»

Запропонуйте дитині заплющити очі й послухати вулицю. Через деякий час дозвольте розплющити очі, та розпитайте дитину про її враження.

2. Вправа «Запам'ятай слова»

На столі під серветкою лежать предметні картинки або іграшки. Ви пропонуєте дитині послухати два-три слова-назви, запам'ятати їх, а потім знайти на столі відповідні картинки (іграшки).

• Вправи на розвиток фонематичних процесів

Ці вправи спрямовані на покращення здатності дитини фокусуватися на мовній інформації та розуміти її, допомагають у формуванні навичок розпізнавання та виокремлення звуків при читанні слів, розвивають навички об'єднання звуків у слова. Формування зазначених навичок призводить до правильної вимови слів, полегшує розуміння прочитаного тексту та сприяє кращій читацькій різноманітності.

1. Гра «Розклади слова у чемодани»: зі свистячими звуками – у синій чемодан, а з шиплячими – у жовтий.

ментальних образів об'єктів у просторі. Ці вправи важливі для покращення психомоторики, розвитку гнучкості мислення та для підтримки академічних навичок, які сприяють поліпшенню сприйняття літер та слів, а також спрощенню процесу читання та письма.

1. Вправа «Вище- нижче»

Стоячи перед дзеркалом, дитина і дорослий, не забуваючи про маркери, знаходять, показують і називають те, що «найвище» (голова, верхівка), «нижче за все» (ноги, стопи), «вище, ніж ...», «нижче, ніж ...». Потім дитина повторює все це без дзеркала і, нарешті, з закритими очима. Аналогічно відпрацьовується взаємне розташування окремих частин особи (лоб, очі, ніс, вуха, рот, щоки), рук (плече, лікоть, долоня, пальці), тіла (шия, плечі, груди, спина, живіт), ніг (коліно, стопа, п'ята) відносно один одного.

2. Вправа «Куди дивиться літера?»

Дитині пропонується розкласти літери у два стовпчики-правий і лівий – за напрямком її написання (підказкою є малюнки долоні та сердечка)



У В К Я С Ч Е Р Ь Г Л Б Ю З Є

3. Вправа «Лабіринт»

Дитині пропонується «пройти» лабіринт від великої літери, розмальовуючи або закреслюючи тільки зазначену букву.

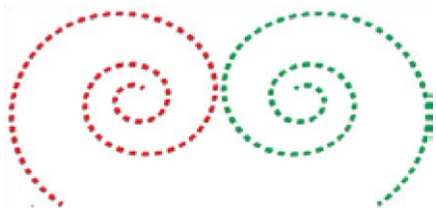


- Вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії

Ці вправи спрямовані на розвиток міжпівкульних зв'язків, синхронізації роботи півкуль, покращення розумової діяльності, пам'яті та уваги, процесів читання та письма тощо.

1. Вправа «Дзеркальне малювання»

На аркуші чистого паперу, взявши в обидві руки олівці або фломастери, пропонуємо дитині малювати одночасно обома руками дзеркально симетричні малюнки, літери, цифри. Рекомендується при виконанні цього завдання використовувати музику.



2. Вправа «Розмалюй відповідним кольором»

Дитині пропонується за відповідним кольором контуру розмалювати частини зображення.



3. Вправа «З'єднай цифри»

Дитина має поєднати послідовно цифри, щоб утворився суцільний контур. Спочатку дитині можна запропонувати по черзі поєднувати цифри у кожній частині відповідною рукою, а потім – одночасно обома руками.

комплексність та систематичність проведення занять, адаптація навчального матеріалу до потреб і можливостей дитини. За цих умов ефект нейрокорекційного впливу буде максимально високим.

РОЗДІЛ 4

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ІНТЕЛЕКТОМ

4.1 Особливості діяльності цілепокладання осіб з інтелектуальними порушеннями в системі спеціальної та інклюзивної освіти

Цілепокладання визначено у дослідженні як основу успішності провідної діяльності особистості, а життєве цілепокладання – основа успішної соціалізації. Формування готовності підлітків до життєвого цілепокладання забезпечить їх готовність до інтеграції в соціум та самостійного життя.

Такі аспекти підготовки підлітків з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, як економічна готовність (М. Федоренко) [116], правова готовність (О. Ляшенко) [70], моральна (І. Григор'єва) [20], готовність до вибору професії (В. Бондар, Ю. Бистрова, К. Рейда) [7, 99], готовність до створення сім'ї (А. Іваненко) [106] окремо вивчали в спеціальній психології та корекційній педагогіці. Учені розглядали питання формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями, соціально-

нормативної поведінки (С. Єросова, В. Синьов) [37; 104], корекції різних соціальних дезадаптацій (М. Москаленко, О. Проскурняк) [95] та поведінкових девіацій як чинників порушень соціалізації: віктимної (А. Бистров) [7], агресивної (Л. Руденко, Д. Шульженко) [120], конфліктної поведінки (Ю. Бистрова) [8]. Особливу увагу приділяли моральному вихованню підлітків з інтелектуальними порушеннями як запоруці успішної інтеграції в соціум та готовності до самостійного життя.

Учені зазначають, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не мають чіткої уяви про гідне життя, не розуміють життєві перспективи, не можуть уявити та деталізувати образ майбутнього для себе, вони не знають, чого бажають. Навіть коли називають бажані перспективи для себе, не можуть уявити, як можна досягнути мети. У підлітків з інтелектуальними порушеннями слабо розвинені вміння адекватно передбачати власне майбутнє, його цілепокладання та планування. Навіть коли підлітки надавали опис свого майбутнього, вони не знали, як цього досягти [21]. Це пов'язано з тим, що підлітки не мають та не розуміють зв'язку між пунктами життєвого плану та строками їх досягнення, реалізації. Соціально-часові межі у підлітків з інтелектуальними порушеннями практично несформовані.

Проблемі вивчення різних аспектів розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями приділяли увагу відомі вітчизняні вчені, як І. Бех, Р. Бібріх, В. Бондар, А. Долженко, С. Максименко, О. Хохліна та ін. [6,14, 89;117,118], але системного вивчення чинників розвитку діяльності життєвого цілепокладання як запоруки успішної соціалізації таких підлітків не було здійснено.

У сучасній спеціальній психології питанням формування готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до проєктування та планування власного майбутнього приділяють теж невиправдано мало уваги, хоча багато вчених підкреслюють, що інтелектуальні порушення сприяють розладам соціалізації, негативно впливають на розвиток вольової сфери дитини, яка якраз відповідає за контроль, самостійну діяльність, здатність ставити мету та

досягати її (І. Бех, Л. Виготський, В. Гроховський, В. Гур'єва, Д. Ісаєв, В. Кузьміна, К. Лебединська, Б. Мікіртумов, Б. Пінський, О. Проскурняк, Л. Руденко, В. Синьов та ін.) [6; 21; 90; 95; 104]. Наголошено на впливі ступеню інтелектуальних порушень на динаміку і характер формування міжособистісних та комунікативних стосунків підлітків що, як наслідок, ускладнює налагодження соціальних зв'язків, потрібних для інтеграції в соціум, знаходження свого місця в колективі та соціального самовизначення (О. Гаврилов, Л. Даргевичене, Г. Дульнєв, Н. Коломинський, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Проскурняк та ін.) [21; 72; 95], вказують на роль взаємодії біологічних і соціальних факторів у розвитку особистості (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, В. Синьов та ін.) [51; 104]. Відзначають пряму залежність особливостей соціальної поведінки від структури порушення підлітка (Ю. Бистрова, Г. Запрягаєв, О. Романенко, Л. Руденко, В. Синьов) [8; 96; 99; 104]. Порушення критичності мислення, притаманні дітям з інтелектуальними порушеннями, не дозволяють їм правильно оцінювати свої дії, вчинки та їх наслідки, а легка піддатливість і конформізм зменшують опір впливу неприємних ситуацій і послаблюють контроль за власними діями. Учені наголошують, що підлітки з інтелектуальними порушеннями не вміють досягати поставленої мети, якщо завдання для них виявиться складним, вони вибирають уникнення його виконання, заміну мети іншою, тому процес цілепокладання у них так важко формується під час навчальної діяльності (Б. Пінський, Т. Сак, В. Синьов) [90; 104].

Отже, слабка сформованість процесу цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями обумовлені, у першу чергу, недостатнім інтелектом, що і стає причиною незрілості особистісних утворень, емоційно-вольової нестійкості, нерозвиненості моральної та правової свідомості, недостатнім усвідомленням мотивів власної діяльності, низької зацікавленості будь-якою діяльністю, зокрема плануванням та покроковим виконанням плану; демонстративністю під час небажання виконувати завдання; слабкістю

вольової регуляції. За інтенсивністю свого розвитку діти з порушеннями інтелекту поступаються не лише своїм одноліткам з нормотиповим розвитком, а й дітям молодшого віку з нормою інтелекту. За рівнем розвитку інтелекту розумово відсталі підлітки 14-ти років не відрізняються від дітей з нормотиповим розвитком 9,5 років [104, с.227].

Мислення підлітків з інтелектуальними порушеннями характеризується конкретністю і ситуативністю, вони не можуть передбачати майбутні дії у часі (короткострокові або довгострокові). Засвоєні закономірності вони прив'язують до конкретної ситуації й не переносять на аналогічні. Це призводить до механічного запам'ятовування правил цілепокладання, прогнозування та планування, але на практиці всі ці правила виявляються відсутніми. Окрім того, як показали дослідження В. Синьова, «аналогічна задача, яка відрізняється лише несуттєвими характеристиками, сприймається як зовсім нова, що змушує шукати нові способи розв'язання, і, навпаки, задача, яка суттєво відрізняється від розв'язаної й подібна до неї лише за другорядними властивостями, сприймається як аналогічна» [104, с. 109]. Унаслідок чого підлітки стають нездатними діяти відповідно до ситуації, не вміють знайти шляхи її вирішення самостійно, не можуть передбачити таку ж ситуацію у майбутньому [8, с. 127-133; 70; 72; 80; 90, с. 51-79; 104, с.109].

Цілепокладання та прийняття рішення підлітка з інтелектуальними порушеннями в складних життєвих ситуаціях часто залежить від біологічних факторів, пов'язаних зі структурою порушення та особливостями нейродинаміки; особистісних, пов'язаних з особливостями розвитку індивіда; психологічних, пов'язаних із суб'єктивним сприйняттям будь-якої ситуації; соціальних факторів, пов'язаних з умовами розвитку підлітка в найближчому соціальному оточенні (А. Бистров, Ю. Бистрова, В. Коваленко, В. Синьов) [7; 8; 105].

Як зазначає С. Конопляста, «недостатність інтелекту призводить, по-перше, до неадекватності емоційного реагування на ситуації, недоступні розумінню дитини, а по-друге, до неспроможності усвідомлювати власні

емоційні прояви та стани і керувати ними» [55, с.10-11]. «Розв'язуючи задачу практично, розумово відстала дитина не робить з цього самостійних висновків, не перетворює одержаний досвід у власне надбання, яким можна було б скористатись іншим разом», хоча розумово відсталі учні добре знають, що «добре», а що «погано», ці знання зовсім не спонукають до відповідної поведінки [55, с. 3-12].

На думку В. Синьова, підлітки з інтелектуальними порушеннями погано усвідомлюють мотиви власної діяльності цілепокладання, не аналізуючи її. Як наслідок – безглузді невмотивовані цілі та бажання їх досягнути, нездатність пояснити, чому зробили так, а не інакше, підлітки не можуть передбачити наслідки власних дій [104,с.126].

За наявності у підлітків з інтелектуальними порушеннями негативного емоційного досвіду невпевненість в окремих ситуаціях закріплюється в рисі особистості – сором'язливість. Підлітки стають боязливими, невмілими в спілкуванні, у плануванні власних дій, відчуваючи постійне напруження через острах виявити свою неспроможність. Сукупність зазначених рис може сприяти становленню жертви злочину або булінгу [104, с.11].

Діяльність підлітків з інтелектуальними порушеннями нецілеспрямована. Первинний мотив зберігається, але втрачається контроль над діями цілепокладання [104, с. 226].

Недостатність волі у підлітків з інтелектуальними порушеннями може стати причиною неспроможності планувати власне майбутнє та досягати поставленої мети. Неможливість виконати поставлені та заплановані дії у досягненні мети призводить до того, що підліток заміщає мету іншою, більш для нього приємною, але дуже часто це може бути поведінкова девіація. «Період вікових криз також сприяє посиленню негативних впливів соціального характеру з подальшим виникненням у школярів девіацій поведінки за невротичним або психопатоподібним типом, які в умовах несприятливого середовища можуть призвести до відхилень поведінки асоціального характеру (алкоголізм, крадіжки)» [104, с. 128]. З усіх випускників спеціальних шкіл –

близько половини з порушеннями поведінки, що обумовлено інтелектуальною неповноцінністю, відхиленнями в розвитку особистості та особливостями її реагування [112, с. 246].

Багато дослідників причину слабкості процесів цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями бачать у нерозумінні та неможливості засвоїти моральні норми, тому не можуть уявити власне життя у майбутньому та соціально схвалені стосунки (І. Григор'єва, І. Дмитрієва, А. Іваненко, А. Капустін, І. Колесник, С. Конопляста, М. Кот, Н. Тарасенко та ін.) [20; 30; 38; 55; 112].

Отже, несприятливі біологічні та психологічні фактори, ускладнені соціальною ситуацією розвитку, зумовлюють порушення процесів цілепокладання в підлітків. Учені вказують на залежність таких підлітків «від ситуації та власної афективності: діти з інтелектуальними порушеннями безпосередньо реагують на зовнішні подразники, не замислюючись над наслідками таких дій для себе та оточуючих; схильні до некритичного наслідування інших; часто здійснюють безглузді поведінкові акти, позбавлені мети та сенсу» [31, с. 143-145].

Підлітки при створенні власних життєвих цілей не вміють контролювати свої бажання, протистояти спокусі або волі іншої людини, підкоряти свої дії висунутим вимогам (А. Бистров) [7, с. 4].

Такі підлітки не можуть протистояти негативному впливу оточення та стають жертвами або виконавцями задумів інших людей. Переважання біологічних потреб, не сформованість ієрархії мотивів, слабкість сприймання, бідність, пасивність інтересів, ситуативність їх прояву визначають цілі та дії щодо їх досягнення підлітків з інтелектуальними порушеннями [104, с. 245].

У підлітків з інтелектуальними порушеннями спостерігають такі примітивні форми поведінки, як польова та імпульсивна, які теж заважають цілеспрямованим діям у процесі цілеформування та цілевиконання. «Польова поведінка є залежною від зовнішніх подразників, а імпульсивна – від безпосередніх потреб» [7]. Ця поведінка пов'язана з порушеннями вольової

сфери таких учнів, тому не може бути цілеспрямованою й усвідомленою.

Учені зауважують, що «усе це негативно позначається на успішності адаптації до самотійного дорослого життя. Значення самотійності прийняття рішення є дуже вагомим для нормального вольового акту. Проте, як уже зазначали, характерною особливістю підлітків з інтелектуальними порушеннями є знижена критичність та висока сугестивність (А. Бистров, С. Конопляста). При навіюванні відбувається автоматичне перенесення рішення від однієї особи до іншої. Таку ж природу мають негативізм та впертість, які також досить часто виявляються у поведінці учнів з порушеним інтелектом» [7, с. 67-70; 55, с. 93-97].

«Більшість з цих учнів, засвоївши протягом перебування у спеціальній школі правила поведінки, діють відповідно до них, але доти, доки вимоги, що вимагає ситуація, доступні їхньому розумінню і не суперечать безпосереднім потребам. Факти доводять, що свідомо самотійно приймати рішення, формулювати особисте ставлення до всього, що відбувається, підлітки з інтелектуальними порушеннями можуть не завжди. Отже, учні, які закінчують спеціальну школу, не володіють прийомами цілепокладання на такому рівні, щоб їхні дії можна було розцінювати як дії розвиненої особистості» [104, с. 106].

Слабка сформованість діяльності цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями є багатofакторним феноменом і визначається, по-перше, психологічними передумовами: емоційно-вольовою нестійкістю, недостатнім усвідомленням мотивів власної діяльності та прогнозування, незрілістю особистісних утворень, навіюванням, слабкістю вольової регуляції. По-друге, біологічними передумовами, які спричинені первинним порушенням: конкретністю та ситуативністю мислення, невмінням проводити операції аналізу та синтезу, причинно-наслідкових зв'язків тощо. Необхідно зазначити деякі соціальні аспекти: низька сформованість соціальних компетентностей, слабка комунікативна здібність налагодження соціальних зв'язків. Усе це в поєднанні з віковим фактором, який додає неспецифічну

вікову кризову симптоматику і формує риси особистості, практично нездатної до самостійного цілепокладання.

Отже, така ситуація загострює проблему пошуку шляхів соціалізації осіб з інтелектуальними порушеннями, формування у них якостей самостійності та активного засвоєння реалій незалежного існування в соціумі, соціальних компетентностей та знань і навичок життєвого цілепокладання. Тому вважаємо, що при створенні корекційних програм та методик формування цілепокладання в осіб з інтелектуальними порушеннями треба приділяти особливу увагу формуванню соціально-часових уявлень, враховувати особливості та можливості підлітків з інтелектуальними порушеннями бачити себе в майбутньому, будувати життєві плани та задуми.

Соціально-часове уявлення розглядали в дослідженні як передумову узагальнення моральних цінностей та соціальних очікувань особистості, яка дозволяє їй формувати стійкі конкретні цілі та усвідомлювати мотиви їх досягнення (І. Попович) [90, с. 34-38]. Соціальні очікування неможливі без планування. План виникає в особистості лише тоді, коли людина міркує не тільки про кінцевий результат, а обмірковує і починає шукати шляхи та способи його досягнення, об'єктивні та суб'єктивні ресурси, які їй знадобляться. (Н. Москаленко) [90, с. 20].

Соціальні очікування, проєктування майбутнього, покладання цілей на основі соціально-часових уявлень, особистості – процес психічної регуляції поведінки, який забезпечується когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю особистості до передбачуваного перебігу подій. Когнітивна, емоційна та поведінкова готовність супроводжується здатністю індивіда до соціальних контактів, дій, вчинків. Реалізація цієї готовності забезпечує перехід від біологічного до соціального, від індивіда до індивідуальності, до особистості, до суб'єкта (І. Попович) [90, с. 58-61].

Зауважимо, що таке визначення соціально-часових уявлень, як психолого-педагогічної категорії, надає нам змогу поставити ще одне актуальне питання дослідження: формування у підлітків з інтелектуальними

порушеннями соціальних компетентностей – вміння свідомо та відповідально не тільки створювати життєвий задум, але й користуватися ним як конкретним практичним орієнтиром в життєдіяльності та реалізації соціальних очікувань (Н. Москаленко) [90, с. 20-21].

Результати теоретичних досліджень із загальної та спеціальної психології переконують, що в контексті формування цілепокладання, зокрема життєвого, сформованого на уявленнях про майбутнє, найсприятливішим є підлітковий вік, значне новоутворення якого – усвідомлення себе як особистості та ідентифікації себе з однолітками (А. Іваненко) [38, с. 7-8]. Для підлітка з інтелектуальними порушеннями за сприятливих соціальних умов особливо важливим у цьому віці стає статево-рольова ідентифікація, порівняння своїх досягнень (статевих, навчальних, особистісних) з досягненнями інших, орієнтація на майбутнє та виникнення нових планів для його побудови (Ю. Бистрова) [8, с. 45].

Отже, виходячи з узагальнення та аналізу соціально-часових уявлень як категорії цілепокладання, доцільно життєве цілепокладання розглядати в дослідженні як результат узагальнення моральних цінностей і цілей особистості, який дозволяє їй формувати стійкі конкретні цілі та усвідомлювати мотиви їх досягнення. Життєве цілепокладання неможливе без прогностичних дій та планування.

Визначення цілепокладання як психолого-педагогічної категорії та вивчення особливостей цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями надає нам змогу вирішити ще одне питання дослідження: формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями в межах навчальної діяльності не тільки вміння планувати, але й користуватися планом як орієнтиром у досягненні мети.

Отже, із наведеного огляду наукових праць із проблеми дослідження можемо зробити висновок: у спеціальній психології питання формування цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями як комплексної багатоаспектної готовності до самостійного життя після закінчення

спеціального загальноосвітнього навчального закладу об'єктом окремого дослідження ще не були, тому потребують подальшого вивчення і забезпечення науковим підґрунтям та практичними розробками.

4.2. Стан сформованості готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями

Дослідження проводилося впродовж 2019-2020 років на базі Калинівської спеціальної загальноосвітньої школи, Херсонської спеціальної загальноосвітньої школи №1, Кремінської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, Горської спеціальної загальноосвітньої школи. У дослідженні взяли участь 113 підлітків: 58 хлопців та 55 дівчат (учнів 6-9 класів спеціальних шкіл). Із них експериментальну групу склали 57 підлітків з інтелектуальними порушеннями (хлопчики та дівчата), та контрольну групу 56 підлітків (хлопчики і дівчата). Методику формування готовності до життєвого цілепокладання планували впроваджувати в експериментальній групі. Контрольну групу було створено для визначення ефективності впровадження методики шляхом порівняння результатів сформованості готовності до життєвого цілепокладання у підлітків обох груп (із використанням методики в освітньому процесі та без використання). Підлітки контрольної групи не брали участь у формувальному експерименті, з ними проводили звичайну виховну роботу, передбачену типовими планами для закладів спеціальної освіти.

Проведені на констатувальному етапі опитування та бесіди для виявлення готовності до життєвого цілепокладання показали випадковість та нестійкість багатьох соціально-часових уявлень.

Під час індивідуальних бесід на констатувальному етапі підлітки надавали незрілі відповіді на такі питання, як: «Через скільки років ти досягнеш власної мрії?», «Що таке – жити добре?», «Як ти побудуєш самостійно таке життя, як у героя в улюбленому фільмі?», «Що тобі потрібно зробити, щоб жити, як твій сусід?», «Тобі потрібна допомога у досягненні твоєї

мети?», «Коли закінчиш школу, що будеш робити?», «Скільки грошей треба заробляти на місяць, щоб жити добре?», «Щоб ти попросив для себе у чаклуна?».

Наведемо деякі приклади соціально-часових уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями (вербальна інтерпретація поняття «доля»):

«Доля – це... коли ти йдеш далі, життя йде далі, все далі... (Яка може бути доля у людини?) Весела або сумна, щаслива або нещаслива. Щаслива – це коли одружився та діти. Весело жити доля. Сумна доля, коли нічого цікавого або сумне сталося на роботі або вдома. Події веселі, коли народився хтось, дитина або кошеня, або цуценя».

«Доля – це те, що обов'язково відбудеться. (Яка може бути доля у людини?) Вона може бути складна або легка. Легка – коли добре все, гроші є. Складна – коли погано живеш. Погано жити – це мало заробляти, можна мало купити їжі. Щоб гарно жити, треба працювати».

Отже, підлітки з інтелектуальними порушеннями мають поверхові уявлення про проблеми дорослого життя, про роль людини у визначенні власного життєвого шляху, про відповідальність за життєвий вибір та його наслідки, про наслідки прийняття власного рішення, про проектування та планування майбутнього.

З'ясовано, що підліткам з інтелектуальними порушеннями властиві такі характеристики, як: поверховість знань про власне майбутнє, нестійкість, випадковість уявлень про власну професію та сім'ю, відсутність реальних планів, орієнтації в майбутньому часі, не сформованість вмінь проектування майбутніх професійних досягнень та життєвих планів на декілька років уперед, неусвідомленість подій, визначення випадкових, несуттєвих ознак, відсутність навиків порівняння та аналізу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, міжособистісних стосунків та соціальних зв'язків. Визначено критерії готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до життєвого цілепокладання та самостійного устрою власного життя: наявність реальних для досягнення життєвих планів; вміння планувати та поетапно реалізовувати

план; професійне самовизначення відповідає здібностям та нахилам; сформовані моральні норми та нормативно-соціальна відповідальна поведінка, реальна часова складова цілепокладання; вміння переносити сформовані соціальні компетентності та досвід в нові умови; сформована готовність до виконання сімейних та статевих ролей у житті; сформовані міжособистісні стосунки та вміння налагоджувати соціальні контакти; вміння звертатися за допомогою та надавати допомогу іншим.

Дослідження рівня загальної обізнаності та реальних життєвих планів показав, що 16,1% підлітків належать до 1 рівня успішності – підлітки з високою загальною обізнаністю. Діти мають знання як конкретного, так і абстрактного характеру, цілеспрямовано виявляють пізнавальну цікавість до природного, наочного й соціального світу. Вони частково можуть встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, мають часові уявлення, описують ознаки минулого та майбутнього часу, знають та наводять суттєві ознаки пір року, місяців, мають побутову орієнтацію, володіють правилами поетапного виконання завдань за алгоритмами тощо. При визначенні понять використовують їх родову приналежність, знають норми поведінки й можуть про них розповісти, мають комунікативні потреби, здатні до налагодження соціальних зв'язків (див. рис. 4.1).

35,9% підлітків належать до 2 рівня успішності – підлітки характеризуються мовленнєвою інертністю та невисокою пізнавальною активністю. Вони володіють певним запасом знань про навколишній світ, але ці знання уривчасті, безсистемні, стосуються в основному привабливих для дитини областей або базуються на отриманому раніше досвіді. Їх словник обмежений, наголошено на недостатній широті мовленнєвого висловлення й порушення граматичної структуризації мови. Ці підлітки плутають пори року й місяці, але після вказівки на помилку відразу виправляють її (див. рис. 4.1).

43,9 % підлітків належать до 3 рівня успішності – підлітки, що характеризуються зниженими комунікативними потребами. Їх мовлення носить ситуативний характер, словник бідний і недиференційований. Зміст

багатьох понять неточний, звужений, а їх вживання є неправильним, помилковим. Мовлення цих дітей насичене багатьма неправильно або примітивно побудованими конструкціями, зв'язний мовленнєвий вислів є мало цілеспрямованим. Підлітки погано керують своїм мовленням, легко зісковзують на сторонні теми, часто повторюють одні й ті самі фрази (див. рис. 4.1).

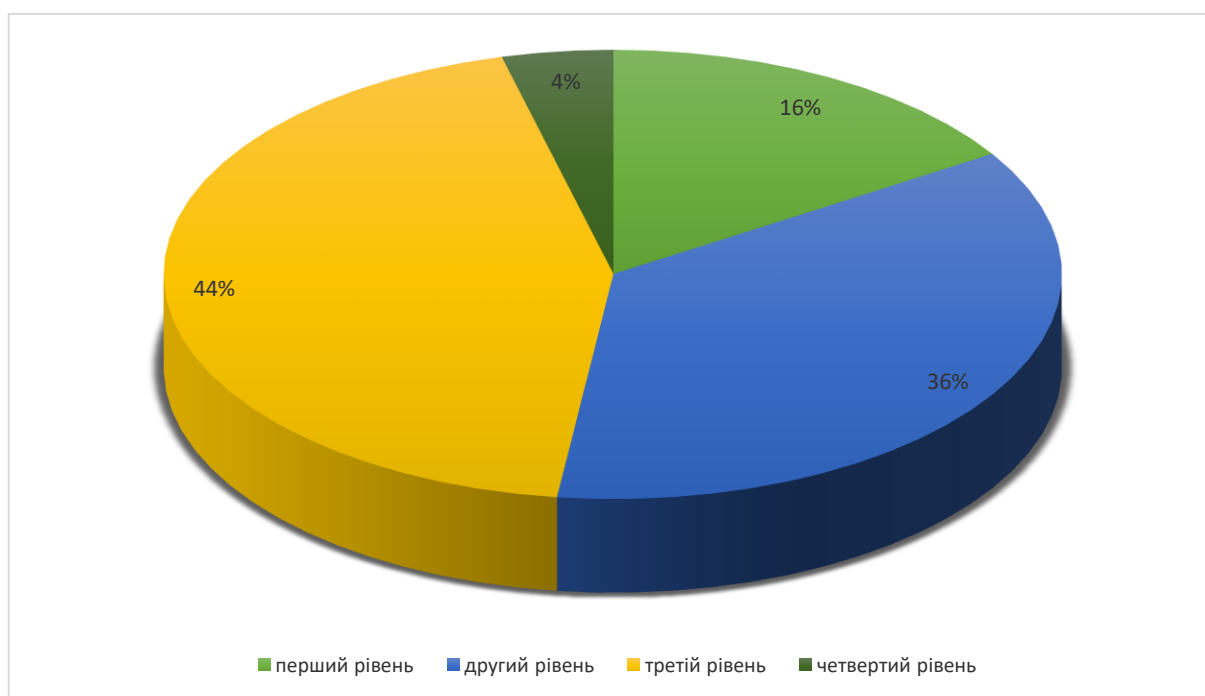


Рис. 4.1. Рівень загальної обізнаності підлітків з інтелектуальними порушеннями до початку експерименту

4,1% підлітків належать до 4 рівня успішності – підлітки, нездатні відповісти на поставлені питання. Виражений дефіцит знань не дає їм змоги детально описати навіть знайомі предмети та явища. Підлітки практично нічого не знають про навколишній світ, за винятком того, з чим стикаються щодня. Виявів пізнавальної цікавості майже немає: вона ситуативна й короткочасна. Інформація, яку пропонує дорослий, здебільшого ігнорується або викликає протест (див. рис. 4.1).

Сформованість «внутрішньої позиції школяра» та мотиваційної сфери представлено на рисунку (див. рис. 4.2):

28,1% підлітків належать до 1 рівня успішності – під час ігор-

драматизації про школу вони віддають перевагу ролі учня, щоб “виконувати завдання”, “відповідати на питання”. При цьому зміст гри вони зводять до реальної навчальної діяльності, мають навчальну мотивацію.

28,1 % підлітків належать до 2 рівня успішності – підлітки, що також висловлюють бажання йти до школи, яке пояснюється, проте, зовнішніми чинниками: “у школі є їдальня”, “у школі цікаві перерви”, “всі підуть, і я піду”. Такі підлітки зазвичай в інсценуваннях про школу віддають перевагу ролі вчителя: “вчителем бути цікаво”, “завдання не хочу виконувати, а хочу говорити” (див. рис. 4.2.).

35,9 % підлітків належать до 3 рівня успішності – підлітки демонструють байдужість відносно цього питання: “не знаю”, “якщо дуже треба комусь, то піду” (див. рис. 2.2.).

7,9% підлітків належать до 4 рівня успішності – підлітки, які активно не бажають ходити до школи. У більшості випадків вони пояснюють це небажання “негативним” досвідом знайомих школярів (“у школі важко”, “батьки лають за погані оцінки”), мотивації до навчання не мають, завдання до кінця не виконують, кажуть, що втомилися або не цікаво їм. Вважають, що вчителем бути легше, бо не треба відповідати на питання та отримувати оцінки. А тільки слухати уважно.

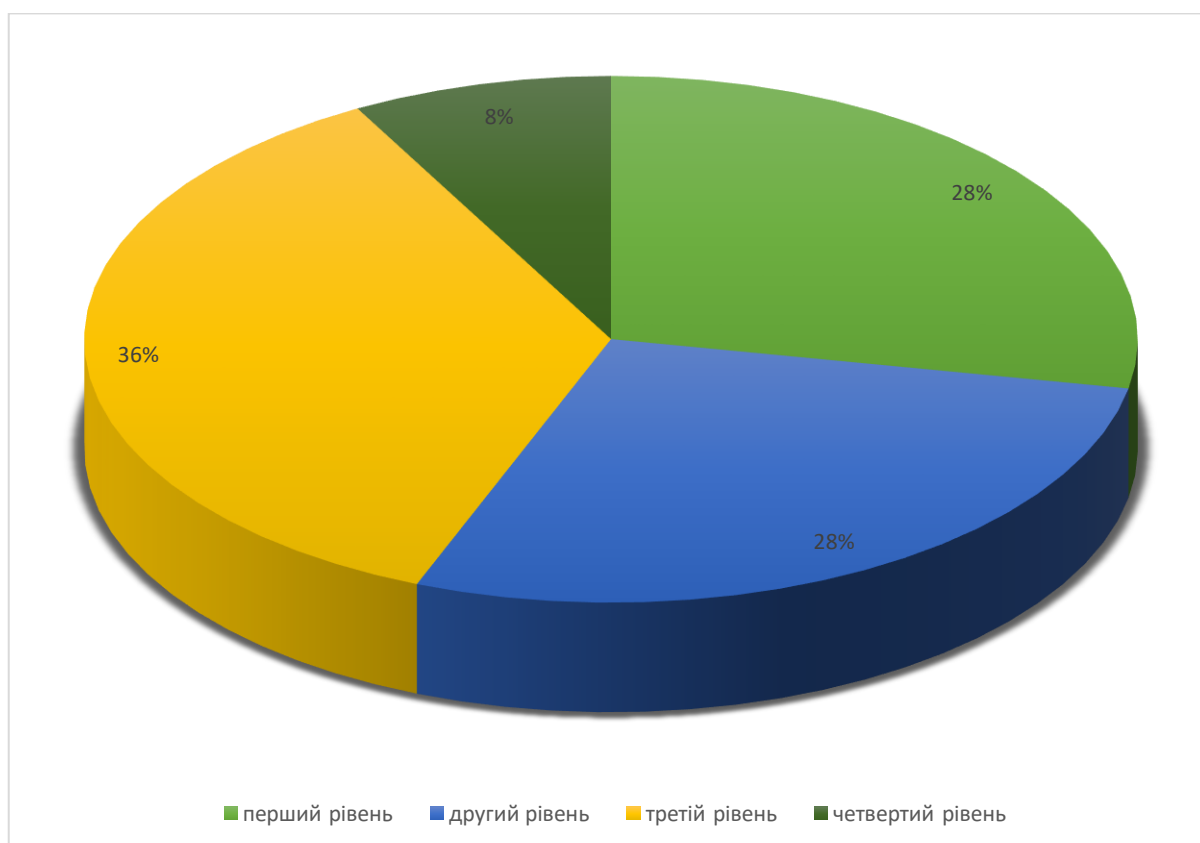


Рис.4.2. Рівень сформованості мотиваційної сфери підлітків з інтелектуальними порушеннями

Для дослідження сформованості прогностичних здібностей та соціальних очікувань, мотивів соціалізації підлітків з інтелектуальними порушеннями, їх соціальних орієнтирів, використовували методику Н. Колодної «Мої орієнтири» (див. рис. 4.3). Зазначимо, що підлітки обирали відразу декілька цілей, запропонованих в анкеті. Дослідження проводилося індивідуально, супроводжувалося обговоренням підлітка та експериментатора.

За результатами методики (див. рис. 4.3.) можна зробити такі висновки, що більшість підлітків (21 % з числа досліджуваних) готові розвиватися, змінюватися та працювати над собою заради успіху в осіб іншої статі. Це легко пояснюється провідною діяльністю в підлітковому та юнацькому віці.

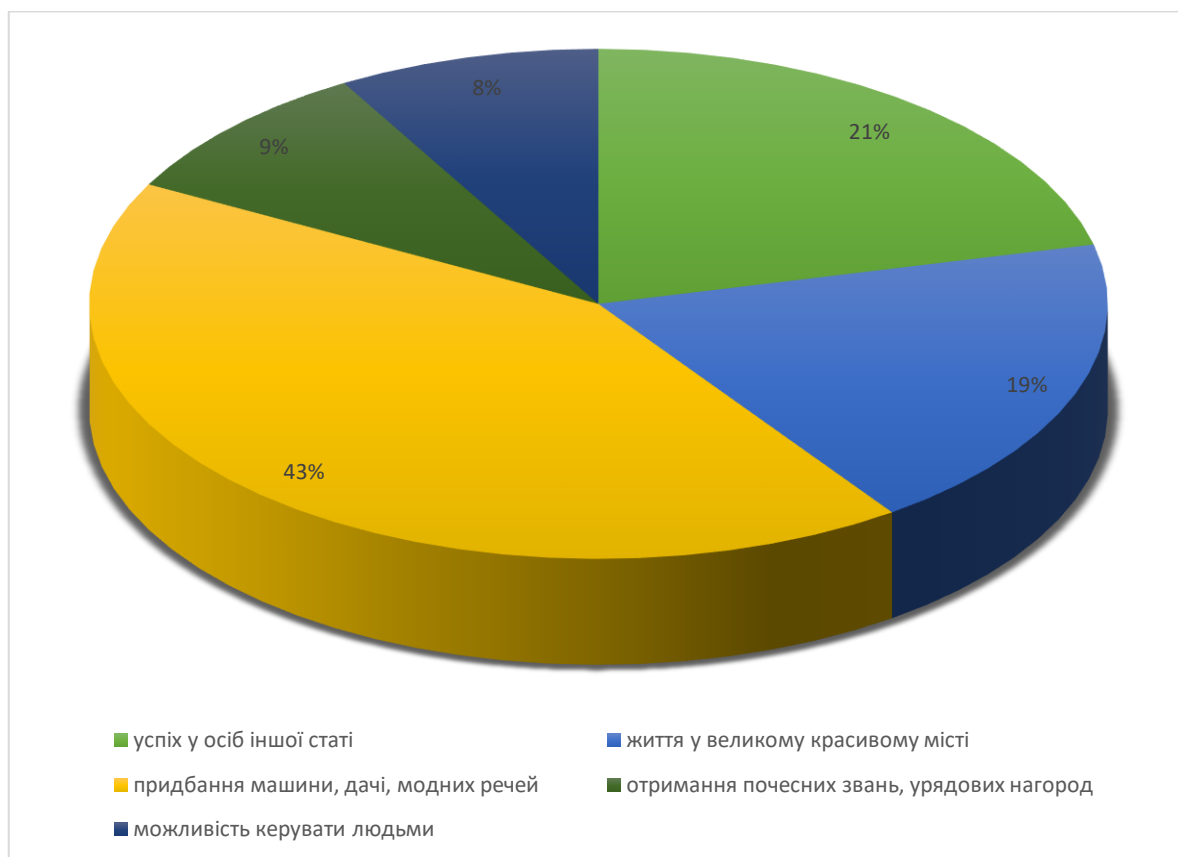


Рис. 4.3. Результати проведення методики «Мої орієнтири»

Треба зазначити, що в бесідах підлітки наголошують, що виконувати складні завдання заради, того, щоб сподобатися одноліткам, вони готові, а коли починаються практичні дії, то шукають іншу мотивацію, щоб цього не робити. Підлітки вмикають захисні механізми уникнення, пояснюючи, що їм не цікаво, або ціль сподобатися одноліткам їм байдужа, або починають переконувати, що люблять їх насправді якраз за те, що вони можуть робити, що хочуть, і можуть спокійно кинути працювати та не боятися покарань за це.

Практично всі спеціальні-школи знаходяться у районних центрах, тому більшість підлітків вважають, що навчання та соціальна активність їм потрібні для того, щоб досягти певних можливостей жити у великому красивому місці (19 % підлітків). 43 % підлітків мріють про красиве життя та в основних цілях соціалізації бачать придбання дорогих та модних речей. Треба зазначити, що 17 % випускників мають амбітні цілі: 8 % хоче мати можливість керувати людьми, а ще 9 % підлітків мріє отримати почесні звання та винагороди (див.

рис. 4.3). Це легко пояснюється особливостями інтелектуального розвитку підлітків та корелює з їх ствердженнями в іграх-драматизаціях про школу: більшість підлітків вважає, що бути вчителем легко, бо можна нічого не робити та керувати всім.

Регуляторний компонент цілепокладання ми вивчали на основі навчального експерименту О. Іванової, за допомогою методики «Прості аналогії» та методики О. Лурії «Порівняння понять». Якісна оцінка сформованості регуляторної сфери проводилася під час виконання завдань. Підліткам контрольної та експериментальної групи надавали інструкцію для виконання і потім дозовану допомогу. У першу чергу, ми з'ясовували, як підлітки можуть контролювати дії, бачити та виправляти помилки, шукати нові шляхи виконання завдань. На етапі дослідження в протоколі фіксували такі найбільш загальні характеристики підлітка, як: ставлення до обстеження, прийняття ситуації виконання завдання за інструкцією й мотивація діяльності, її особливості. Відзначали темпові характеристики діяльності, зокрема, їх зміну за різних зовнішніх впливів (наприклад, зовнішній мотивації), характеристики та особливості працездатності. Описували зміни цих характеристик у процесі роботи з підлітком із плином часу, за впливу будь-яких перешкод. Відзначали будь-які інші значимі зміни поведінки підлітка і їх імовірні причини (стомлення, пересичення, присутність незнайомої людини).

Дослідження показало, що без додаткової підготовки підлітки експериментальної та контрольної групи володіють навиками контролю та регуляції на дуже низькому рівні. Тільки 1-2 учні показали середній рівень сформованості цього процесу, що складає менше 1 % від загальної кількості досліджуваних. Результати сформованості регуляторної сфери підлітків з інтелектуальними порушеннями до впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання можна побачити в таблиці 4.1.

Для визначення рівня сформованості окремих компонентів життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями після констатувального етапу в експериментальній та контрольній групах було

проведено порівняння його показників до впровадження методики за основними компонентами: когнітивним, мотиваційним, операційним, регуляторним та особистісним. Це дозволило виділити відсоток підлітків, які володіють компетентностями за окремими критеріями. Результати порівняльного аналізу відображено в таблиці 4.1

Таблиця 4.1

Сформованість компонентів готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями до початку експерименту

групи	експерименталь на група (n =57)	контрольна група (n =56)	φ/p
Мотиваційний	8,77 %	8,61 %	0,17/0,01
Когнітивний	9,65 %	9,48 %	0,11/0,05
Операційний	15,26 %	15,68 %	0,15/0,01
Регуляторний	0,57 %	0, 56 %	0,13/0,01
Особистісний	2,85 %	2,8 %	0,15/0,01

Як ми бачимо (див. табл. 4.1), немає різниці у відсотках сформованості окремих компонентів готовності до життєвого цілепокладання в підлітків контрольної та експериментальної груп. Найбільш сформованим у підлітків з інтелектуальними порушеннями є операційний компонент (15,26 % – у експериментальній та 15,68 % – у контрольній), це пов'язано з тим, що за навчальними планами спеціальних загальноосвітніх шкіл цьому компоненту навчальної діяльності приділяють найбільшу увагу. Так, формування операційних дій здійснюється на заняттях з математики, трудового навчання тощо.

У теоретичній частині дослідження ми зазначали, що саме сформованість особистісного та регуляторного компонентів є основними у процесі самостійного життєвого цілепокладання. Як бачимо, ці компоненти сформовані у підлітків з інтелектуальними порушеннями на дуже низькому рівні. Регуляторний (0,57 % та 0,56 % відповідно) – підлітки практично не

оцінюють власні дії, не бачать зроблених помилок, не вміють самостійно їх виправляти, не вміють обирати найефективніший шлях вирішення завдання та не вміють порівнювати варіанти між собою.

Особистісний компонент (2,85 % та 2,8 % відповідно) – підлітки не мають сформованих м'яких технологій. Не вміють себе контролювати, проявляють імпульсивність, незібраність. Не хочуть брати на себе відповідальність за виконання дій, а перекладають це на інших однолітків або на дорослих. У складних соціальних ситуаціях потребують їх вирішення від інших.

У дослідженні ми порівнювали також сформованість компонентів готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями, та у підлітків із загальноосвітніх шкіл. Результати порівняльного аналізу представлено у таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Порівняльний аналіз сформованості компонентів готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями та у підлітків із загальноосвітніх шкіл (n=57)

групи	експериментальна група (n = 57)	загальноосвітня школа (n = 56)	φ / p
Мотиваційний	8,77 %	39,47 %	4,7/0,01
Когнітивний	9,65 %	55,26 %	5,01/0,001
Операційний	15,26 %	36,85%	3,95/0,01
Регуляторний	0,57 %	33,34 %	5,3/0,05
Особистісний	2,85 %	36,85%	3,95/0,01

Як показують результати порівняльного аналізу, особливо помітно різницю сформованості когнітивного компоненту у підлітків з інтелектуальними порушеннями та у підлітків із нормотиповим розвитком ($\varphi=5,01$; $p=0,001$); мотиваційного компоненту ($\varphi=4,7$; $p=0,01$). Це логічно пов'язано з особливостями та структурою первинного порушення у досліджуваних експериментальної групи. Як ми бачимо, підлітки

загальноосвітніх шкіл мають більше мотивації до навчання та складання життєвих планів, але, треба зазначити, що всі показники теж знаходяться в них не на високому, а лише на середньому рівні, що свідчить про необхідність та корисність впровадження методик формування життєвого цілепокладання на основі реальних кейсів також для підлітків загальноосвітніх шкіл.

Значно вище показники регуляторного компоненту у підлітків загальноосвітніх шкіл ($\varphi=5,3$; $p=0,001$), це говорить про сформованість рефлексії при нормі інтелектуального розвитку.

Крім того, як показало дослідження, у підлітків загальноосвітніх шкіл на середньому та частково високому рівні розвинені особистісні якості, необхідні для життєвого цілепокладання особистісні компоненти ($\varphi=3,95$; $p=0,01$) – відповідальність за власні дії та вчинки, вміння працювати спільно в команді, вміння презентувати власну точку зору, вміння слухати та чути інших, вміння працювати під керівництвом тощо.

Отриманий на цьому етапі діагностичний матеріал у зіставленні з теоретично визначеними критеріями рівнів сформованості готовності до життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями, дозволяє перейти до узагальнення діагностичних даних констатувального етапу.

4.2. Сформованість життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями після корекційного впливу

Виходячи з аналізу результатів констатувального експерименту за критеріями загальної обізнаності, мотивації, сформованості соціально-часових уявлень, прогностичних здібностей, соціальних очікувань і готовності підлітка до самостійного устрою власного життя та компонентами – когнітивним, мотиваційним, операційним, регуляторним та особистісним було виділено три узагальнені рівні сформованості у підлітків готовності до життєвого цілепокладання: високий, середній та низький (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

**Рівні сформованості готовності до життєвого цілепокладання
у підлітків з інтелектуальними порушеннями та у підлітків із
загальноосвітніх шкіл**

Рівні сформованості	Експериментальна група	Контрольна група	Загальноосвітня школа
	57 осіб (хлопці та дівчата)	56 осіб (хлопці та дівчата)	57 осіб (хлопці та дівчата)
Високий	-	-	33,34 %
Середній	36,85%	39,28 %	63,15 %
Низький	63,15 %	60,72 %	3,51 %

Так, низький рівень встановлено більш ніж у половини респондентів (63,15 % в експериментальній та 60,72 % в контрольній групі), тоді як у підлітків із загальноосвітніх шкіл цей показник всього лише 3,51 %. У підлітків із низьким рівнем готовності виявлено поверховність знань про власне майбутнє, уявлення випадкові, нестійкі, вони не мають реальних планів для досягнення, не мають уявлень про власну професію та сім'ю, не орієнтуються в майбутньому часі, не вміють навіть за допомогою дорослого проектувати майбутні професійні досягнення та життєві плани на декілька років вперед, усвідомлюють події минулого за випадковими, несуттєвими ознаками, не вміють порівнювати минуле та майбутнє, не бачать залежності сучасності від минулих подій. Ці підлітки мають проблеми з поведінкою та не вміють переносити сформовані уявлення та норми міжособистісного спілкування в нові умови, практично не звертаються за допомогою, не вміють налагоджувати соціальні зв'язки, їм складно визначити елементарні характеристики або ознаки життєвої ситуації, успішності в професії або благополучного життя в майбутньому.

Середній рівень сформованості життєвого цілепокладання констатований

у 36,85 % підлітків експериментальної групи та 39,28 % підлітків контрольної групи. У цих підлітків неповні знання про майбутнє життя. Вони вміють планувати власне майбутнє за допомогою дорослого та приймати його цілі як власні переконання, але ці цілі нестійкі, недостатньо конкретні, уявлення про майбутню професію та сім'ю мають фрагментарний характер, не мають чіткої мети в майбутньому. Час подій такі підлітки усвідомлюють частково, слабо налагоджують соціальні зв'язки, не розуміють, які саме зв'язки їм потрібні для досягнення мети. У групі підлітків із загальноосвітніх шкіл цей показник у два рази більше (63,15 %).

Високий рівень у підлітків з інтелектуальними порушеннями не виявлено. Високий рівень свідчить про сформованість повних знань про власне майбутнє та необхідність його планування. У підлітків із загальноосвітніх шкіл цей показник 33,34 %. Підліток, що має високий рівень, мусить знати, що таке план майбутнього, мати мету, знати, як послідовно її досягти, вміти планувати події, порівнювати свої досягнення в минулому та в сучасності, мати усвідомлене ставлення до майбутньої сім'ї та професії, знати про необхідність налагодження соціальних зв'язків, знати, куди звертатися про допомогу в різних життєвих ситуаціях. Підлітки експериментальної та контрольної груп за результатами дослідження не проявили знань, вмінь та компетентностей на цьому рівні.

На констатувальному етапі впровадження методики готовності до життєвого цілепокладання важливим було з'ясувати, як відбувається цей процес у підлітків з інтелектуальними порушеннями та у підлітків із загальноосвітніх шкіл, які копінг-стратегії (способи подолання труднощів) вони використовують під час постановки цілей, планування шляхів їх досягнення та реалізації планів.

Завданнями цього етапу було: визначення зв'язку процесу цілепокладання з поведінкою підлітків на етапі досягнення мети; прийняття завдання та досягнення кінцевого результату; звернення за допомогою та її прийняття; бачення та корекція власних помилок

при ціледосягненні; володіння соціальними компетентностями в процесі життєвого цілепокладання.

З'ясуємо, як поєднуються між собою способи вирішення реальних соціальних ситуацій підлітками та стратегії їх поведінки. У дослідженнях Б. Пінського, присвячених формуванню у підлітків з інтелектуальними порушеннями операційних вмінь, зазначено, що при складних вправах учні не доводять дії до логічного завершення, втрачають зацікавленість процесом виконання вправ та використовують захисні механізми уникнення дій, переключення на іншу діяльність, яку легше виконувати, але вона не надає бажаного результату, відмовляються від дій взагалі [113].

Дослідження на констатувальному етапі показали взаємозв'язок рівня сформованості життєвого цілепокладання та способів вирішення складних або проблемних життєвих ситуацій у підлітків з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком (див. табл. 4.4, 4.5).

Таблиця 4.4

Матриця кореляційних зв'язків рівня сформованості життєвого цілепокладання та копінг-стратегій у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Копінг-стратегія	Рівні сформованості життєвого цілепокладання		
	Високий	середній	низький
К1	-	-0,21	-0,04
К2	-	0,31	0,17
К3	-	0,29	0,25
К4	-	0,21	0,23
К5	-	-0,17	-0,17
К6	-	-0,01	0,03
К7	-	-0,13	-0,15
К8	-	0,29	-0,08
К9	-	0,31	0,27

K10	-	-0,07	0,52
K11	-	0,22	0,41
K12	-	-0,03	0,39
K13	-	-0,3	0,56
K14	-	-0,04	-0,21
Копінг-стратегія	Рівні сформованості життєвого цілепокладання		
	Високий	середній	низький
K15	-	0,16	0,25
K16	-	-0,12	-0,26
K17	-	0,41	-0,05
K18	-	-0,13	0,12
K19	-	-0,19	0,2
K20	-	-0,1	0,15
K21	-	0,28	0,07
K22	-	-0,19	-0,26
K23	-	0,01	-0,21
K24	-	-0,17	-0,02
K25	-	0,24	-0,1
K26	-	0,17	0,6
K27	-	0,28	0,15
K28	-	0,27	0,1

Так, низький рівень сформованості здатності до цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями пов'язаний із такими способами вирішення ситуації, як «волаю і кричу» (K26, $r=0,6$), у підлітків з нормотиповим розвитком цей показник значно нижче ($r=0,03$); «божеволію та починаю психувати» (K11, $r=0,41$ у підлітків з інтелектуальними порушеннями; $r=0,1$ – при нормотиповому розвитку); «б'юся» (K10, $r=0,52$; $r=0,33$ відповідно); «б'ю, ламаю та шпурляю речі» (K12, $r=0,39$; $r=0,13$

відповідно); «ображаю та лаюсь на когось» (K13, $r=0,56$; $r=0,27$ відповідно)
(див. табл. 4.4, 4.5)

Таблиця 4.5

**Матриця кореляційних зв'язків рівня сформованості життєвого
цілепокладання та копінг-стратегій у підлітків з нормотиповим розвитком**

Копінг-стратегія	Рівні сформованості життєвого цілепокладання		
	високий	середній	низький
K1	-0,22	-0,24	-0,01
K2	-0,28	0,26	0,17
K3	0,16	0,3	0,25
K4	-0,15	0,21	0,23
K5	0,26	-0,17	-0,17
K6	0,51	-0,01	0,03
K7	0,25	-0,13	-0,15
K8	0,22	0,25	-0,08
K9	-0,03	0,19	0,27
K10	-0,02	-0,07	0,33
K11	-0,33	0,22	0,1
K12	-0,35	-0,03	0,13
K13	-0,36	-0,3	0,27
K14	0,23	-0,04	-0,21
K15	0,25	0,16	0,25
K16	0,02	-0,12	-0,26
K17	-0,01	0,33	-0,05
K18	-0,01	-0,13	0,12
K19	0,15	0,19	0,2
K20	0,19	0,12	0,05
K21	0,09	0,28	0,07
K22	-0,23	-0,19	-0,26

Копінг-стратегія	Рівні сформованості життєвого цілепокладання		
	Високий	середній	низький
K23	0,35	0,01	-0,21
K24	0,17	-0,17	-0,02
K25	0,27	0,24	-0,1
K26	-0,05	0,07	0,03
K27	0,12	0,28	0,15
K28	0	0,27	0,1

Показники копінг-стратегій (способів вирішення проблемних ситуацій) корелюють з результатами методики “Сформованість внутрішньої позиції школяра” (за Л. Божович) [94], а також результатами бесіди з використанням опитувальника Л. Божович і Н. Гуткіної та спостереженням за підлітками під час виконання завдань цілепокладання.

Загалом агресивні способи поведінки підлітків з інтелектуальними порушеннями ми розглядали скоріш як крик відчаю від безсилля виконати завдання, як захисний психологічний механізм, про який писав ще Б. Пінський.

Отже, дослідження показало, що при низькому, недостатньому рівні сформованості складових цілепокладання підлітки втрачають зацікавленість процесом виконання та використовують захисні механізми агресивного плану.

Крім того, як показало опитування вчителів та вихователів, такі прояви неадекватної поведінки дуже часто пов’язані зі стилями виховання в родині підлітків та негативним ставленням узагалі до навчання та навчального закладу.

Це дуже добре видно при аналізі відповідей підлітків під час стандартизованої бесіди з використанням опитувальника Л. Божович і Н. Гуткіної та спостереження за підлітками під час постанови гри-драматизації про шкільне навчання. Підлітки наголошували, що їм не подобається, що вчителі на них кричать, коли в школі над ними насміхаються. Підлітки з низьким рівнем цілепокладання наголошували, що їм взагалі не подобається

школа, і вони не хочуть до неї ходити.

У дослідженні ми ставили мету дослідити вміння підлітків з інтелектуальними порушеннями звертатися за допомогою. Дослідження агресивних форм поведінки під час організованого спостереження при виконанні завдань цілепокладання за допомогою навчального експерименту дало змогу всі агресивні способи реагування на складну проблемну ситуацію розділити на два типи:

перший тип – способи агресії, неспрямованої на інших: «волаю і кричу» (K26, $r=0,6$); «божеволію та починаю психувати»; «б'ю, ламаю та кидаю речі» (K12, $r=0,39$) – це не стільки факт прояву негативу, скільки крик про допомогу, яку підліток неспроможний попросити інакше, бо не має сформованих соціальних компетентностей налагодження соціальних зв'язків;

другий тип – способи направленої на інших агресії – «б'юся» (K10, $r=0,52$); «ображаю та лаюсь на когось» (K13, $r=0,56$), «гризу нігті», що пов'язано з підвищеною тривожністю підлітка та незасвоєними нормами соціально схваленої поведінки. Дуже часто саме такий приклад агресивної поведінки підлітки бачать у родині та використовують її як сформований шаблон поводження для досягнення мети.

Учені наголошують, що агресивні дії, імпульсивна відмова від виконання поставлених завдань для досягнення мети у підлітків з інтелектуальними порушеннями пов'язані з незрілістю функцій контролю та вольової сфери загалом, які так потрібні при цілерефлексії та цілекорекції (В. Бондар, В. Синьов) [105].

Тому додатково ми проводили діагностику імпульсивності як особистісної якості в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Дослідження проводилося за методикою Т. Потапенко, В. Лосенкова.

Результати дослідження свідчать про те, що імпульсивність, тобто спонтанність дій, миттєві неадекватні реакції на ситуацію, схильність діяти без достатнього свідомого контролю, під впливом зовнішніх обставин або в силу емоційних переживань, у підлітків з інтелектуальними порушеннями до

старших класів знижується з показника 55 балів в 3 класі до 32 балів в 9 класі. Для підлітків з інтелектуальними порушеннями характерними є імпульсивні дії та висловлювання, складнощі розуміння прихованого сенсу висловлювань, їх фрагментарне розуміння, неможливість сформулювати судження, зробити висновок із почутої інформації, утруднення встановлення причинно-наслідкових зв'язків, нерозуміння емоції співрозмовника, перенесення навика спілкування в нові умови. У нормі імпульсивність повинна зникнути до 10 років, може проявлятися в дошкільному та молодшому шкільному віці як недолік контролю над поведінкою. За інтелектуальної недостатності недолік контролю над поведінкою пов'язують з недорозвиненням емоційно-вольової сфери, тому корекція функцій контролю утруднена, але можлива. На це й вказують показники зниження імпульсивності у підлітків у старших класах спеціальної загальноосвітньої школи. Але низький рівень цілеспрямованості та його зниження до старших класів говорить про недостатність корекційної та виховної роботи, спрямованої саме на формування цих рис характеру.

Результати дослідження імпульсивності будуть корисними при формуванні корекційно-розвивальних занять методики формування готовності до життєвого цілепокладання у підлітків, адже корекція імпульсивності повинна проводитися в організації спільної діяльності, в якій виконання рольових правил вимагає стримування власних безпосередніх спонукань і врахування інтересів інших учнів, а також у підлітковому віці в навчальній діяльності. При досягненні підліткового віку імпульсивність навіть при нормі розвитку знову може проявлятися як вікова особливість, пов'язана вже з підвищенням емоційної збудливості в цьому віці. Це теж треба враховувати при складанні кейсів реальних проблемних ситуацій для забезпечення підліткам успіху в процесі їх виконання.

Отже, в основі низького рівня сформованості життєвого цілепокладання лежать – висока імпульсивність підлітків з інтелектуальними порушеннями та знижені самоконтролю, аналіз і цілеспрямованість дій. На формування цих рис теж будуть направлені окремі заняття в межах упровадження методики.

Середній рівень сформованості життєвого цілепокладання корелює з такими показниками способів вирішення проблемної ситуації, як «Прошу вибачення» (K17, $r=0,41$ – у підлітків з інтелектуальними порушеннями; $r=0,33$ – у підлітків з нормотиповим розвитком); «Міркую про це» (K21, $r=0,28$; $r=0,28$ відповідно); «Йду до мами» (K27, $r=0,28$; $r=0,28$ відповідно); «Йду до тата» (K28, $r=0,27$; $r=0,27$ відповідно). Можемо зазначити, що на середньому рівні підлітки з інтелектуальними порушеннями та з нормотиповим розвитком обирають однакові стратегії вирішення проблемної ситуації – міркують про це або звертаються про допомогу. Середній рівень сформованості готовності до цілепокладання корелює також зі стратегіями «Їм або п'ю» (K9, $r=0,31$; $r=0,19$ відповідно); «малюю, пишу або читаю» (K8, $r=0,29$; $r=-0,28$ відповідно), а також з бажанням відчувати захист «Обіймаю улюблену річ або домашню тварину» (K3, $r=0,29$; $r=0,30$ відповідно).

У бесідах на шкільну тематику підлітки з інтелектуальними порушеннями дуже часто відповідають: «Ходжу до школи, тому що мати вважає, що мені треба вчитися», «Мама вважає, що я мушу стати гарним будівником та заробляти багато грошей», «Вчитель хоче від мене гарної поведінки, тому я слухаю вчителя» тощо.

Як показало дослідження, підлітки з середнім рівнем розвитку готовності до життєвого цілепокладання приймають та усвідомлюють цілі значущого для них дорослого. За програмою навчання у спеціальній школі такі підлітки звикли приймати цілі вчителя та виконувати завдання за зразком ціледосягнення, запропонованого вчителем. Треба зазначити, що підлітки звертаються за допомогою до дорослих. Що характерно, таку ж ситуацію ми побачили під час аналізу результатів дослідження показників у підлітків із нормотиповим розвитком.

У підлітків з інтелектуальними порушеннями не виявлено високого рівня готовності до життєвого цілепокладання, тому таку кореляцію провести не було можливості, але у підлітків з нормотиповим розвитком (див. табл. 4.3.) високий рівень корелює зі стратегією вирішення проблемних ситуацій «Роблю

щось, що може виправити, розв'язати ситуацію» (К6; $r=0,51$).

Результати дослідження за методикою копінг-стратегій довели, що практично немає різниці між виборами стилю поведінки при вирішенні проблемних ситуацій у молодшому та старшому підлітковому віці (таблиця 2.6).

Різниця була тільки в тому, що молодші підлітки частіше звертаються про допомогу до батьків або інших значущих дорослих (К27, К28; $p<0,001$). До старшого підліткового віку ця тенденція змінюється, це обумовлено зміною провідної діяльності підлітків у цьому віці на інтимно-особистісні стосунки, де на перший план виходять відносини з однолітками, тому частіше вибираються інші стратегії, такі, як «Говорю з іншими» (К20; $p<0,05$), «Гуляю, бігаю, катаюся на велосипеді» (К24; $p<0,05$), «Волаю та кричу» (К26; $p<0,01$) (див. табл. 4.6).

Таблиця 4.6.

Порівняльний аналіз виборів способів вирішення проблемних ситуацій підлітками з інтелектуальними порушеннями (за віком)

копінг-стратегія	молодший підлітковий вік n = 29	старший підлітковий вік n = 28	індекс r
К1	0,57	0,62	0,6
К2	0,25	0,16	0,24
К3	0,57	0,56	0,9
К4	0,51	0,44	0,53
К5	0,67	0,76	0,34
К6	0,31	0,33	0,84
К7	0,57	0,47	0,32
К8	0,55	0,47	0,43
К9	0,47	0,49	0,86
К10	0,25	0,24	0,91
К11	0,12	0,2	0,27

K12	0,16	0,13	0,75
K13	0,25	0,2	0,53
K14	0,61	0,44	0,11
K15	0,31	0,36	0,67
K16	0,29	0,24	0,59
K17	0,86	0,62	0,31
K18	0,55	0,47	0,43
K19	0,35	0,36	0,98
K20	0,49	0,69	0,05
K21	0,51	0,64	0,19
K22	0,69	0,8	0,21
	молодший підлітковий вік n = 29	старший підлітковий вік n = 28	індекс r
K23	0,82	0,8	0,77
K24	0,45	0,42	0,78
K25	0,73	0,82	0,27
K26	0,24	0,13	0,21
K27	0,67	0,4	0,01
K28	0,49	0,27	0,02

Дуже цікавими є гендерні відмінності у виборі способів вирішення ситуацій (див. табл. 4.7). Дівчатка достовірно частіше використовують спосіб поведінки при вирішенні проблемних ситуацій «Обіймаю улюблену річ або домашню тварину» (K3; $p < 0,001$), та не так часто, як хлопці, використовують спосіб «Граю на комп'ютері» (K14; $p < 0,001$) (див. табл. 4.7).

Ці дані свідчать про те, що хлопці більш активні у використанні способів подолання проблем, дівчата більш емоційні. На ці фактори ми будемо звертати увагу при створенні кейсів реальних ситуацій. Ця інформація нам потрібна для того, щоб забезпечити успіх кожному підлітку в діяльності цілепокладання,

ураховуючи його інтереси, потреби та емоційний стан, тим самим розвинути в нього мотивацію до цієї діяльності.

Таблиця 4.7

Порівняльний аналіз виборів способів вирішення проблемних ситуацій підлітками з інтелектуальними порушеннями (за гендерними відмінностями)

копінг-стратегії	дівчата n=26	хлопці n=31	індекс r
K1	0,7	0,51	0,06
K2	0,14	0,26	0,14
K3	0,72	0,43	0
K4	0,51	0,45	0,57
K5	0,77	0,66	0,26
K6	0,23	0,4	0,09
K7	0,49	0,55	0,57
K8	0,49	0,53	0,7
K9	0,47	0,49	0,81
K10	0,28	0,23	0,56
K11	0,19	0,13	0,47
K12	0,12	0,17	0,47
K13	0,21	0,25	0,68
K14	0,37	0,66	0
K15	0,23	0,42	0,06
K16	0,28	0,26	0,87
K17	0,63	0,85	0,36
K18	0,56	0,47	0,4
K19	0,3	0,4	0,34
K20	0,63	0,55	0,43
K21	0,51	0,62	0,28
K22	0,79	0,7	0,31

копінг-стратегії	дівчата n=26	хлопці n=31	індекс r
K23	0,74	0,87	0,13
K24	0,35	0,51	0,12
K25	0,7	0,83	0,13
K26	0,16	0,21	0,58
K27	0,51	0,57	0,6
K28	0,28	0,47	0,05

Отже, ми з'ясували, що у підлітків з інтелектуальними порушеннями можна простежити певні тенденції в поведінці, коли вони опиняються в ситуації, яка потребує від них постановки цілей та вирішення проблемної ситуації.

Важливим результатом дослідження, який ми будемо використовувати під час апробації методики готовності до цілепокладання, є розуміння того, що не завжди підлітки реагують деструктивно на ситуації прийняття рішення цілеутворення та реалізації досягнення мети. Якщо підліток не спроможний самостійно впоратися з ситуацією, він може розвернути її рішення як у позитивному (звернення про допомогу, міркування), так і в негативному (агресія, уникнення виконання) плані.

4.4. Рекомендації для психологів і вчителів щодо формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями

Процес формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями неможливо розглядати як звичайну систему корекційних заходів із формування окремих знань, умінь та навичок. Дослідження показало, що успішність діяльності цілепокладання залежить від низки сформованих компонентів – особистісного, когнітивного, мотиваційного, операційного та регуляторного. Тому основне завдання

команди вчителів, вихователів та психологічної служби освітнього закладу – це створення відповідних умов для розширення досвіду підлітка в плані соціальних компетентностей, необхідних для оволодіння процесом постановки життєвих цілей та їх досягнення.

На етапі впровадження методики формування готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями доцільно надати рекомендації щодо проведення корекційно-розвивальних та тренінгових занять:

- методика складається з взаємопов'язаних занять та елементів тренінгу, які проводяться у визначеній послідовності;
- заняття, передбачені методикою, активізують опорні знання, отримані підлітками під час навчальних занять у школі, тому важливим є взаємозв'язок формування цілепокладання на заняттях та в позакласній діяльності;
- в основі кожного заняття покладено кейс із реальною соціальною ситуацією, корекційні ігри, ігри-драматизації та структуровані бесіди, які допомагають підліткам оволодіти механізмами вирішення проблемних ситуацій;
- у структуру кожного заняття методики обов'язково має входити компонент відпочинку та релаксації, який знімає стреси та емоційне напруження під час вирішення проблемних ситуацій, підвищує зацікавленість процесом дій, підвищує когнітивні функції підлітків;
- після кожного заняття проводиться обговорення, самооцінка дій учнями. Це дозволяє корегувати процес занять та забезпечувати ситуацію успіху кожному підлітку;
- під час організації занять доцільно використовувати елементи зацікавленості для підлітків – музику, організацію квестів, ігри; правильно підібраний музичний фон знімає напругу та стан тривоги у підлітків, позбавляє агресії;

- доцільно використовувати методи активного заохочення підлітків за виконання завдань та досягнення мети. У випадку проявів деструктивної поведінки підлітками під час занять психолог може використовувати так званий метод дискомфорту, тобто на занятті створюються умови, коли підлітку не вигідно так поводитися.

Основною умовою для формування готовності до життєвого цілепокладання є збагачення досвіду соціальної взаємодії та налагодження соціальних зв'язків для вирішення життєвих ситуацій. Для забезпечення такої умови доцільно використовувати різноманітні методичні прийоми: показ дій вирішення ситуації; аналізу з використанням алгоритмів дій; постановки мети, прогнозування та планування шляхів досягнення; використання матриць на шляху реалізації планів (зібраного досвіду реалізації цілей); метод кейсів; метод покрокового виконання; метод оцінки тощо.

На етапі роботи з реальними соціальними кейсами важливо сформувати соціальну компетентність до життєвого цілепокладання. Тому перед початком впровадження наведеної у дослідженні методики доцільно сформувати у підлітків з інтелектуальними порушеннями деякі компетентності:

- 1 – здатність самостійно працювати.
- 2 – здатність звертатися за допомогою, налагоджувати соціальні зв'язки або самостійно шукати інформацію для вирішення завдання.
- 3 – здатність переносити здобуті теоретичні навички в нові умови виконання завдань.
- 4 – здатність самостійно вибирати способи дій при вирішенні соціальних ситуацій.
- 5 – здатність працювати в команді.
- 6 – здатність вирішувати конфліктні ситуації.
- 7 – здатність до планування майбутніх дій.
- 8 – здатність до соціально схваленої поведінки та встановлення дружніх міжособистісних стосунків.
- 9 – здатність до компромісу і співпраці з однолітками та дорослими.

Для формування цих компетентностей у дослідженні було поставлено наступні завдання:

1. На основі ігор-драматизацій, елементів проектної діяльності, завдань планування та тренінгових занять створити конкретні проблемні соціальні ситуації (кейси) для позакласної роботи з підлітками, які мають інтелектуальні порушення.

2. Розробити практичні завдання для позаурочної діяльності для формування соціальних компетентностей як запоруки успішного життєвого цілепокладання.

Для формування соціальної компетентності у підлітків з інтелектуальними порушеннями доцільно використовувати конкретні ситуації у позакласній роботі для закріплення знань та навичок, отриманих на заняттях у школі.

Заняття з формування компетентності до цілепокладання створено на основі принципів, які, на нашу думку, доцільно використовувати в межах компетентнісного підходу:

1. Принцип взаємозв'язку різних способів освітньої діяльності (урок та позакласна робота).

2. Принцип системності, цілісності, послідовності та спадкоємності освітнього процесу в спеціальному закладі освіти.

3. Принцип відповідності методів навчання актуальним потребам НУШ.

4. Принцип особистісно орієнтованого навчання.

5. Принцип індивідуальності та самостійності прийняття рішень.

6. Принцип взаємодії та співпраці.

Наведені принципи було реалізовано за допомогою роботи з конкретними соціальними ситуаціями, які надавалися підліткам для розв'язання та закріплення знань, отриманих на заняттях у школі та виховних годинах, з метою формування в них соціальних компетентностей.

Заняття з формування соціальних компетентностей на основі кейсів надає можливість ставити перед підлітками завдання та поетапно досягати

результату їх виконання за рахунок вирішення проблемної ситуації. Основна мета занять – створення педагогічних умов у позакласній роботі для цілеспрямованого, особистісно-орієнтованого процесу формування у підлітків з інтелектуальними порушеннями соціальних компетентностей, що забезпечить їх успішну соціалізацію та готовність до життєвого цілепокладання. Процес формування компетентності: підлітки розглядають ситуацію, знаходять шляхи її вирішення за допомогою вчителя або самостійно, обговорюють їх та приймають спільне рішення.

Кожна дитина розвивається в умовах успішної провідної діяльності. Заняття з індивідуально підібраними кейсами дозволить забезпечити успішність їх виконання для всіх підлітків спеціального закладу освіти незалежно від ступеню інтелектуального розвитку та супутніх порушень.

Реалізація занять із формування соціальних компетентностей включає:

- створення педагогами кейсу на матеріалі, вивченому на уроках у школі та підкріпленому практичними діями на позакласних заняттях;
- створення міжпредметних ситуацій, взаємозв'язок між предметами, взаємозв'язок між роботою в класі та позакласною роботою;
- актуалізація опорних знань та вмінь на уроках перед вирішенням кейсів;
- використання різних способів комунікації у системі учень-учень, учень-вчитель (роз'яснення, допомога, підтримка, медіація, показ дій, спільне проєктування та планування);
- особистісний підхід при формуванні тренінгових груп для виконання завдань-кейсів;
- індивідуальна робота з кожним підлітком під час роз'яснення сутності завдання;
- індивідуальна мотивація;
- самостійна робота підлітків під час вирішення проблемної ситуації (за варіантами, наданими вчителем; самостійний вибір варіантів);
- варіативність завдань (декілька правильних рішень);

- показ алгоритмів вирішення складних завдань (конфліктних ситуацій, ситуацій фрустрації, ситуацій створення соціальних зв'язків);
- створення педагогами моделі комунікації та міжособистісного спілкування під час виконання завдань.

Етапи впровадження занять:

1 етап – підготовчий: створення реальних соціальних ситуацій (кейсів) вчителями, методичного забезпечення для їх виконання.

2 етап – актуальний: підготовка підлітків для роботи з кейсами, створення тренінгових груп, активізація опорних знань на заняттях.

3 етап – формувальний експеримент: реалізація завдань на основі кейсів, ігри-драматизації, робота в команді, під керівництвом, пошук відповіді, презентація власних аргументів, прийняття рішення (самостійне, колективне).

4 етап – узагальнювальний: експертна оцінка сформованості соціальної компетентності за допомогою методів спостереження, анкетування, бесіди.

Алгоритм формування соціальної компетентності за допомогою спеціальних занять: на першому етапі підліток сприймає ситуацію та надану інформацію. Завдання педагога – досягти розуміння ситуації підлітками за допомогою роз'яснень та питань. Наступний етап – підліток відтворює інформацію. Далі – осмислення події та розуміння, що недостатньо інформації, знань, вмінь та навичок для її вирішення, немає алгоритму самостійного вирішення ситуації. Підліток має зрозуміти, що для вирішення ситуації недостатньо компетенцій, та звернутися за допомогою, змінити ставлення до ситуації, знайти нові мотиви для її вирішення. Останній етап – нове рішення ситуації, новий спосіб діяльності – нова компетентність.

Теоретичні знання, отримані на уроці, можуть стати базою для вирішення соціальних ситуацій. А складні соціальні ситуації та відчуття успіху під час їх вирішення – мотивацією для навчання та отримання нових знань.

Позакласну діяльність у дослідженні ми розглядаємо як основну сферу взаємодії в системі вчитель-учень, яка заснована на потребах та інтересах

учнів, їх власному виборі різних напрямів діяльності, крім навчальної, в різних сферах можливої інтеграції підлітків у суспільство (спортивна, творча, оздоровча, дозвільна, розважальна, соціально-корисна), яка може бути реалізована у розвивальних програмах, конкурсах, екскурсіях, творчих гуртках, спортивних секціях та патріотичних заходах, створює комфортне середовище для учня та забезпечує йому ситуацію успіху у важливих для підліткового віку видах діяльності. Успіх у провідній діяльності забезпечує, у свою чергу, розвиток особистості (В. Синьов, О. Пометун, В. Кривуша, М. Супрун) [105; 38;83].

На основі реальних кейсів учням надавалися знання про організацію роботи в групах, вирішення і розв'язання конфліктів, складних життєвих ситуацій та ситуацій фрустрації; підлітки навчалися розповідати про себе, презентувати власні досягнення та здібності, ділитися власними інтересами, відповідати за власні вчинки та поведінку, аналізувати результати власної діяльності та діяльності й поведінки однолітків, вчилися контролювати власний емоційний стан; разом з вчителями планувати та проєктувати майбутнє, складати плани дій у часі.

Реалізація занять із формування соціальних компетентностей для здійснення діяльності життєвого цілепокладання включала: створення вчителями кейсів для позакласної роботи на матеріалі, вивченому на заняттях у школі та підкріпленому практичними діями на спеціально створених авторських тренінгах у малих групах; взаємозв'язок між роботою в класі та позакласною роботою; актуалізацію опорних знань перед вирішенням кейсів; використання різних способів комунікації у системі учень-учень, учень-вчитель; індивідуальну мотивацію для кожного підлітка з урахуванням його інтересів; самостійну роботу учня під час вирішення проблемної ситуації; показ алгоритмів вирішення складних завдань (конфліктних ситуацій, ситуацій створення соціальних зв'язків); створення педагогами моделі комунікації та міжособистісного спілкування під час виконання завдань.

Напрями роботи методичних об'єднань учителів із кейсами:

- об'єднання природничого циклу – корекція своєрідного сприйняття дитиною навколишнього середовища, соціальна адаптація дитини в середовищі однолітків, формування нормативної поведінки та компетентності, необхідної для самостійного життя;
- об'єднання естетично-гуманітарного циклу – розвиток мовленнєвої діяльності в системі соціальних відношень, формування національно свідомої, моральності, духовності;
- об'єднання математичного циклу – практична спрямованість на використання знань у повсякденному житті, самовизначення, формування інформаційних, комунікативних та творчих компетентностей.

Кейси реальних ситуацій було реалізовано за розділами:

I розділ – «Я та мій світ» (у завданнях кейсу створювалися умови, за яких підлітки найкращим чином можуть дізнатися про власний світ, власні почуття);

II розділ – «Друзі та я» (у завданнях кейсу створювалися умови, за яких найкращим чином підлітки можуть дізнатися про міжособистісні стосунки, комунікативні навички, розв'язання конфліктів та налагодження соціальних зв'язків);

III розділ – «Я у дорослому світі» (у завданнях кейсу створювалися умови, за яких найкращим чином підлітки можуть дізнатися про стосунки та особливості спілкування з дорослими – педагогами, батьками; про засвоєння норм соціально схваленої поведінки).

Наведемо декілька прикладів таких вправ для підлітків з інтелектуальними порушеннями для розвитку навичок конструктивного спілкування з однолітками.

Під час проведення вправи доцільно робити стоп-кадр: учні під час гри зупиняють ситуацію для того, щоб було можливо її прокоментувати.

1. Вправа «Драматизація ситуації». Підліткам надаються ситуації, які їм треба розіграти з однолітками в класі. Ціль вправи: розвиток вміння спілкуватися, ділитися власними думками та почуттями.

Ситуації:

«Твої друзі грають разом в футбол, але не хочуть брати в команду одного хлопця з класу. Що можна їм сказати?».

«Ти прийшов у новий клас. Треба познайомитися з однокласниками. Як ти можеш це зробити?».

«На дитячому майданчику дівчинка з 2-го класу плаче, загубила іграшку. Як можеш їй допомогти?».

«Ти образив свого друга. Як вибачитися?».

2. Вправа «Телефон». У грі беруть участь два учні. Один телефонує іншому. Мета гри – розвиток діалогічного мовлення, творчості та уяви. Учитель надає завдання, яке треба розіграти по телефону:

«У друга День народження, привітай його та спробуй домовитися, щоб прийти до нього в гості».

«Запроси друга погратися біля дому у футбол твоїм новим м'ячем».

«Твого друга образили старшокласники, зателефонуй і підтримай його».

«Твій друг знайшов маленького пса. Порадь йому, що робити».

3. Вправа «Вікно».

Мета гри – розвиток творчої уяви, комунікативних навичок, невербального спілкування. Два учні повинні уявити, що між ними товсте скло, через яке неможливо почути один одного. Підлітки можуть артикулювати губами, писати букви пальцями на склі, жестикулювати, але говорити в голос неможна.

Наведені зразки вправ ми використовуємо комплексно під час тренінгів у позаурочній роботі.

У процесі виконання практичних завдань для вирішення реальних проблемних ситуацій підлітки навчалися діяти за словесною інструкцією, потім – наслідуючи дії експериментатора. Дії за словесною інструкцією, спочатку дуже простою й короткою, а потім все більш розгорнутою, допомагають формуванню в підлітків словесної регуляції діяльності. Під час виконання кейсів підлітки навчаються планувати свої дії: що буде зроблено

спочатку, що потім, осмислювати значення послідовності дій для досягнення кінцевого результату, що призводить до появи нової соціальної компетентності – самоконтролю в процесі вирішення проблемних ситуацій та прийняття рішення.

Спостереження за підлітками під час виконання кейсів показало, що вони складно включаються в роботу, переключаються з одного завдання на інше, у них спостерігаються порушення організації й темпу діяльності, відсутність елементарних пізнавальних інтересів та пізнавальної активності, потреби в знаннях, можливостей їх здобуття, тому в кейсі треба прописувати та готувати елементи зацікавленості, здивованості, враховувати темп виконання завдань при створенні кейсів, забезпечувати ситуацію успіху у діяльності, використовуючи інтерактивні методи та прийоми роботи.

Особливе значення для формування готовності до життєвого цілепокладання підлітків з інтелектуальними порушеннями має розвиток їхньої емоційно-вольової сфери. Для підлітків характерна несамостійність, безініціативність, незрілість особистості, відгородженість, невпевненість. Це заважає формуванню саме особистісного компонента цілепокладання, який передбачає саме розвиток таких якостей, як зібраність, відповідальність та мобільність. Тому корекційна робота вихователів із підлітками на позакласних заняттях має бути спрямована саме на корекцію цих особливостей підлітків. Тільки при комплексній взаємодії формування особистісних якостей підлітка на виховних годинах, у позакласній діяльності, на навчальних заняттях, зокрема на літературі, використовуючи приклади героїв оповідань, під час упровадження корекційно-розвивальних занять та групових тренінгів, а також безпосередньо під час виконання кейсів – можемо сформувати особистісні якості підлітків, необхідні для успішного цілепокладання.

Ще одна проблема, яка може виникнути під час формування готовності до життєвого цілепокладання – це не сформованість у підлітків з інтелектуальними порушеннями міжособистісних стосунків на достатньому для формування соціальних зв'язків рівні. Це пов'язано з тим, що підлітки з

інтелектуальними порушеннями не орієнтуються в емоціях однолітків, тому не вміють їх розпізнавати та відтворювати. Невміння відтворювати мімікою правильну емоцію призводить до конфліктів з однолітками, поведінкових порушень. Тому важливим завданням, поряд з підтримкою діяльності цілепокладання, є формування на групових заняттях емоційної сфери підлітків. У кейсах треба давати такі реальні ситуації, які потребують від підлітків оцінити обстановку та емоційний стан інших членів групи. Отже, буде вирішено ще одне завдання методики – перенесення сформованого підлітком навику в нові умови. Запам'ятовуючи та відокремлюючи емоції, стан інших членів групи, підлітки запам'ятовують суттєві ознаки ситуації, тобто вони переносять ці ознаки в нові умови, бачать їх та розпізнають знайому ситуацію за ознаками.

Під час виконання кейсів поступово слід переходити до самостійного виконання їх підлітками. Додатково формувати самостійність у виконанні завдань доцільно під час освітнього процесу на кожному предметі. У тексті дослідження ми окреслили напрями роботи з формування самостійності на кожному методичному об'єднанні. Самостійне формування навчальних цілей, планування власної діяльності у процесі виконання завдань кейсів, вміння працювати самостійно, вміння бачити та виправляти власні помилки надає можливість підлітку в майбутньому так само приймати самостійні життєві рішення, планувати своє майбутнє, ставити професійну мету та досягати її.

Для того, щоб досягти мети в різних видах діяльності, що відповідає віку, зокрема, у праці, грі, малюванні, під час здобуття нових знань будь-якій дитині необхідна сформована довільна увага, яка мусить бути достатньо стійкою, зосередженою, потрібне вміння переключати увагу за потребою, проявляти наполегливість у русі до мети без відволікання, готовність до подолання труднощів, проблемних моментів, які виникають на шляху у процесі опанування новою діяльністю, та вміння бачити і виправляти власні помилки. Лише за достатнього рівня сформованості вольових процесів підліток буде готовий до життєвого цілепокладання, яке вимагатиме від нього

позитивного емоційного настрою, що сприяє оволодінню поставленими завданнями для досягнення загальної мети, засвоєнню знань та навчальних компетентностей, успішному входженню до колективу однолітків і становленню соціально правильних взаємин з дорослими, зокрема, вчителями.

Розуміння емоційних станів однолітків, уміння відтворювати емоції, контролювати свій емоційний стан, готовність налагоджувати міжособистісні стосунки з дорослими та однолітками – ще одна важлива компетентність, необхідна для успішної діяльності життєвого цілепокладання. Тільки комплексний підхід до формування соціальних компетентностей (під час освітніх занять, виховних годин, позакласної діяльності, тренінгів, корекційно-розвивальних занять, виконання кейсів методики) надає підліткам можливість оволодіти готовністю до життєвого цілепокладання.

Отже, експериментальне дослідження показало, що впровадження занять із формування соціальних компетентностей у позакласну роботу дозволяє закріплювати знання, вміння й навички, отримані та засвоєні підлітками на заняттях у школі. Комплекс таких вправ складає повноцінний тренінг міжособистісної взаємодії та спілкування, та є частиною корекційно-формуваньних занять, які ми використовували для формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями, необхідних для успішного життєвого цілепокладання.

Ефективність занять з формування соціальної компетентності у позакласній роботі забезпечено системним, поетапним, безперервним та послідовним їх упровадженням; створенням взаємозв'язку «урок – позакласна робота»; створенням єдиного розвивально-виховного простору в системі «родина – школа»; створенням «батьківського університету» соціальних компетентностей; урахування вікових, психофізичні та індивідуальні особливості підлітків; створенням індивідуальних кейсів із конкретними соціальними ситуаціями для розв'язання та закріплення знань, отриманих на заняттях у школі та виховних годинах, з метою формування в них соціальних компетентностей як здатності та готовності до життєвого цілепокладання.

Упровадження занять формування соціальних компетентностей життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями дозволило:

- по-новому формувати в учнів розуміння соціального оточення і сучасних технологій та соціальних зв'язків;
- розвинути розуміння нормативної поведінки, її застосування, запобігати здійсненню деструктивних кроків (наркоманія, алкоголь тощо);
- привити вміння і бажання вчитися та вибирати професію;
- розвинути вміння застосовувати знання в практичній діяльності;
- переносити сформовані соціальні навички в нові умови;
- навчити володіти прийомами цілепокладання, як прийняття та усвідомлення мети, наданої вчителем;
- навчити робити свідомий вибір та планувати майбутнє;
- підготувати підлітків до самостійного життєвого цілепокладання.

РОЗДІЛ 5

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ФОРМ РОБОТИ З БАТЬКАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Інклюзивний освітній процес неможливий без активної участі батьків і злагодженої взаємодії всіх його учасників. Усвідомлення переваг зазначеної форми освіти дає їм можливість брати участь у прийнятті рішень, що впливають на навчання та розвиток дитини, глибше розуміти її особливі освітні потреби та формулювати конкретні цілі навчання для своєї дитини.

Проте у взаємодії закладу освіти з батьками дітей з особливими потребами існують певні проблеми, які уповільнюють процес інклюзії та ускладнюють розвиток дитини. До основних проблем можна віднести: недостатню поінформованість батьків щодо особливостей розвитку і виховання їхньої дитини, слабку співпрацю між школою та родиною, а також брак кваліфікації педагогів у сфері інклюзивної освіти та партнерської взаємодії з батьками.

Гуманна педагогіка, яка є методологічною основою педагогіки партнерства, бере свій початок ще з античних часів, коли велике значення надавалося гармонії духу і тіла. Одним із методів навчання, що відображав гуманістичні ідеї, був сократівський діалог, у якому акцентувалася увага на шанобливому та співпрацюючому підході до учня [46].

Періоди Відродження та Просвітництва принесли концепції всебічного та гармонійного розвитку духовних і фізичних можливостей людини, а також світської освіти, яка ґрунтувалася на освоєнні культурної спадщини античності й досягнень науки. Наприкінці XIX століття виник рух реформаторської педагогіки, що був підтриманий різними групами буржуазії

та виступав проти схоластичного змісту і догматичних методів навчання в школах, які обмежували розвиток особистості учнів [44].

Представники руху реформаторської педагогіки, до якого належали концепції «нового виховання», «трудової школи», «руху за художнє виховання», «педагогіки особистості» та інші, прагнули забезпечити вільний розвиток кожної дитини, створювати нові організаційні форми і методи навчання, змінювати зміст шкільної освіти, а також посилювати виховну функцію закладу освіти. Прикладом такого підходу є вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера, яка використовує мистецтво, психотерапію, господарську діяльність тощо для гуманізації процесу виховання та навчання [36].

Відомий український педагог В. Сухомлинський був активним прихильником гуманістичних ідей у вітчизняній педагогіці. Він надавав особливе значення організації навчально-виховного процесу, реалізуючи ідеї про цінність кожної людини, її право на свободу та гідність як унікальної індивідуальності [43].

У 1980-х роках формувалися концепції педагогіки співпраці, а в період перебудови науковці обговорювали авторитаризм радянської педагогіки, напрями його подолання та можливості радикальної гуманізації освіти. Це призвело до розвитку гуманної педагогіки, яка знайшла практичне застосування в роботі українських новаторів, таких як В. Шаталов [46].

З початку 1990-х років батьки активно залучаються до питань, що стосуються матеріально-технічних умов навчання, фізичного комфорту учнів, організації урочистих заходів та участі у шкільному житті [46].

У психології партнерство розглядається з різних точок зору.

Партнерство можна визначити як [48]:

- систему взаємодії, що складається з учасників спільної діяльності;
- форму взаємодії, де учасники діють на принципах добровільності, рівності та взаємодопомоги для досягнення спільних цілей;

- організаційну форму, що передбачає об'єднання людей з умовами розподілу роботи та активної участі в її виконанні;
- спосіб взаємодії, що ґрунтується на засадах взаємовигоди та рівноправності, зберігаючи права кожної сторони та узгоджені дії в межах спільного проекту.

Партнерство є особливим видом соціальної взаємодії, що ґрунтується на принципах рівності незалежних учасників, їх взаємному визнанні та відповідальності, добровільності співпраці й орієнтації на досягнення соціально важливих цілей. На відміну від інших форм взаємодії, таких як співробітництво, підпорядкування, компроміс, конкуренція чи уникання, партнерство передбачає рівноправну участь усіх сторін з акцентом на особисту та колективну відповідальність. Це відрізняється від співробітництва, де участь кожного може варіюватися від периферійної до домінуючої [24].

Партнерство як форма соціальної взаємодії досліджується у межах різних антропологічних дисциплін, зокрема в педагогіці. За філософськими поглядами С. Жданенко, партнерська взаємодія є безперервним процесом, який складається з трьох етапів: діалогу, досягнення згоди або консенсусу, та практичної діяльності. Ці етапи формують цикл партнерської взаємодії, що підкреслює рівноправність двох різних позицій, які розглядаються, оцінюються та переосмислюються у процесі діалогу. Вивчення цих аспектів має важливе значення для розуміння її принципів та застосування в управлінні різними сферами [35].

З розвитком культури принципи партнерської взаємодії стають ключовими цінностями суспільної свідомості й перевіряються на практиці в різних ситуаціях. Основними цінностями партнерства є: визнання іншого як рівноправного партнера, толерантність, акцент на переконанні аргументами, добровільність, чесність, співпраця та готовність до індивідуальної та колективної відповідальності за дії та їх наслідки. Ці принципи залишаються

важливими на всіх етапах культурного розвитку та перевіряються у кожній конкретній ситуації [29].

«Взаємодія» — це процес взаємного впливу між об'єктами чи суб'єктами, який призводить до взаємної залежності, зв'язку та динамічних змін у поведінці. Взаємодія між людьми являє собою постійний діалог, що базується на спостереженні, аналізі та розумінні емоцій, позицій, намірів і перспектив подальшого спілкування. Участь інших людей у зазначеному процесі може мати як позитивний, так і негативний вплив на нашу поведінку, що може привести до зміни позицій, намірів, їх перегляду або навіть відмови від реалізації. Це також може сприяти прискоренню або відкладанню певних дій. Таким чином, взаємодія між людьми сприяє особистісному та професійному розвитку [1].

У педагогіці поняття «партнерство» розглядається як ціннісна орієнтація, яка відображає сутність педагогічної взаємодії [34]. Педагогічна взаємодія – це спеціально організовані короткочасні або тривалі контакти між педагогом і дитиною, спрямовані на зміну її поведінки, діяльності та відносин, що характеризуються взаємною залежністю та зв'язком.

У педагогічному словнику цей процес визначається як контакт між викладачем та студентом, який може бути різним за природою (випадковим або запланованим, приватним або публічним, короткочасним або тривалим, вербальним або невербальним), і результатом якого є зміни у поведінці, діяльності та відносинах.

Партнерська взаємодія розглядається як форма соціальної взаємодії, що базується на принципах рівноправності та автономності суб'єктів, передбачаючи взаємну відповідальність [35].

Аналізуючи сутність партнерства, можна виділити ключові характеристики партнерської взаємодії:

- взаємозалежний контакт і вплив суб'єктів для досягнення спільних цілей;

- взаємодія, спрямована на вирішення питань, коригування цілей, дій і поведінки;
- толерантне ставлення до позиції партнера;
- рівноправність у виборі напрямів вирішення проблем;
- добровільність визнання партнерських відносин та рівень залученості до спільної діяльності;
- вибір цілей, методів та засобів на основі компромісу, довіри та рівності;
- взаємна вигода, повага і врахування інтересів іншої сторони, де вирішальним є спільна користь;
- спільна відповідальність за дії, виконання завдань, прийнятих зобов'язань та результат [43].

Таким чином, принципи партнерства відображають загальноприйняту концепцію прав людини, що ґрунтується на двох основних цінностях — гідності та рівності. Учні, батьки та вчителі можуть співпрацювати як партнери в освітньому процесі, об'єднуючись навколо спільних цілей та інтересів і виступаючи рівноправними учасниками, відповідальними за результати. Успіх виховання залежить від того, наскільки ефективно вчителі та батьки співпрацюють. Такий підхід до взаємин є оптимальним, оскільки вчителі зберігають керівну роль, водночас учні мають можливість діяти самостійно [43].

На нашу думку, партнерство в освітньому процесі передбачає систематичну співпрацю для максимального розвитку здібностей та потенціалу кожної дитини. Для цього необхідно чітко розподілити ролі, визначити цілі та плани, а також забезпечити регулярну комунікацію, що сприяє формуванню довірливих стосунків між учасниками освітнього процесу. Такий підхід є важливою умовою для успішного навчання і розвитку як дітей, так і інших учасників освітнього середовища.

Наукові дослідження свідчать, що співпраця батьків та інших членів родини з закладами освіти на кожному етапі розвитку дитини є необхідною

умовою її успішної соціалізації та відповідальної поведінки. Це досягається через чіткий розподіл ролей і обов'язків, постійну комунікацію та довірливі взаємини між усіма учасниками процесу. Важливо, щоб батьки не тільки концентрувалися на поточній взаємодії, але й готували дитину до майбутнього самостійного життя та участі в суспільстві [48].

Партнерська співпраця між батьками, учнями, педагогами та адміністрацією шкіл є важливою складовою створення індивідуальних освітніх траєкторій для кожного учня та їхнього відображення в індивідуальних навчальних планах. Педагогіка партнерства, що базується на взаємодії та співпраці всіх учасників освітнього процесу, забезпечує всебічний розвиток особистості та готовність до свідомого вибору життєвого шляху.

Педагогіка відкидає використання примусу, заборон і покарань як засобів виховання та протидіє застосуванню насильства в освітньому процесі. Вчитель не командує учнем, а співпрацює з ним, будуючи стосунки на основі рівноправності та взаємної довіри. Партнерська педагогіка створює умови для спільного процесу пізнання та відкриттів, а також постійного формування ситуацій успіху, що є важливими елементами самореалізації учня в освітньому середовищі [100].

С. Яланська стверджує, що педагогіка партнерства повинна ґрунтуватися на принципах толерантності, і успішне її впровадження залежить від глибокого розуміння психологічних аспектів взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками, які поділяють спільні цілі та прагнення, виступаючи рівноправними та відповідальними учасниками освітнього процесу [122].

На думку Т. Кравчинської, суть педагогіки партнерства полягає у впровадженні демократичних та гуманістичних принципів у стосунки з дитиною, що передбачає забезпечення її права на самовизначення, гідність і повагу. Вчителі, за цією концепцією, повинні дозволяти дітям залишатися собою, зберігати свою індивідуальність і надавати можливість вибору власного напрямку розвитку [58].

Н. Побірченко визначила методологічні основи педагогіки партнерства як форми партнерської діяльності, що є окремим напрямом соціально-психологічної освіти. Основними об'єктами її дослідження є закономірності співпраці школи та сім'ї, а результативність освітнього процесу залежить від ефективної організації партнерської діяльності. Одним із ключових завдань такої діяльності в освітніх закладах є формування партнерського соціуму і розвиток навичок співпраці [88].

Г. Самойленко визначає партнерську взаємодію як специфічну форму соціальної взаємодії, що характеризується рівноправністю та автономією учасників, взаємною відповідальністю, добровільністю співпраці та орієнтацією на соціально значущі цілі [101].

Науковий висновок полягає в тому, що психологічні основи педагогіки партнерства та її ключового елементу – партнерської взаємодії – можуть бути визначені через їхнє розуміння як взаємодії та співпраці між двома або більше суб'єктами, що мають рівноправні стосунки, доброзичливі міжособистісні контакти та спільну орієнтацію на досягнення соціально значущих результатів. У педагогічному процесі це виявляється у співпраці та комунікації між учителем, учнем, батьками та іншими учасниками з метою досягнення продуктивних освітніх результатів [11].

Психологічні аспекти партнерської взаємодії в педагогіці можна розподілити наступним чином:

- урахування ключових характеристик партнерства, що включає встановлення необхідних для спільної діяльності контактів між учителем, учнем і батьками. Основні елементи цього процесу: комунікація (спілкування, обмін інформацією, налагодження зв'язків), інтеракція (взаємодія на партнерських засадах) та соціальна перцепція (розуміння і усвідомлення учасниками важливості узгодженої взаємодії);

- знання основ педагогічної психології, що охоплюють закономірності засвоєння знань, формування навичок самостійної і творчої роботи в процесі навчання, а також розвитку особистості учня через виховання. Це включає

аналіз освітнього процесу для його оптимізації та вивчення взаємин між усіма учасниками освітнього процесу [12];

- володіння психологічною культурою як важлива складова загальнолюдської культури. Це охоплює самопізнання, розуміння інших, здатність до ефективної комунікації і регуляції власної поведінки. За твердженням В. Синявського та О. Сергєєнкової, психологічна культура спілкування включає володіння манерами поведінки, комунікативними навичками, оригінальністю та вмінням обирати оптимальний стиль і засоби толерантної взаємодії [103];

- психологічна компетентність учителів та інших учасників освітнього процесу передбачає знання та застосування принципів педагогіки партнерства, таких як доброзичливість, позитивне ставлення, довіра в спілкуванні, постійний діалог, конструктивна взаємодія, взаємоповага, а також розподілене лідерство (прозорість, право на вибір і відповідальність за цей вибір, горизонтальні зв'язки). Також важливі принципи соціального партнерства (рівноправність, добровільність прийняття зобов'язань і їх виконання), як це передбачено в Концепції Нової української школи [50];

- орієнтація вчителя та учня на спільну діяльність, яка спрямована на розвиток творчої активності, мислення та здатності адаптуватися до мінливих умов;

- демократичний підхід до співпраці між учителем та учнем, що визнає різний життєвий досвід кожного та передбачає рівність у ставленні до поваги, довіри, толерантності, доброзичливості та взаємних вимог.

- Забезпечення права учня на свободу вибору, самостійне мислення і висловлювання, право на власну думку, гідність, повагу та визнання його унікальності [64];

- створення підтримуючого психолого-педагогічного середовища, яке допомагає розкрити потенціал дитини, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби, та сприяє формуванню їх індивідуальних освітніх напрямів

через самостійне спостереження, самопізнання, самоконтроль та оцінювання навчальних досягнень;

- розвиток навичок співпраці не лише з учителем, але й у групах, що дає учням можливість засвоїти соціальну позицію, вчитися спільній творчій праці та оцінювати як власну роботу, так і роботу інших;

- задоволення потреб учнів у відчутті важливості та належності до спільноти, що знижує рівень стресу та підвищує ефективність їхньої діяльності [16].

У такій формі взаємодії найкраще розвивається готовність дітей до професійної діяльності та активної участі в суспільному житті. Важливо враховувати, що кожен учень потребує м'якого і доброзичливого ставлення, а також відкритого спілкування з педагогами на основі принципів партнерства. Щоб підвищити активність учнів, слід зосереджувати увагу на мотиваційних аспектах, стимулювати інтерес до досягнення результатів та зміцнювати почуття відповідальності через систему виховних заходів [17].

Отже, педагогіка партнерства, яка передбачає співпрацю та узгоджену діяльність, може стати ключовим елементом у створенні інклюзивного і безпечного освітнього середовища. Вона сприяє максимальному розвитку потенціалу всіх учнів, включаючи дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їм підтримку і захист.

У контексті інклюзивної освіти батьки прагнуть не лише забезпечити навчання своїх дітей, але й сприяти їх соціалізації в суспільстві та серед однолітків. Для успішного впровадження інклюзивного підходу важливими завданнями є налагодження продуктивного діалогу з батьками та співпраця з педагогічним колективом школи [29].

Проте завдання школи в умовах інклюзії є значно ширшими, зокрема:

- створення єдиного психологічно комфортного освітнього середовища для дітей з різними навчальними можливостями;

- моніторинг ефективності навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами під час шкільного процесу;

- забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу через взаємодію діагностико-консультативного, корекційно-розвивального та соціально-трудового напрямів;

- сприяння подоланню можливих порушень у когнітивній, емоційно-особистісній сферах завдяки залученню дітей до успішної діяльності;

- поступове підвищення мотивації дитини на основі її особистих інтересів, турбота про фізичне і психічне здоров'я, а також зміна суспільних поглядів на дітей з особливими освітніми потребами [35].

Освітня реформа спрямована на формування атмосфери партнерської взаємодії та співпраці, заснованої на любові до дітей, спільній творчій ініціативі, відповідальності, толерантності, коректності та професіоналізмі всіх учасників освітнього процесу. Однією з ключових цілей є створення позитивного психолого-педагогічного мікроклімату, де кожен учасник усвідомлює свою відповідальність за спільні результати, визнає власні помилки і працює над досягненням спільних цілей [46].

Спілкування та взаємини між батьками і дітьми відіграють важливу роль у процесі соціалізації, оскільки це найтісніші, довірливі та близькі відносини, які можуть існувати в суспільстві. Позитивні стосунки мають значний вплив на дитинство, коли діти вчаться розрізняти добро і зло, відчувають щирість та відкритість намірів, а також коли вони найбільш довірливі і готові активно засвоювати нові знання та досвід [45].

Міжособистісні стосунки залишають тривалий вплив на життєвий шлях особи, особливо для тих, чії психофізичні особливості обмежують їхні контакти зі світом. У таких випадках родина стає критично важливим чинником у формуванні дитини як особистості та громадянина. Сім'я має великі можливості для виховання дітей, допомагаючи їм інтегруватися в соціальні та трудові сфери, а також підтримувати дітей з порушеннями психофізичного розвитку в їхньому прагненні стати активними та рівноправними членами суспільства. Процес підтримки родини є тривалим і

вимагає систематичної та комплексної участі всіх спеціалістів, які працюють із дитиною (педіатрів, психологів, дефектологів, профільних лікарів тощо).

Соціалізація — це процес, що відображає формування особистості та її засвоєння соціальних норм і поведінкових стандартів, які регулюють взаємини з суспільством. Відомий австрійський психолог Зигмунд Фрейд визначив імітацію, ідентифікацію, почуття сорому та провини як основні психологічні механізми соціалізації. Імітація передбачає свідому спробу копіювати певну модель поведінки, якою можуть бути батьки, родичі, друзі або навколишнє середовище [48].

Ідентифікація розглядається як процес усвідомлення спільних рис, зовнішніх ознак, особливостей поведінки та традицій. Для дітей з особливими освітніми потребами ідентифікація може допомогти в їхньому внутрішньому освоєнні цінностей і в процесі соціального навчання через адаптацію до їхніх цінностей, норм, емоційних станів і способів реагування на різні життєві ситуації [48].

Згідно з теорією Д. Смелзера, успішна соціалізація вимагає наявності трьох основних елементів: сподівань, зміни поведінки та бажання відповідати цим сподіванням. Він вважає, що процес соціалізації проходить через три різні стадії:

- стадію наслідування, коли діти копіюють поведінку дорослих;
- ігрову – в якій діти усвідомлюють свою поведінку як виконання ролі;
- стадію групових ігор, на якій діти навчаються розуміти очікування інших учасників групи [77].

У своїх дослідженнях французький психолог Ж. Піаже виходив із припущення про існування різних стадій розвитку індивіда, підкреслюючи важливість досвіду та соціальної взаємодії для формування пізнавальних структур особистості та їх подальшої перебудови. Важливо зазначити, що інтеграція дитини з особливими освітніми потребами в соціум вимагає активної участі сім'ї, яка є природним середовищем для розвитку особистості. Батьки слугують основними взірцями для дитини, і успіх соціалізації значною

мірою залежить від адекватності реакції родини на особливості розвитку дитини [78].

Сім'я є найважливішим інститутом соціалізації дитини, і успішність цього процесу, а також можливі труднощі і перешкоди, залежать від виховного потенціалу родини, її життєвої позиції, адаптивних можливостей, стилів спілкування, способів взаємодії всередині сім'ї, а також від матеріального стану та присутності батьків [78].

Виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку може призводити до втоми та емоційного виснаження батьків. Проте існує шість стратегій, які можуть допомогти батькам дітей з особливими освітніми потребами розвинути стійкість і забезпечити собі енергетичний ресурс [12].

Перша стратегія – це віра в позитивний результат. Батькам важливо зберігати віру в успіх своєї дитини і в те, що їхні зусилля принесуть позитивні результати.

Друга – можливість ділитися своїми почуттями, емоціями та потребами. Батьки повинні мати змогу зібратися і вільно висловлювати свої переживання, що допомагає отримати підтримку, зміцнює стійкість та емоційну стабільність.

Третя – залучення до соціальних ролей. Відчуття приналежності до громади і можливість допомагати іншим можуть стати джерелом радості та енергії для батьків. Підтримка та відчуття належності до громади забезпечують стійкість і ресурси для виховання дитини з особливими освітніми потребами.

Четверта – заняття художньою творчістю з дитиною. Це може сприяти розвитку креативності та уяви, що, в свою чергу, допомагає формувати більш позитивний погляд на світ. Такі види творчості, як малювання та написання казок, можуть збільшити ресурси батьків. Віктор Франкл, австрійський психолог, який пережив концтабір, зазначав, що уява іншої реальності допомогла йому вижити та залишитися стійким.

П'ята – розвиток когнітивних навичок і роздумів. Здатність зосереджуватися та аналізувати проблеми може допомогти батькам вирішувати складні життєві ситуації. Роздуми та розробка стратегічного плану можуть підвищити стійкість і ресурси батьків у подоланні викликів.

Впровадження педагогіки партнерства та увага до її психологічних аспектів значно сприяють партнерам у систематичному моніторингу, дослідженні та корекції загального рівня тривожності учнів і пов'язаних з цим наслідків, таких як фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження в умовах стресу, невпевненість, боязнь перевірки знань та небажання відповідати очікуванням оточуючих, а також фізіологічний опір стресу. Це особливо важливо в роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби [82].

У створенні нового освітнього простору, що забезпечує безпечне та інклюзивне навчальне середовище для всіх учнів, особливо в умовах війни та післявоєнної відбудови, педагогіка партнерства та партнерської взаємодії має важливе значення для нашої країни. Заклади загальної середньої освіти зможуть ефективно розвиватися, якщо буде реалізована справжня педагогіка партнерської взаємодії, що враховує психологічні аспекти та встановлює чіткі зобов'язання для всіх учасників. Це сприятиме мотивації до спільної діяльності та спільній відповідальності за досягнення результатів на рівні комунікації.

Сім'я відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні особистості дитини з особливими освітніми потребами. Батьки є ключовими фігурами у створенні позитивного світогляду дитини та її особистісному розвитку. Вони становлять найближче оточення для дитини, забезпечуючи необхідну підтримку і допомогу в процесі розвитку. Батьки повинні активно залучатися до навчального процесу своєї дитини, сприяючи її розвитку та взаємодії з педагогами й іншими фахівцями.

Отже, успіх у формуванні особистості дитини з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від тісної співпраці батьків та інших зацікавлених осіб, що підкреслює важливість ролі сім'ї в цьому процесі.

Мета психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами полягає в створенні сприятливого психологічного клімату для їх взаємодії з командою супроводу, підвищенні педагогічної компетентності батьків, наданні консультацій та розширенні їх знань про специфіку розвитку дітей з психофізичними особливостями, а також про особливості їх адаптації та інтеграції в суспільство. Для успішної реалізації цієї мети в закладах дошкільної, загальної середньої та спеціальної освіти педагогам і фахівцям необхідно виконати кілька завдань:

1. Батьки мають бути ознайомлені з ефективними методами і стратегіями взаємодії з дітьми, враховуючи їхні особливості розвитку, поведінки та потенціал.

2. Важливо допомогти батькам розширити свої знання про розвиток, навчання і виховання дітей, а також про способи подолання вікових криз і специфіку спілкування на різних етапах.

3. Слід зосередитися на формуванні в батьків адекватної самооцінки та реакції на емоційно нестабільну поведінку дитини, особливо під час вікових криз або конфліктів, що можуть виникнути через психофізичні порушення, що провокують соціально неприйнятну поведінку.

Реалізація цих завдань допоможе батькам відчувати себе комфортніше і впевненіше як вдома, так і в освітньому закладі, а також приймати свою дитину з особливими освітніми потребами як особистість. Прийняття дитини в такому контексті розглядається як визнання її права на унікальність, особливості розвитку та формування особистісних якостей, що відрізняють її від інших, зокрема й від батьків.

Приймати дитину означає визнати її неповторність, сприймаючи всі властиві їй риси та якості. Важливим є також аспект оцінок, які батьки висловлюють у спілкуванні з дітьми. На жаль, не всі батьки усвідомлюють, що

дитячий мозок сприймає їхні слова як вказівки до дії. Якщо оцінки не фіксуються свідомо (наприклад, дитина не реагує або забуває), вони переходять у сферу несвідомого, поступово формуючи особистість та визначаючи життєвий сценарій.

Необхідно планувати заходи, які допоможуть батькам відмовитися від негативних оцінок особистості дитини і її якостей. Прийняття та щира любов з боку родини сприятимуть переорієнтації виховних зусиль на підкреслення позитивних якостей дитини, її сильних сторін та потенційних можливостей, а також на підтримку душевного спокою в боротьбі з негативними проявами. Адже несприятливі особистісні якості можуть формуватися у дітей через брак розуміння та любові, коли спостерігається емоційний дефіцит, або коли дитина позбавлена стабільної підтримки з боку батьків.

Водночас, не завжди очевидна турбота батьків, ініціатива щодо численних занять і залучення дитини до творчої діяльності призводять до досягнення основної виховної мети. Глибокий, постійний психологічний контакт із дитиною є універсальною вимогою виховання дітей з особливими освітніми потребами, що може бути рекомендовано всім батькам, адже порозуміння має величезне значення у вихованні кожної дитини в будь-якому віці. Саме плідна взаємодія з батьками дозволяє дітям відчувати і усвідомити батьківську доброзичливість, любов, прихильність і турботу.

Робота з батьками включає:

- встановлення контакту та створення довірливих стосунків;
- залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до спільноти інших батьків;
- взаємодію та обмін досвідом і інформацією з батьками щодо навчання, виховання та розвитку дітей;
- залучення батьків до розробки індивідуальних програм розвитку та навчальних планів, а також до освітнього процесу загалом, зокрема до позакласних заходів;

- налагодження співпраці з членами команди психолого-педагогічного супроводу;

- розробку спільних рекомендацій з іншими спеціалістами щодо особливостей розвитку дитини та перебігу корекційного й освітнього процесу.

Проблеми, що хвилюють батьків, можуть охоплювати питання навчання і виховання дітей, відповідності їх розвитку віковим нормам, формування суспільно прийнятних правил поведінки, а також особистісні проблеми, що стосуються батьків дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим педагогічні працівники закладів освіти повинні бути готовими до запитань, надавати необхідну допомогу, заспокоювати або, навпаки, сприяти активній участі батьків в освітньому чи корекційно-розвивальному процесі.

Форми організації психолого-педагогічної допомоги сім'ї на рівні закладу освіти:

1. Індивідуальні:

- бесіди та консультації спеціалістів. Це практична допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами, яка полягає в пошуку рішень проблемних ситуацій психологічного, педагогічного, медичного та інших аспектів. Консультації розглядаються як підтримка батькам у встановленні конструктивних стосунків зі своєю дитиною, а також як процес інформування про нормативно-правові аспекти сімейного життя, допомога в подоланні “вакууму” та прогнозування можливостей розвитку і навчання дитини. Важливо формувати в батьків усвідомлення, що контакт з дитиною, як вияв любові, варто будувати на постійному бажанні пізнавати її унікальність. Основне завдання батьків – виховати у дитині відчуття впевненості в тому, що її люблять і піклуються про неї.

У дитини ніколи не повинно виникати жодних сумнівів щодо батьківської любові. Щоб вселити дитині це відчуття, важливо дотримуватися ще одного ключового правила — приймати її такою, якою вона є.

- Сімейне консультування (психотерапія): спеціаліст надає підтримку сім'ї в подоланні емоційних труднощів, що виникають через появу дитини з

особливими потребами. У процесі занять застосовуються різні методи, такі як психодрама, гештальт-терапія та трансактний аналіз. Цей інструментарій допомагає формувати психологічне та фізичне здоров'я, адаптуватися в суспільстві, приймати себе та забезпечувати ефективну життєдіяльність.

- Індивідуальні заняття з дитиною за участю одного з батьків: підбираються ефективні методи педагогічного впливу на психічний розвиток дитини, а також результати навчання батьків корекційно-розвивальним технологіям.

- Батьківські години: їх проводить учитель, асистент, практичний психолог, логопед або дефектолог раз на тиждень у зручній для батьків та фахівців час. Під час цих годин батьки отримують інформацію про освітню роботу з їхніми дітьми.

- Переписка або «Служба довіри»: адміністрація закладу та практичний психолог організують роботу цієї служби, працюючи з особистими та анонімними зверненнями батьків.

Групові форми взаємодії

Загальні батьківські збори:

- інформування та обговорення з батьками завдань і змісту корекційно-освітньої роботи;

- вирішення організаційних питань;

- бесіди з батьками щодо взаємодії з іншими організаціями, включаючи соціальні служби.

Групові батьківські збори:

- обговорення завдань, змісту та форм роботи з дітьми як в освітньому середовищі, так і в сім'ї;

- вирішення актуальних організаційних питань.

Для успішного інклюзивного навчання важливо, щоб батьки стали частиною шкільної команди. Однак встановлення ефективної співпраці з ними може бути складним завданням.

Крістін Рів розробила практичні рекомендації, які допоможуть зробити батьків справжніми партнерами [28].

1. Надавайте чітку інформацію про те, що відбувається в класі. Не йдеться про деталі дій інших дітей або вчителя, адже ми дотримуємося конфіденційності. Проте варто регулярно інформувати батьків про досягнення їхньої дитини, про те, над чим потрібно попрацювати, а також про те, що вивчається в класі. Ця інформація дозволить батькам зрозуміти, на чому слід зосередитися вдома, щоб допомогти дитині досягти успіху.

2. Надавайте батькам приклади для домашніх завдань. Відповідно до принципів Нової української школи, не варто перевантажувати дітей домашніми завданнями. Однак для дітей з особливими освітніми потребами важливо повторно опрацювати шкільний матеріал вдома, а іноді навіть «проходити» його наперед, залежно від труднощів, з якими стикається дитина під час навчання.

3. Говоріть батькам про успіхи дітей. Мотивація батьків є важливим чинником у навчальному процесі. Контактуйте з батьками не лише у випадку проблем, але й коли дитина досягає успіхів. Розділіть з ними радість від досягнень: зробіть фото успішно виконаних завдань або надішліть коротке повідомлення про успіхи на уроках.

4. Повідомляйте про негативні новини особисто. Якщо в дитини був важкий день, важливо знайти час поговорити з батьками після уроків або зателефонувати їм. Розкажіть про все, що сталося, і які кроки плануєте зробити для подолання труднощів.

5. Зберігайте копії інформації, яку ви надсилаєте батькам. Записки та форми зворотного зв'язку є важливими документами, які допомагають відслідковувати, що і коли ви повідомляли батькам.

6. Не дозволяйте, щоб з батьками спілкувався лише асистент дитини. Хоча асистенти можуть допомагати дітям, важливо, щоб батьки отримували інформацію від усіх спеціалістів, включаючи вчителя.

7. Уникайте категоризації днів як «хороших» чи «поганих». Інформація, яку отримують батьки, повинна бути більш детальною, щоб не залишати місця для непорозумінь.

8. Не приховуйте погані новини. Важливо відверто інформувати батьків про реальний стан справ у школі, оскільки ігнорування проблем може призвести до серйозних наслідків.

9. Не чекайте, поки батьки звернуться до вас із запитаннями. Будьте проактивними в комунікації. Інформуйте батьків про важливі аспекти навчання їхньої дитини та заохочуйте зворотний зв'язок.

10. Не очікуйте, що батьки поділяться з вами всією інформацією. Життя батьків дітей з особливими освітніми потребами може бути непростим, тому важливо залишати місце для помилок і недомовок.

Загалом, взаємодія з батьками є важливою складовою інклюзивної освіти в Новій українській школі. Це дозволяє забезпечити підтримку дитини вдома та в школі, створити сприятливі умови для навчання та розвитку, а також забезпечити ефективну взаємодію між батьками та вчителями. Таким чином, партнерство з батьками є важливою складовою успішної реалізації інклюзивної освіти. Для ефективного співробітництва з батьками важливо створити сприятливе середовище, розробити індивідуальні плани співпраці, забезпечити регулярний зворотний зв'язок та створити відкрите та довірче взаємовідношення. Це дозволить забезпечити успіх дитини в навчанні та розвитку, покращити її самооцінку та соціалізацію.

ВИСНОВКИ

Науково-теоретично *обґрунтовано* значення розвитку психофізіологічних процесів, які приймають участь у пізнавальній діяльності, процесах читання та письма з метою більш успішного формування цих навичок у школярів різних нозологічних груп та вікових категорій; критерії формування у дітей швидкої адаптації до зміни форми навчання, психолого-педагогічних умов щодо формування комунікативної сфери у дітей з порушеннями психофізичного розвитку; психолого-педагогічних умов, які сприяють успішному розвитку спілкування дітей-інвалідів з дорослими в умовах центру соціальної реабілітації, визначено шляхи дослідження та корекції процесу дезадаптації дітей з особливими освітніми потребами;

уточнено базові поняття спеціальної педагогіки, дані про стан психофізіологічних функцій, сформованості усного та писемного мовлення, пізнавальних та комунікативних процесів, емоційно-вольової сфери дітей різних вікових категорій та нозологічних груп, стан готовності дітей різних нозологічних груп до навчання в умовах інклюзії, зокрема дітей із дитячим церебральним паралічем (з ЗПР), стан економічної компетентності у

старшокласників з порушенням інтелектуального розвитку, стан сформованості навичок особистісного саморозвитку в майбутніх корекційних педагогів.

подальшого розвитку набули положення щодо необхідності застосування комплексного підходу до формування психофізіологічних передумов інтелектуального розвитку, писемного мовлення як виду мовленнєвої діяльності в учнів із особливими освітніми потребами з метою попередження їхньої шкільної неуспішності. уявлення про особливості формування гендерної ідентичності підлітків з порушеним інтелектом, уявлення про особливості застосування диференційованого та індивідуального підходів щодо вивчення різних предметів учнями з особливими освітніми потребами.

Експериментальні дослідження дали змогу визначити роль сформованості психофізіологічних передумов для розвитку пізнавальних процесів, успішного опанування навичками читання та письма учнями різних нозологічних груп, особливості організації корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, що дозволяє поліпшити стан цих дітей і підготувати їх до подальшого життя у суспільстві; розробити методичні рекомендації щодо формування усного та писемного мовлення, корекції та розвитку пізнавальних процесів, виявити ефективні методи і прийоми, які сприяють формуванню комунікативної компетенції у дітей з особливими освітніми потребами, формування цілепокладання підлітків з порушеним інтелектом. Здійснити підбір та апробацію методів, спрямованих на діагностику сформованості гендерної ідентичності підлітків з порушеним інтелектом.

Матеріали теоретичних та експериментальних досліджень можуть бути використані у освітньо-виховному процесі дітей з особливими освітніми потребами педагогами спеціальних закладів дошкільної та загальної середньої освіти та освітніх закладів з інклюзивним навчанням. Отримані результати досліджень також можуть бути використані на кафедрі спеціальної освіти

Херсонського державного університету у подальшій викладацькій діяльності (під час лекційних, практичних та семінарських занять), студентами – на виробничих практиках та з метою розширення, поглиблення розпочатих наукових розвідок здобувачами СВО «магістр».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <https://slovnyk.ua/>
2. Алієва Е. Лего-конструювання на розвивальних заняттях. *Психолог дошкілля: всеукр. газета для психологів, вихователів*. 2014. С. 25-26.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / [А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін.]. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.
4. Барановська, О.В. Теоретико-методологічні основи індивідуалізації навчання в початковій школі. Theoretical foundations of the functioning of Education. Ways to improve the effectiveness of educational activities: collective monograph. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2021. P.16–23.
5. Бережко Ю. 5 речей, яким діти навчаться граючи LEGO [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://abetkaland.in.ua/5-rechej-yakym-dity-navchatsyagrayuchy-lego/>.

6. Бех І. Д. Проблеми аномальної дитини. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. 1995. № 2. С. 127–133.
7. Бистров А. Є. Порушення поведінки розумово відсталих підлітків і методи їх корекції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. № 4 (38), 2014. С. 413–421.
8. Бистрова Ю. О. Забезпечення наступності в процесі професійно-трудової соціалізації осіб з вадами інтелектуального розвитку : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 332 с.
9. Бистрова Ю. О. Особливості конфліктної поведінки розумово відсталих підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2007.
10. Бистрова Ю. О., Дрозд Л. В. Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями в міжособистісних стосунках. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон, 2020. №3. С. 123–133. DOI 10.32999/KSU2663-970X.
11. Бібік Н. Нова українська школа: poradnik для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2018. 175 с.
12. Бойчук Ю.Д., Васильєва К.І., Галій А.І. та ін. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2018. 338 с.
13. Варяхова Т. Зразкові конспекти з конструювання з використанням конструктора ЛЕГО. *Дошкільне виховання*. 2009. № 2. 48-50 с.
14. Войтко В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: навчально-методичний посібник. Кропивницький, 2017. 948 с.
15. Вправи з ЛЕГО у початковій школі (НУШ) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/vpravi-z-lego-u-pocatkovij-skolinus125123.htm>
16. Гірник А. М. Розвиток лідерських якостей і комунікативної компетентності. Програма і методичні матеріали для проведення занять. Київ, 2016. 72 с.

17. Гітун Н.І. Проблема формування у суспільстві позитивного ставлення до осіб з обмеженими фізичними і розумовими можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2015. № 12. С. 10-25.
18. Гич Галина. Нова читацька практика учнів у технологічному полі сучасної шкільної освіти. URL: <https://september.moippo.mk.ua/index.php/sept/issue/view/10> (дата звернення 12.03.2024).
19. Голуб Н.М. Взаємодія логопеда з батьками дітей при розв'язанні завдань профілактики і корекції в дітей труднощів формування та порушень писемного мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (Серія «Педагогічні науки»): зб. наук. пр. / Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова; за ред. О. Гаврилова, В. Синьова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2021. Вип. 17. С. 95–106.*
20. Григор'єва І. О. Формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків як засіб профілактики та корекції їх асоціальної поведінки [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2010. 219 арк.
21. Гудима О. В. Особливості особистісно-орієнтованого навчання у спеціальній школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна: Вип. 10 / за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. С. 61–64.*
22. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів. Автореф. ... канд. пед. н. К., 1999.
23. Данілавічюте Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / Е.А. Данілавічюте, С.В. Литовченко [ра ред. А.А.Колупаєвої]. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

24. Діденко Н. Г. Європейські моделі соціального партнерства: досвід для України. *Наук.-виробн. журнал. Серія «Держ. управління»*. 2007. С. 56-61.
25. Дегтяренко Т. В., Ковиліна В. Г. Д 26 Психофізіологія розвитку : підручник для студентів закладів вищої освіти. К. : ДП «Експрес-об'ява», 2023. 352 с.
26. Дегтяренко Т. В. Онтологія визначення основних властивостей нервової системи людини в концепті розробки проблеми індивідуальності // *Український журнал медицини, біології та спорту*. Том 3, 5(14), 2018. С. 266–274.
27. Дегтяренко Т. В., Орлик Н. А., Костюк О. Ю. Психофізіологія індивідуальних відмінностей. *Наука і освіта*. № 3, 2020. С. 64–73.
28. Десять правил комунікації з батьками дітей з особливими освітніми потребами URL: <https://nus.org.ua/articles/10-pravy1-komunikatsiyi-z-batkamy-ditej-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebam/>
29. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання : *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. 2016. No 7. URL: <http://aqce.com.ua/vypusk-7-t-1-t-2/dmitrijevaivkomandna-vzajemodija-fahivciv-u-procesi-individualnogo-suprovodu-ditiniuvumovah-inkluzivnogo-navchannja.html>
30. Дмитрієва І. В. Основні функції естетичного виховання учнів допоміжної школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2006. Вип. 5. С. 116–123.
31. Дрозд Л. В. Соціально-психологічний супровід процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 59–65.

32. Дрозд Л. В. Сформованість життєвого цілепокладання у підлітків з порушеннями психофізичного розвитку як передумова їх готовності до професійного самовизначення. *Вісник Луганського національного університету*. Старобільськ, 2018. № 6 (320). С. 324–332.
33. Дрозд Л. В. Формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2018. № 5. С. 265–270.
34. Думанська В. П. Відповідальне батьківство: теоретичний аспект. *Демографія та соціальна економіка*, 2015. С. 75–86.
35. Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз): автореферат дисертація канд. філос. наук: 09.00.03 / Харківський військовий ун-т. Харків., 2003. 27 с.
36. Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>, с. 87
37. Єросова С. А. Особливості розуміння та застосування правил дисциплінованої поведінки молодшими школярами з порушенням інтелектуального розвитку [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2012. 20 с.
38. Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
41. Ляна В.М. Сучасний стан вивчення читання як процесу / Ляна В.М. Сучасний стан вивчення читання як процесу.(психологопедагогічний аспект).*Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. Вип. 3(1). С. 36–40.

42. Ільяна В.М. До проблеми пропедевтики дислексії в контексті вивчення особливостей рецептивної діяльності у дітей з мовленнєвими розладами. *Український логопедичний вісник*. 2012. № 3. С. 26–32.
43. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ Тоні Бут; перекл. з англ. Київ.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/images/news/2015.09.03/2/IndexForInclusion.pdf>
44. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. / [Інклюзивна освіта. Посібник для батьків: посібник / Укладачем матеріалу є неурядова організація «Проживання в громаді» (м. Манітоба, Канада). К.:Паливода А.В., 2012. 120 с.
45. Інклюзивний клас: асистенти вчителя допомагають учням з особливими освітніми потребами. URL: <https://studway.com.ua/inklyuzivniyklas/>
46. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н.В. Заєркова, А.О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.
47. Калініна Л. Управління Новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін. Директор школи. 2017. Січень. С. 12– 21.
48. Калініна, Л. М., Лісова Н. І. Соціальне партнерство як предмет розгляду в змісті підручника для керівника освіти. *Проблеми сучасного підручника: ключові компетентності та предметні навички*: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції. Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 98–102.
49. Катющева Ю. Використання ЛЕГО-технологій у позаурочній діяльності учнів 2-3 класів . *Науковий пошук студентів XXI ст*. Збірник студентських наукових праць. Ізмаїл, 2018. С.106-109.
50. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf
51. Кобильченко В. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників у розвитку особистості. *Дефектологія*. 2000. № 2. С. 23–26.

52. Колесникова С.І. Використання кубиків LEGO на уроках математики: дидактичні матеріали [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/didaktichni-mat>
53. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: [навчально-методичний посібник] / А.А.Колупаєва, О.М.Таранченко. К.: АТОПОЛ, 2010. 96 с.
54. Кондратенко Л. Діти з затримкою психічного розвитку: характеристика, особливості психологічного супроводу. Суми, 2015. 54 с.
55. Конопльова Л. В. Теоретичні аспекти вивчення життєвого цілепокладання у підлітків із розумовою відсталістю. *Nowoczesna edukacja: filozofa, innowacja, doświadczenie*. Nr 1(5). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. P. 117–120.
56. Корекційна робота з дітьми з ЗПР: (матеріали інтернет-конференції (офлайн) «Основні напрямки корекційної роботи із дитиною із затримкою психічного розвитку в ДНЗ та ЗНЗ») [Електронний ресурс] / Л. М. Чіхман – 2013. – Режим доступу: http://doshkilla.blogspot.com/p/blog-page_9019.html
57. Кочерга, О. Особливості психофізіологічного розвитку молодших школярів. *Початкова школа*. 2009. № 3. С.8-11.
58. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства: основні ідеї, принципи та сутність. *Підготовка керівних та педагогічних кадрів до реалізації Концепції Нової української школи*: Зб. статей Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції, 6 квітня 2017 р. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2017. С. 85–88, URL: http://confhano.at.ua/load/zbirniki/elektronnij_zbirnik_materialiv/4-1-0-680
59. Кремень, В.Г. (ред.) Індивідуалізація навчання. Енциклопедія освіти. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ. Юрінком Інтер. 2021

60. Кривонос О.М. Робототехніка в школі. *Теорія і практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі*. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 90-91.
61. Крупник Г. А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2 (46). С. 251-257.
62. Кротенко, В. І.; Омелян, А. С. Особливості ігрової діяльності дітей з ЗПП дошкільного віку
URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7664>.
63. Кузьміна Т. Наш ЛЕГО ЛЕНД. *Дошкільне виховання*. 2006. № 1. С. 52-54.
64. Кузнєцова О.В. Формування сімейних цінностей у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. К., 2015. 20 с.
65. Лизогуб В.С. Онтогенез психофізіологічних функцій людини: Автореф. дис. ... докт. біологічних наук: 03.00.13. К.: Київський національний університет ім. Т.Шевченка, 2001. 29 с.
66. Лусс Т.В. Формування навичок конструктивно-ігрової діяльності у дітей за допомогою ЛЕГО . 2013. 96 с.
67. ЛЕГО-система в освітньому просторі нової початкової школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.schoollife.org.ua/586-2018>
68. Логвінова І. П., Кучеренко Ю. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» (корекція особистісного розвитку) для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей із затримкою психічного розвитку . Київ, 2016.
69. Логопедія: підручник / за ред. М.К. Шеремет; вид. 4-тє. перер. та доповн. К. : Видавничий дім «Слово». 2018. 806 с.

70. Ляшко В. В. Індивідуальний стиль діяльності в контексті компенсаторних можливостей розумово відсталих дітей. *Актуальні питання корекційної освіти*, 2016. Вип. 7(2). С. 196–205.
71. Макаренко М. В., Лизогуб В. С., Безкопильний О. П. Методичні вказівки до практикуму з диференціальної психофізіології та фізіології вищої нервової діяльності людини. Київ-Черкаси, 2014. 102 с.
72. Матющенко І. М. Вивчення соціально-психологічної адаптації старшокласників допоміжної школи. *Дефектологія*, 2006. № 3. С. 16–20.
73. Меліченко В.М. До питання вивчення механізмів читання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. К. : Актуальна освіта, 2007. Вип. 4. С. 88–91.
74. Меренкова Р. В. Формування сенсорнопізнавальної компетентності дітей дошкільного віку засобами LEGO-конструювання. Запоріжжя, 2015. 24 с.
75. Міхеєва О.В. Якушкін П.А. LEGO: середовище, іграшка, інструмент. *Інформатика і освіта*. 2016. № 6. С. 54-56.
76. М'ясоїд П. А. Загальна психологія . К.: Вища школа, 1998. 476 с.
77. Навчально-методичний посібник «Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти : керівництво для тренерів», 2018. 174 с.
78. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Загальна редакція Грищенко Михайло та ін. Київ, 2018. 20 с.
79. Обухівська А.Г., Ілляшенко Т., Жук Т. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі. К.: Редакції загальнопед. газет (Бібліотека «Шкільного світу»), 2012. 128 с. 301
80. Освітні технології: Навч.-мет. посібник /авт. О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. К. : А.С.К., 2001. 256 с.
81. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : [навч.-метод. посіб.] / за ред. Г.С. Тарасенко. К. : Вид. Дім «Слово», 2010. 318 с.

82. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
83. Паламарчук, В.Ф. (2005). Першооснови педагогічної інноватики. Київ: Знання України, 1, 41–42.
84. Пам'ять дитини / упоряд.: С. Максименко, Л. Терлецька. К.: Главник, 2004. 112 с.
85. от LEGO WeDo Книга для учителя. Lego, 2009. 177 с. [Электронний серія «Психол. інструментарій»].
86. ПервоРоб ресурс]. – Режим доступа: https://wiki.soiro.ru/images/Lego_wedo_pervorobot_kniga_uchitelya.pdf
87. Петрова І. ЛЕГО-конструювання: розвиток інтелектуальних і креативних здібностей дітей 3-7 років. *Дошкільне виховання*. 2007. № 10. С. 112-115.
88. Побірченко Н. А. Освітньо-практичні перспективи розвитку партнерської діяльності школи і сім'ї. *Партнерська взаємодія учня і вчителя в освітньому процесі. Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник*. Запоріжжя: СТАТУС, 2018. С.14-20.
89. Подд'яков Н.Н., Аванесова В.Н. Конструювання у ДНЗ. Харків: Основа, 1999. 127 с.
90. Попович І. С. Психологічні виміри соціальних очікувань особистості: Монографія. Херсон : ПАТ «ХМД», 2017. 504 с.
91. Попович І. С. Розвиток та становлення особистості у вимірах соціальних очікувань. *Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості*. 2018. С. 80–106.
92. Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання» / Т. В. Пеккер, Н. М. Голота, О. П. Терещенко, І. Ю. Резніченко. К., 2010. 20 с

93. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації. «Безмежний світ гри з LEGO» / В. Ю. Близнюк, О. П. Борук, В. Ю. Рома та ін. Київ, 2016. 140 с.
94. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Засенко В.В., Ярмола Н.А. Учні початкових класів із особливими освітніми потребами: навчання та супровід: навчально-методичний посібник .Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 160с.
95. Психологічний словник /за ред. В. І. Войтка. К. : Вища шк., 1982. 215 с.
96. Рева М. М. Соціально-психологічні детермінанти життєвого ціле покладання. *Психологія і особистість*. 2016. № 1 (9). С. 207–216. URL: <http://dSPACE.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/5551/1/Reva.pdf> (дата звернення: 17.05.2018).
97. Рібцун Ю.В. Роль латералізації функцій головного мозку в навчанні дітей із вадами мовлення. *Вісник Інституту розвитку дитини* : зб. наук. пр. 2013. № 26. С. 95–98. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/5844/> (дата звернення 01.03.2024).
98. Розвиток пізнавальних процесів дитини / упоряд.: С.Максименко, В.Маценко. К.: Мікрос-СВС, 2003. 112 с. [серія «Психол. інструментарій»].
99. Романовська Д. О. Тренінгові опанування учнями проблемно-вирішальної поведінки. *Психолог*. 2003. № 37 (85). С. 5–13.
100. Савчук Л. А., Юхимець І.В. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Вісник № 4 НДЛ інклюзивної освіти*. Рівне: РОІППО, 2013. 53 с.
101. Самойленко, Г. Е. Партнерська взаємодія учня і вчителя в освітньому процесі. *Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник*. Запоріжжя: СТАТУС, 2018. С.21-26.
102. Сизова Н.В. Використання нейропсихологічних вправ у корекційному навчанні дітей з порушенням читання. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 69. Том 1. 2024. С.1-4.

103. Синявський, В. В., Сергієнкова, О. П. Психологічний словник. Київ: Науковий світ, 2007. 336 с.
104. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії : Вибрані наукові праці. К. : МП «Леся», 2010. 779 с.
105. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Т.2 (7). Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. С. 323–344.*
106. Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: Автореф. дис... д.м.н. Психо-невр. ин-т им. В. М. Бехтерева. СПб., 1994. 51с.
107. Спеціальна педагогіка : понят.-термінол. слов. / за ред. В. І. Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
108. Сулаєва Н.В., Федорович Л.О. Мистецькі ігри в корекційній роботі з дітьми з обмеженими психіч , 2010. 164с.
109. Тарасун В. В. Логодидактика: [навчальний посібник для вищих навчальних закладів] К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. 348 с.
110. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку. К.: Правда Ярославичів, 1999. 255 с.
111. Тарасун В.В. Трансверсальні здібності: оцінювання і розвиток . К.: Актуальна освіта, 2005. 160 с.
112. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості : кол. моногр. Київ : Пед. думка, 2007. 456 с.
113. Титаренко Т. М. Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ : Марич, 2009. 78 с.
114. Улянець Г. П. Горяїнова В. В. Інноваційні технології: ЛЕГО-конструювання в дошкільному закладі. Харків, 2016. 62 с.

115. Філіппов М.М. Психофізіологія людини: Навч. посіб. К.: МАУП, 2003. 136 с.
116. Фомічова Л. І. Теоретичні підходи до навчання дітей у спеціальних школах. *Актуальні проблеми теорії і практики спеціальної педагогіки та психології*. К., 2002. С. 199–207.
117. Хохліна О. П. Педагогічні та розвивальні ефекти освіти. *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2005. № 13(93) : Пед. науки. С. 203–209.
118. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К. : Пед. Думка, 2018. 242 с.
119. Чайченко Г.М. Фізіологія людини і тварини: Підручник для студ. біол. спец. вищ. навч. закл. / Г.М. Чайченко, В.О. Цибенко, В.Д. Сокур. К.: Вища школа, 2003. 464 с.
120. Шульженко Д. І. Індивідуально-психологічні неоднаковості дітей з аутичним спектром порушень. *Вісн. Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2008. № 22(161). С. 250–257.
121. Яковлева С. Д. Психологічний супровід дітей з порушенням психофізичного розвитку (нейрофізіологічний підхід). *Актуальні питання корекційної освіти: збірник наукових праць (педагогічні науки)*. Вип. 13. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 78–92.
122. Яланська С. П. Психологія розвитку педагогічної творчості. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. 138 с.
123. Dudley-Evans T., John M.J. *Development in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301p.

124. El'konin D.B. Toward The Problem of Stages in the Mental Development of Children *Voprosy psikhologii*, 1971. No. 4, 6-20⁽¹⁾;
125. Spitzer D.R. Why educational technology has failed // *Educational technology*. 1987. Vol. 27. P. 18–21.
126. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: парціальна програма формування культури інженерного мислення / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. Київ, 2017. 158 с
127. Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. p. 174

СПИСОК ОСНОВНИХ ПУБЛІКАЦІЙ ВИКОНАВЦІВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

1. Дрозд Л. В. Корекційно-розвивальна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків в умовах спеціальних закладів освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. Херсон, 2020. № 2. С. 183–190. DOI 10.32999/KSU2312-3206
2. Дрозд Л. В. Корекція соціально-часових уявлень у підлітків з інтелектуальним порушенням. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєвєродонецьк, 2020. С. 81–92. <https://doi.org/10.33216/2219-2654>
3. Дрозд Л. В. Корекційна програма з формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2020. №1. С. 148–152. <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-3.26>
4. Дрозд Л. В. Корекційно-розвивальні заняття з формування життєвого цілепокладання в підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий журнал з соціології та психології «Габітус»*. Одеса, 2020. Вип. 12. Том 2. С. 116–120. <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.12-2.19>
5. Бистрова Ю. О., Дрозд Л. В. Особливості комунікації підлітків з інтелектуальними порушеннями в міжособистісних стосунках. *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. Херсон, 2020. №3. С. 123–133. DOI:10.32999/KSU2663-970X (Особистий внесок авторки полягає у проведенні досліджень, участі в обробці та інтерпретації одержаних результатів)
6. Дрозд Л. В. Формування цілепокладання у підлітків з ООП як передумова їх успішної професійної соціалізації. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (3 квітня 2019 року)*/ К. О. Островська,

Д. І. Шульженко, Г. С. Піонтківська, Є. О. Кузьмінська. Львів : Друкарня «Справи Кольпінга в Україні», 2019. С. 123–125.

7. Дрозд Л. В. Соціально-психологічний супровід процесу формування життєвого цілепокладання у підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 14. С. 59–65.
https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi14

8. Дрозд Л.В., Пшенична Н. С Ляска О.П. Інклюзивна освіта: реалії сьогодення та перспективи розвитку. Журнал «*Перспективи та інновації науки*» (Серія«Педагогіка», Серія«Психологія», Серія«Медицина» №2(7)2022

9. Дрозд Л.В., Лаврикова О.В. Соціально-психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів середньої освіти Науковий журнал Запорізького національного університету : *Проблеми сучасної психології*. Запоріжжя: Видавничий дім "Гельветика", 2021. Вип. №3 (22). С. 15-22. DOI: <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-2>

10. **Kabelnikova, N** Leshchii, N., Shevchuk, V., Galushchenko, V., Prytykovska, S., Pyliaieva, N. Innovative Ways of Working with Parents who Educate Children with Special Needs. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(3), 47-62.

<https://doi.org/10.18662/brain/13.3/353> **Web of Science**

11. Кабельнікова Н.В., Чабан О.В. Формування лексико-граматичної компетентності молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення: трансформації у контексті реалізації концепції НУШ. *Інноваційна педагогіка*; гол.ред. А.Терешкінас. Вип.39., 2021. С.86-89. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/39/18.pdf>

ISSN: [2663-6085 \(Print\)](https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-2) [2663-6093 \(Online\)](https://doi.org/10.26661/2310-4368/2021-3-2)

12. Кабельнікова Н.В., Раєвська І.М. Формування умінь розв'язувати сюжетні задачі в учнів початкових класів з дислексією. *Педагогічні науки*:

теорія та практика. Запоріжжя: Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 2 (38). С.85-91.

13.Кабельнікова Н.В. Хрестоматія з логопедії. До 100-річчя факультету спеціальної та інклюзивної освіти Протокол засідання вченої ради факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова від 28.08.2019.№1 Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник / за заг.ред.М.К.Шеремет. 496 с. С.24-29, 355-362, 386-395.

14. Natalia Kabelnikova Olena Sagan, Yaroslav Nahrybelniy, Valentyna Fediaieva, Natalia Liba, , Inna Nahrybeina Digital educational environment as a system--forming element of digital didactics *Revista Inclusiones Volumen 7 / Número Especial / Octubre – Diciembre 2020 pp. 282–290. ISSN 0719-4706*

Web of Science

https://app.webofknowledge.com/author/record/42170682?lang=ru_RU&SID=C4I2ykcXXAycIIWZrua

15. Кабельнікова Н.В. Анісімова О.Е. Інтерактивні форми навчання як засіб формування здатності до партнерської взаємодії в партнерській діяльності педагогів Зб.наук.праць. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2020. №71.Т.2.С.10-15

16. Меліхова В. Стратегії ефективного онлайн-навчання студентів ЗВО. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика: Матер.ІІІ Всеукр. н/пр. конфер. (Запоріжжя 17.05.2024) за ред. І.А.Барбашової, Л.Г.Ярошук. Запоріжжя: БДПУ, 2024. С.266.*

17. Меліхова В.В. Особливості застосування ІКТ у реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. *Сімейно-центровані практики: тенденції, проблеми та перспективи розвитку: зб. Матер. Всеукраїн. н/пр. конфер. 20 жовтня 2022 р. МОН України, Уманський держ. пед.ун-т імені Павла Тичини [Головний ред. Л.А.Черніченко]. Умань: Візаві, 2022. С.51-54.*

18. Меліхова В.В. Психоемоційна підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічний супровід дітей з*

інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: Матер.ІІІ Всеукр. н/пр. конфер. з міжнародною участю 9 листопада 2023 р./ за ред. Т.О.Докучиної. Кам'янець-Подільськ: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка. 2023. С.182

19. Меліхова В.В. Напрями застосування ІКТ в реалізації інклюзивного середовища в умовах сьогодення. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України:* зб. матер. Всеукр. н/пр. конфер. 23-24 березня 2023 р. /за редак. С.Д.Яковлевої, Н.В.Кабельнікової. Івано-Франківськ,2023. С.137.

20. Сизова Н.В. Використання нейропсихологічних вправ у корекційному навчанні дітей із порушенням читання. *Корекційна педагогіка.* 2024. Вип.69. Т.1. С.99-103.

21. Яковлева С.Д. Соціально-психологічний клімат групи та його вплив на суб'єктивне благополуччя студентської молоді. [Науковий Вісник Херсонського державного університету \(Серія Психологічні науки\), 2022. Вип.1, С.77-84 <http://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/issue/view/3> ПУ](#)

22. Яковлева С.Д., Майор В.Ф. Стан комунікативної функції дітей з труднощами у навчанні. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки.* 2022. Вип.2. С. 124–129. DOI <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-17>

23. Яковлева С.Д., Завацький Ю.А., Журба М.А., Завацька Н.Є., Турбан В.В., Омелянюк С.М. Соціально-психологічний аналіз соціальної та професійної мобільності сучасної молоді. *Теоретичні та прикладні проблеми психології та соціальної роботи, № 1(57), т.1., 2022 с.76 -86*
http://tppjournal.com.ua/n57y2k22_tom_1_a7.html

24. Яковлева С.Д.Роль спілкування в психічному розвитку особистості *Матеріали MODERN ASPECTS OF MODERNIZATION OF SCIENCE: STATUS, PROBLEMS, DEVELOPMENT TRENDS* Materials of the 40th International Scientific and Practical Conference January 7, 2024, Thessaloniki (Greece) . С.240-244

<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm&ogbl#inbox/FMfcgzGwJccLgkDnmjTDjQBNCBPlztdB?projector=1&messagePartId=0.1>

25. Яковлева С.Д. Виховання суспільного досвіду як метод формування соціального розвитку дітей з порушеним інтелектом. *Матеріали ІХ Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології «ОСВІТА ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ МИРУ І ВІЙНИ» (25-26 жовтня 2023 року)* м. Київ. С.613-618

<https://ispukr.org.ua/articles/23/2023%20%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%20%D0%A2%D0%95%D0%97.pdf>

<https://ispukr.org.ua/?p=10792>

26. Yakovleva S. Self – Organization of Student Youth under Conditions of Social Uncertainty. *Insight. Open Access, Issue 11, 2024. P.260-281*

<https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/189>

27. Yakovleva S. Research on the Types of Future Teachers Self-Realisation Under Conditions of a Digital Educational Environment. *The Journal of Education Culture and Society. vol.15. №1, 2024. P.435-451.*

<https://www.jecs.pl/index.php/jecs>

28. Яковлева С.Д., Саган О.В. Готовність до навчання дітей з порушеннями інтелекту під впливом сформованого психолого-педагогічного супроводу *Вісник науки та 5(23) 2024 освіти* С.1620-1633

<http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/issue/view/244>

29. Yakovleva S. Self – Organization of Student Youth under Conditions of Social Uncertainty. *Insight. Open Access, Issue 11, 2024. P.260-281*

<https://insight.journal.kspu.edu/index.php/insight/article/view/189>

30. Yakovleva S. Research on the Types of Future Teachers Self-Realisation Under Conditions of a Digital Educational Environment. *The Journal of Education Culture and Society. vol.15. №1, 2024. P.435-451.*

<https://www.jecs.pl/index.php/jecs>

31. **Svitlana Yakovleva**, Olena Sagan, Elena Anisimova, Alona Balokha, Halyna Yeremenko. Digital didactics as a new model in the theory of education *Revista Inclusiones Volumen 7 / Número Especial / Abril – Junio 2020 pp. 257–*

275. ISSN 0719-4706 – **Web of Science**

<https://publons.com/publon/31473259>

32. Olena Blynova, Inna Chervinska, Viktoriia Kazibekova, Halyna Bokshan, **Svitlana Yakovleva**, Olha Zaverukha, Ihor Popovych. Social and psychological manifestations of professional identity crisis of labor migrants. *Revista Inclusiones* Volumen 7 / Número Especial / Julio – Septiembre 2020 pp. 93–105. ISSN 0719-4706 – Web of Science

https://app.webofknowledge.com/author/record/41685021?lang=ru_RU&SID=C4I2ykcXXAycIIWZrua

33. **Yakovleva S.**, Yeremenko H., Sagan, O. The state of creativity in adolescents with intellectual disabilities. *Amazonia Investiga*, 10(44), 160-167. (2021). <https://doi.org/10.34069/AI/2021.44.08.15>

<https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1720> Web of Science

34. Gumennykova T., Sagan O., , Kotliar L. Shchogoleva T., **Yakovleva S.** The Role Position of Teachers in the Professionalization of the Educational Process in a Smart Environment. *Journal of Information Technology Management, Special Issue*, 101-122. (2021). Scopus https://jitm.ut.ac.ir/article_82612.html

35. Яковлева С.Д., Фроленкова Л.М. Практикум: Мовленнєві і сенсорні системи та їх порушення (електронний варіант). Затверджено Вченою радою ХДУ протокол № 12 від 30.03.2021 р., <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/13999?show=full>