

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України



Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку

навчально-методичний посібник



*Рекомендовано Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(протокол №11 від 24 грудня 2020 р.)*

Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. – К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. – 558 с.

У навчально-методичному посібнику висвітлюються особливості навчання та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з комплексними порушеннями у освітньому просторі: питання організаційно-методичного забезпечення, інноваційні педагогічні технології та рекомендації стосовно їх впровадження в практику, результати експериментальних досліджень, присвячених питанням навчання і виховання учнів, змісту та організації психолого-педагогічного супроводу школярів із комплексними порушеннями.

Представлені матеріали базуються на компетентнісному та особистісно-орієнтованому підходах до дитини, враховуючи провідні види діяльності на основі удосконалення пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, психомоторної, особистісної сфер розвитку дитини.

Охарактеризовано адаптивні технології щодо реалізації освітніх напрямів навчання; представлено орієнтовні зразки та варіанти дидактичних розробок, що забезпечує корекційно-розвивальну спрямованість всього навчально-виховного процесу в закладі освіти.

Посібник адресовано фахівцям спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із особливими освітніми потребами та закладів загальної середньої освіти; науковцям, викладачам та студентам закладів вищої освіти; батькам; всім, зацікавленим проблемами сучасної корекційної педагогіки та спеціальної психології.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА <i>(О. Чеботарьова)</i>	5
I. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ <i>(О. Чеботарьова)</i>	7
1.1. Сучасні підходи до навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку	7
1.2. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту освіти учнів з комплексними порушеннями розвитку	12
1.3. Організація супроводу корекційно-розвивального навчання дітей з КІР	18
II. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ (за освітніми напрямками)	22
2.1. Навчання грамоти (читання та письмо) <i>(Г. Блеч)</i>	22
2.2. Формування елементарних математичних уявлень <i>(І. Гладченко)</i>	45
2.3. Ознайомлення з довкіллям <i>(С. Трикоз)</i>	59
2.4. Основи трудового навчання <i>(О. Чеботарьова)</i>	76
2.5. Адаптивна фізична культура <i>(І. Бобренко)</i>	92
2.6. Мистецтво <i>(С. Трикоз)</i>	134
III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОВІДНИХ НАПРЯМІВ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ	151
3.1. Сенсорний розвиток <i>(С. Трикоз)</i>	151
3.2. Сенсомоторна корекція розвитку <i>(І. Сухіна)</i>	174
3.3. Розвиток мовлення, альтернативна комунікація <i>(О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Гладченко)</i>	225
3.4. Соціальна адаптація, соціально-побутове орієнтування <i>(О. Чеботарьова, Г. Блеч)</i> .	239
3.5. Ритміка <i>(І. Гладченко)</i>	255
3.6. Основи статевого виховання <i>(І. Гладченко)</i>	268
IV. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ ТА ЇХНІХ БАТЬКІВ	275
4.1. Психологічний супровід дітей <i>(О. Мякушко)</i>	276
4.2. Психологічний супровід родини <i>(О. Мякушко)</i>	354
4.3. Поради батькам щодо організації дистанційного навчання дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку	372
4.3.1. Важливі умови та правила організації дистанційного навчання <i>(О. Чеботарьова)</i>	373
4.3.2. Розвиток мовлення <i>(Г. Блеч)</i>	380
4.3.3. Навчання математики <i>(І. Гладченко)</i>	384

4.3.4. Прийоми залучення дітей до вивчення змісту інтегрованого навчального курсу «Я досліджую світ» (С. Трикоз)	390
4.3.5. Художньо-трудова діяльність (О. Чеботарьова)	398
4.3.6. Здоров'язберігаючі технології (І. Бобренко)	405
4.3.7. Музично-ритмічна діяльність (І. Гладченко)	415
4.3.8. Самодопомога батькам щодо подолання емоційного вигорання (І. Сухіна)	419
V. ДОСВІД ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ	424
5.1. Із досвіду Білоцерківської спеціальної загальноосвітньої школи № 19 (м. Біла Церква)	424
5.1.1. Адаптивні технології навчання дітей з КПП	424
Соціальні історії Керол Грей (О. Антосюк)	424
Методика використання схем-моделей для навчання дітей із РСА описовим розповідям (О. Антосюк)	432
Використання мнемотехніки у вивченні напам'ять (Н. Онофрійчук)	435
Використання наочних схем у вивченні математики (Л. Шаповал)	446
5.1.2. Приклади протоколу засідання психолого-педагогічного консилиуму та його висновку	457
5.2. Із Досвіду загальноосвітнього навчального закладу І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центру №17» м. Києва.	464
5.2.1. Положення про реабілітаційне відділення навчально-реабілітаційного центру (Л. Остапенко)	464
5.2.1. Індивідуальна програма розвитку (картка) (Л. Тарновська, О. Стрельникова)	473
ЛІТЕРАТУРА	482
ДОДАТКИ	488
1. Оцінка м'язового тону за модифікованою шкалою Ашворса	488
2. Система класифікації функції руки у дітей з церебральним паралічем віком 4-18 років (Manual Ability Classification System – MACS)	489
3. Система класифікації великих моторних функцій	493
4. Методики реабілітації	496
5. Анкета для батьків дітей з РАС	498
6. Відомості про батьків	501
7. Опитувальник «Взаємодія батьків з дитиною»	503
8. Сенсорні ігри	506
9. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти	512
10. Матеріали на допомогу у організації роботи психолого-педагогічного консилиуму	517

ПЕРЕДМОВА

Освіта осіб з комплексними порушеннями психофізичного розвитку визначається їх особливими освітніми потребами, здійснюється у спеціально організованому здоров'язберезувальному середовищі і спрямована на формування доступної життєвої компетентності з метою соціальної адаптації та інтеграції. Сьогодні в Україні особлива увага приділяється якості освіти даної категорії людей. Одним з основних показників якості освіти є максимальна самореалізація кожної дитини в різних сферах життєдіяльності з урахуванням її індивідуальних психічних і фізичних особливостей.

Досягнення такого результату вимагає серйозної теоретичної і практичної підготовки, високої педагогічної майстерності фахівців, а також їх особистісної готовності до професійної діяльності.

Отже, в рамках науково-дослідної теми «Науково-методичне забезпечення реалізації змісту навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку» було організовано експериментальне дослідження, реалізоване протягом 2018-2020 рр., яке проводилось відділом освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України на базі експериментальних закладів освіти.

Результатом експериментальної діяльності відділу було розроблення та апробація комплектів корекційно-розвивальних програм та корекційно-розвивальних технологій навчання та підтримки дітей з комплексними порушеннями розвитку, які мають ураження інтелектуальної, сенсомоторної, мовленнєвої, особистісної сфер розвитку. Було обґрунтовано та визначено основні корекційно-розвивальні напрями навчання дітей з комплексними порушеннями, зокрема, це *психосоціальний* (пізнавальний, сенсорний, емоційно-ціннісний розвиток); *мовленнєвий* (розвиток мовлення та навичок комунікації, в т. числі з використанням альтернативних засобів); *соціально-побутовий* (розвиток соціально-побутових навичок, соціальної поведінки, соціальної взаємодії), *лікувально-оздоровчий* (розвиток фізичної сфери, координації рухів, профілактично-оздоровчі заходи); *музично-ритмічний* (психоемоційний, психомоторний, естетичний розвиток). Доведено ефективність як вітчизняних корекційно-абілітаційних технологій, так і світових, які передбачають заняття з дітьми з комплексними порушеннями розвитку з використанням методик *сенсорної інтеграції*, *ерготерапії*, *базальної стимуляції та нейрокорекції* (активізації психічних функцій).

Розроблено методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з інтелектуальними порушеннями та їхніх родин, що забезпечується на основі реалізації корекційно-адаптаційних технологій навчання, реалізації

алгоритму розроблення індивідуального освітнього маршруту, індивідуальної програми розвитку, організаційно-педагогічного забезпечення корекційно-розвивального освітнього середовища. Представлені технології спрямовані на розвиток у дітей мовлення, ігрової, трудової, самообслуговуючої діяльності, сенсорного, статевого виховання, соціально-побутової адаптації, формування здоров'язбережувальних навичок, математичних та природничих уявлень. В основу авторських розробок покладено сучасне розуміння особливостей розвитку дітей з комплексними порушеннями, формування у них ціннісних позицій, поглядів, переконань, мотивів, опанування способів діяльності, вироблення адекватної моделі соціальної поведінки, що забезпечується насамперед у процесі спеціального навчання та психолого-педагогічного супроводу.

Розроблені корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку, представлені в даному посібнику, сприяли розвитку психолого-педагогічної компетентності співробітників спеціальних та інклюзивних закладів загальної середньої освіти, де навчаються та отримують психолого-педагогічну підтримку та допомогу діти з комплексними порушеннями розвитку.

В рамках дослідження були організовані курси підвищення кваліфікації з названої тематики, а також серії підсумкових семінарів, круглих столів, вебінарів, у процесі яких впроваджувався новий досвід корекційно-розвивальних технологій у роботу закладів освіти та центрів соціально-психологічної реабілітації. Навчання фахівців будувалося на основі вивчення, аналізу та інтеграції світового і вітчизняного досвіду навчання і виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку. Активний обмін інформацією сприяв поширенню науково-експериментальних напрацювань в практику навчання, адаптацію зарубіжних освітніх ідей до освітніх умов в Україні, а також взаємному збагаченню у сфері розвитку професійної компетентності.

Підготовка педагогічних працівників покликана сприяти широкому поширенню нового досвіду роботи з дітьми з комплексними порушеннями розвитку в Україні. Об'єктом активної діяльності даних фахівців є не тільки вихованці спеціальних шкіл, НРЦ, центрів, а й працюючі в цих закладах фахівці (педагоги, психологи, соціальні педагоги, інструктори ЛФК, реабілітологи та ін.), а також і батьки дітей з особливими освітніми потребами.

За підсумками експериментальної теми дослідження було підготовлено даний навчально-методичний посібник, в який увійшли напрацювання вітчизняних науковців та практиків. Всі представлені в посібнику матеріали пройшли апробацію в спеціальних закладах загальної середньої освіти міст Києва, Одеси, Харкова, Дніпра, Білої Церкви, Борислава та ін.

I. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

О. Чеботарьова

1.1. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Поняття «комплексне порушення розвитку»

Сучасні дослідження засвідчують, що для характеристики дітей, які мають декілька первинних порушень, в світовій та вітчизняній спеціальній літературі використовують термін «комплексні порушення». Цей термін може розповсюджуватися і на різні варіанти комбінованого порушення, а також на множинні порушення. Він може застосовуватися для позначення дітей з глибокими порушеннями слуху і зору; різноманітними варіантами поєднання сенсорних, інтелектуальних, рухових порушень, розладів емоційно-вольової сфери та ін.

Термін «комплексні порушення розвитку», на думку зарубіжних та вітчизняних науковців, є найбільш влучним, так як повністю визначає структуру порушення. Оскільки і первинні порушення у структурі цих порушень, і викликані ними вторинні відхилення, слід розглядати цілісно, у комплексі.

Отже, до комплексних порушень відносять поєднання двох або більше первинних психофізичних порушень, що в однаковій мірі визначають структуру порушеного розвитку та труднощі соціальної адаптації дитини (К. Глушенко, М. Жигорєва, І. Саломатіна та ін.). Ці порушення обумовлюють відхилення від нормотипового розвитку та пов'язані з порушеннями різних систем, кожне з яких існує в даному комплексі з характерними для нього особливостями.

У сучасних експериментальних дослідженнях, проведених вітчизняними науковцями, розкриваються технології корекційно-розвивального навчання та психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними (складними) порушеннями розвитку в спеціальних навчальних закладах освіти (Н. Бабич, Л. Вавіна, К. Глушенко, Н. Гладких, А. Лапін, Н. Малюхова, О. Чеботарьова та ін.). Автори наголошують, що наявні первинні порушення надають багатоаспектний вплив один на одного і взаємно посилюються, внаслідок цього негативні наслідки якісно і кількісно значно глибші в порівнянні з простою сумациєю окремих порушень.

Основні групи дітей

В останні роки відмічаються тенденції до збільшення числа дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Проблеми раннього виявлення, психолого-педагогічної діагностики і корекції розвитку дітей даної групи залишаються одними з найменш розроблених як в теоретичному, так і в практичному плані.

У сучасних наукових дослідженнях визначають наступні основні групи дітей з комплексними порушеннями розвитку:

- діти з порушеннями двох сенсорних систем – зору та слуху;
- діти з порушенням слуху та інтелекту;
- діти з порушеннями зору та інтелекту;
- діти з порушеннями опорно-рухової системи та інтелекту;
- діти з комплексними порушеннями, які поєднують сенсорні, опорно-рухові, інтелектуальні і мовленнєві порушення.

Окрім того, серед дітей з комплексними порушеннями науковці виділяють такі три категорії: комплексні порушення з двома вираженими порушеннями розвитку, ускладнені комплексні порушення, множинні комплексні порушення.

У першу входять діти з двома вираженими психофізичними порушеннями, кожне з яких може викликати відхилення у розвитку: діти з порушеннями слуху і зору, з порушеннями слуху та інтелекту, зі зниженим слухом та затримкою психічного розвитку та ін.

У другу – діти, які мають одне істотне психофізичне порушення (провідне) та супутнє йому інше порушення, яке виражене в слабкішій мірі, але яке помітно обтяжує хід розвитку: діти з порушеннями інтелекту та з незначним зниженням слуху та ін.

До третьої групи відносяться діти з множинними порушеннями, які мають три і більше порушень (первинних), які виражені в різній мірі і призводять до значних відхилень в розвитку дитини: діти з порушеннями інтелекту, зору та слуху. До множинних порушень можна віднести і поєднання у однієї дитини цілого ряду незначних порушень, які мають негативний кумулятивний ефект. Наприклад, при поєднанні незначних порушень моторики, зору та слуху у дитини може мати місце системний недорозвиток мовлення.

У наукових дослідженнях зазначається, що психічний розвиток дітей з комплексними порушеннями відбувається в особливих умовах сприймання зовнішнього світу і взаємодії з ним. Дефіцитарність інформаційних каналів на основі сенсомоторного обмеження розвитку стає гальмуючим фактором, що затримує всі можливі напрями розвитку дітей. Поєднання первинних порушень призводить до відставання в розвитку мислення, уваги, пам'яті, сприймання, що в цілому негативно позначається на функціонуванні пізнавальної системи дитини. Підвищена виснаженість усіх психічних процесів виявляється в низькій працездатності, стомлюваності, емоційній лабільності, що призводить до

порушення особистісного розвитку. Глибоке розуміння взаємозв'язків у структурі комплексного порушення надзвичайно важливе для вибору оптимальної стратегії психолого-педагогічного супроводу та корекційно-розвивальних заходів.

Діяльність фахівців психолого-педагогічного супроводу дитини спрямовується на своєчасне виявлення стану психофізичного розвитку дитини, кваліфіковану реалізацію корекційно-розвивальної роботи. Командна взаємодія фахівців дає можливість виявити і попередити несприятливі варіанти розвитку дитини і ефективніше вирішувати виявлені проблеми.

Зокрема, для всіх категорій дітей з комплексними порушеннями розвитку виявляють наступні проблеми:

- соціальна дезадаптованість дитини;
- уповільнене й обмежене сприймання;
- порушення розвитку моторики;
- порушення мовленнєвого розвитку;
- порушення розвитку мисленнєвої діяльності;
- недостатня пізнавальна активність;
- прогалини у знаннях і уявленнях про навколишній світ, міжособистісні стосунки;
- порушення особистісного розвитку (невпевненість у собі, невиправдана залежність від оточуючих, низька комунікабельність, песимізм, занижена або завищена самооцінка, невміння керувати власною поведінкою).

Ці особливості дітей з комплексними порушеннями призводять до суттєвої затримки розвитку психічних новоутворень і якісній своєрідності становлення їхньої особистості. Вищезначені особливості можуть проявлятися у дітей неоднаковою мірою, у різних комбінаціях, тому важливим є діагностичне вивчення дітей на кожному віковому етапі їхнього розвитку.

Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з комплексними порушеннями розвитку (КПР)

В Україні відбулися позитивні зміни щодо суспільного ставлення до осіб з особливими потребами. Сучасна стратегія спеціальної освіти і державної допомоги спрямована на раннє виявлення, комплексний супровід та реалізацію нових організаційних форм і змісту педагогічної роботи з дітьми, які мають особливі потреби. Саме до такої категорії належать діти з комплексними порушеннями розвитку (далі – КПР). Актуальність проблеми зумовлена зростанням чисельності дітей окресленої категорії, які розпочинають навчання у спеціальних та інклюзивних закладах загальної середньої освіти і посиленням уваги до їхнього розвитку та інтеграції в суспільне життя.

Практична і соціальна спрямованість навчання, як ключова позиція концепції освіти дітей з КПР, зумовила пріоритет вирішення завдань їх

соціальної адаптації, серед яких важливим компонентом виступає формування соціальних умінь та навичок (І. Бех, В. Бондар, Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, Н. Макаруч, О. Маллер, В. Мачихіна, Г. Мерсіянова, А. Міненко, С. Миронова, С. Мирський, Н. Павлова, Б. Пінський, В. Синьов, М. Супрун, І. Татяничкова, Л. Тищенко, С. Трикоз, Л. Ханзерук, О. Хохліна, О. Чеботарьова, Д. Шульженко, S. Vochner, F. Campbell, C. Kopp та ін.).

Оволодіння соціально-адаптаційними навичками є запорукою успішної подальшої соціалізації дитини, у процесі якої вона навчається основам соціальної поведінки, комунікативним навичкам, навичкам самообслуговування та самостійної праці.

У корекційно-розвивальному просторі навчального закладу, де навчаються діти з КПР, навчально-виховний процес спрямовано на формування у дитини образу Я, Я-свідомості; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими; розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень; розвиток елементарних навичок планування та контролю (Л. Вавіна, А. Висоцька, О. Гаврилов, Ю. Галецька, Г. Дульнєв, Л. Занков, Д. Ісаєв, М. Супрун, Г. Сухарєва, І. Татяничкова, О. Хохліна, Г. Цикото, Л. Шипіцина та ін.).

Аналіз результатів сучасних наукових досліджень дає змогу дійти висновку, що значне порушення інтелектуального, комунікативного сенсомоторного, особистісного розвитку дітей з КПР стає основною причиною їхньої соціальної дезадаптації, дезорієнтації у навколишньому середовищі, залежності від допомоги дорослого. Дослідники підкреслюють важливість раннього періоду дитинства як сензитивного щодо формування у дітей соціальних компетенцій, а також забезпечення ефективної допомоги кожній дитині у розвитку її індивідуальних здібностей та її особистості з урахуванням специфіки формування пізнавальної діяльності.

Тому організація та функціонування корекційно-розвивального простору для дітей означеної категорії набуває особливого значення в контексті соціалізації дітей, формування їхньої життєвої компетентності. Особливого значення набуває підвищення виховного ресурсу батьків, які є вирішальною складовою процесу ранньої взаємодії з дитиною. Водночас забезпечення і збереження балансу професійного співробітництва усіх учасників освітнього процесу уможливорює успішний перебіг соціальної адаптації дітей та створює максимально сприятливі умови для їхнього розвитку.

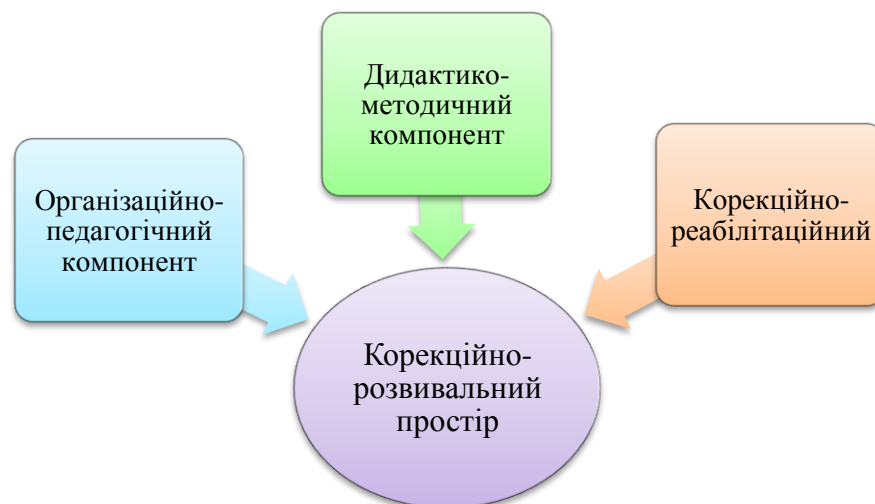
Результати аналізу теоретичного підґрунтя і практичного досвіду дали змогу засвідчити наявність значних труднощів, що супроводжують процес навчання дітей з КПР, обумовлені як відсутністю навчально-методичного забезпечення, так і неврахуванням корисного потенціалу таких дітей (здатністю до наслідування, добре розвиненої механічної, зорової пам'яті).

Урахування стану розвитку пізнавальної діяльності дітей сприятиме ефективній реалізації корекційно-абілітаційного процесу у навчальному закладі, розвитку особистості дитини на основі врахування її психофізичних особливостей та пізнавальних можливостей.

Порушення психофізичного розвитку, труднощі, які відчувають діти в повсякденному житті, гіперопіка з боку дорослих – все це знижує мотивацію до оволодіння соціально-адаптаційними навичками. Несформованість мотивації до навчально-пізнавальної, трудової, самообслуговуючої діяльності може стати причиною бездіяльного способу життя, чинником, що гальмує подальше оволодіння трудовими та професійними навичками.

Разом з тим, численними науковими дослідженнями доведено, що діти з КПР, зазвичай, здатні до навчально-практичної діяльності за умови адаптації змісту навчального матеріалу відповідно індивідуальним можливостям дітей, ретельної побудови завдань, постійного психолого-педагогічного супроводу в умовах оточуючого корекційно-розвивального середовища, незмінних вимог, які до них висуваються. Завдяки навчанню шляхом багаторазового показу способу виконання вдається підготувати дитину до праці. У дорослому віці вони здатні до простої практичної роботи під наглядом та керівництвом педагога (Г. Дульнєв, І. Єременко, Х. Замский, Н. Морозова, В. Петрова, Б. Пінський, Н. Стадненко, К. Турчинська, Ж. Шиф, О. Хохліна та ін.).

Компоненти забезпечення корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з КПР



Отже, система корекційно-розвивального простору навчального закладу повинна передбачати:

- *Організаційно-педагогічне забезпечення*, що спрямовано на реалізацію організаційних та педагогічних умов навчання школярів (організації мультидисциплінарної команди фахівців, залучення до освітньо-корекційного процесу батьків учня та їхня просвіта, створення корекційно-розвивального освітнього середовища);

- *Дидактично-методичне забезпечення реалізації психолого-педагогічного супроводу* (психолого-педагогічної діагностики, побудови та реалізації індивідуального освітнього маршруту, моніторингу позитивної динаміки психофізичного розвитку дитини у процесі корекційно-розвивального навчання);

- *Корекційно-реабілітаційне забезпечення - використання інноваційних корекційно-розвивальних технологій навчання* (технологій розвитку пізнавальної, комунікативної, сенсомоторної діяльності; використання варіативних корекційно-розвивальних технологій відповідно психофізичного розвитку дитини, допоміжних та альтернативних засобів навчання), спрямованих на формування життєвої компетентності учнів.

Забезпечення усіх складових корекційно-розвивального простору у спеціальному та загальноосвітньому закладі сприятиме:

- психофізичному розвитку учня;
- підвищенню рівня актуального розвитку соціально-адаптаційних, комунікативних умінь;
- формуванню життєвої компетентності учнів, що передбачає використання набутих знань та вмінь як у середовищі навчального закладу так і поза ним;
- зникненню тривоги, усуненню бар'єрів спілкування, зниженню рівня конфліктності, виправлення інших недоліків.

Таким чином, успішна організація навчання дітей з КПР в умовах освітнього корекційно-розвивального простору забезпечується на основі урахування психофізичних особливостей учнів, гнучкої адаптації змісту навчання до їх можливостей, а також забезпеченням методичних основ психолого-педагогічного супроводу. Важливим є використання різноманітних методів, прийомів, видів індивідуальної роботи з учнем, спеціальної організації навчання, що забезпечить сприятливий ґрунт для очікуваного позитивного результату.

1.2. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ОСВІТИ УЧНІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

На сучасному етапі в теорії та практиці спеціальної педагогіки та психології напрацьовано досвід корекційно-розвивального навчання учнів з КПР. Методологічні підходи і теоретичні засади розробки проблеми навчання та виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку закладено у фундаментальних класичних і сучасних наукових дослідженнях: В. Бондаря, І. Бега, Л. Виготського, Т. Власової, А. Висоцької, А. Граборова, Н. Долгобородової, І. Дмитрієвої, Г. Дульнева, О. Дьячкова, І. Єременка, С. Забрамної, Х. Замського, М. Кузьміцької, В. Липи, В. Лубовського,

М. Малофєєва, М. Певзнер, В. Петрової, С. Рубінштейн, В. Синьова, Н. Стадненко, М. Супруна, І.Татьянчикової, О. Хохліної, Г. Мерсіянової та ін.

Корекційно-виховний вплив на особистість учня з КПП має бути цілеспрямованим, систематичним, всебічним. Запорука успішної соціалізації дітей цієї категорії передбачає формування у них поведінкових моделей, які охоплюють основні суспільні вимоги; у засвоєнні не лише суми різноманітних рольових очікувань, а самої сутності цих вимог; у розвитку кожного учня як особистості, котра набуває низку соціальних установок і ціннісних орієнтацій.

Результати низки психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть розкривають особливості навчальної діяльності школярів з КПП та корекційно-розвивальних засобів впливу на їхнє навчання (В. Бондар, Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, І. Гладченко, І. Дмитрієва, С. Миронова, Г. Мерсіянова, В. Синьов, М. Супрун, І. Татьянчикова, С. Трикоз, О. Хохліна, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, Д. Шульженко та ін.). Авторами наголошується на необхідності урахування психофізичних можливостей дітей певного віку з огляду на рівень їхнього розвитку, тобто визначити чому і як навчати; що це дасть для розвитку школяра та становлення як особистості.

Реалізація змісту корекційно-розвивального навчання учнів з КПП відбувається на основі Державного стандарту початкової освіти, в якому окреслено зміст освітніх галузей та корекційно-розвивальних напрямів розвитку для дітей означеної категорії та розробленням на цій основі індивідуальної програми розвитку (ІПР) для кожного учня.

Корекційно-розвивальний вплив на психофізичний розвиток учнів з КПП відбувається на уроках з різних предметів, де через предметно-практичний зміст діти діють у системі розгорнутих та зовні фіксованих вимог. Це дає змогу переходити від наочно-практичних дій через зовнішнє проговорювання до дій у внутрішньому плані, розвивати інтелектуальну діяльність і діяльність у цілому (В. Карвяліс, С. Мирський, К. Турчинська, О. Хохліна та ін.).

Результативність корекційної роботи на уроках з основних навчальних предметів освітніх галузей, підготовка дітей до самостійного життя є умовою становлення у них позитивного ставлення до соціуму, праці, до себе (С. Мирський та ін.). Водночас дослідженнями Г. Дульнєва, В. Карвяліса, Г. Мерсіянової, Н. Павлової, В. Синьова, О. Хохліної та ін. доведено, що навчання дітей з КПП має важливе корекційне значення за умови спеціальної його організації.

Основними завданнями корекційно-розвивального навчання дітей з КПП є формування та розвиток навчально-пізнавальної діяльності, навичок соціальної взаємодії, норм соціальної поведінки, комунікації, мовлення, сприяння становленню у дітей особистої культури, забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку учнів в цілому.

Корекційно-розвивальна робота з дітьми з КПП також забезпечується на основі проведення специфічних корекційно-розвиткових занять: *розвиток мовлення, ритміка, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування*.

На цих заняттях здійснюється корекційно-розвивальне навчання з предметно-практичної, соціально-побутової, комунікативно-мовленнєвої, фізичної діяльності учнів з КПП, у яких є різний ступінь порушення інтелектуального розвитку. Намагаючись досягти максимально можливого розвивального ефекту в роботі зі школярами, формування у них необхідних соціально-адаптивних умінь і навичок, педагоги проводять заняття, використовуючи різноманітні корекційно-розвивальні технології.

Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з КПП є багатоаспектними, варіативними та повинні використовуватися у роботі педагогів з урахуванням індивідуальних потреб дитини. Вони спрямовані на розвиток рухової, емоційно-вольової сфери, пізнавальної, мовленнєвої та комунікативної діяльності, особистості дитини в цілому.

Корекційно-розвивальні технології є ефективними в інтегрованому та комплексному їх використанні. Так, доцільним є використання ігрових, інформаційно-комунікаційних, комунікативних, інтерактивних, проектних, арт-педагогічних технологій навчання дітей з КПП.

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

Інформаційно-комунікаційні технології сприяють активізації пізнавальної діяльності, творчих здібностей, розширенню знань про навколишній світ на основі формування операційного мислення дітей з КПП, що розглядається як сукупність ряду функціональних навичок і вмінь (планування структурних дій, цілеспрямований пошук потрібної інформації, побудова інформаційної моделі, інструментування дій тощо).

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

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

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

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

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

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

Здоров'язбережувальні технології передбачають набуття дітьми необхідних знань щодо збереження й зміцнення власного здоров'я, чинників, що сприяють здоровому способу життя, усвідомлення важливості його дотримання, оволодіння теоретичними основами життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю.

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

Означені технології навчання дітей з КПП, у яких є порушення інтелекту, представлено у корекційно-розвивальних програмах, які розроблено відповідно до сучасних вимог реформування освіти.

Зміст комплексу програм спрямований на:

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

Комплект програм за основними напрямками розвитку, зокрема, розвиток мовлення, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування, ритміка, психосоціальний розвиток, розроблено з урахуванням Державного стандарту початкової освіти.

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

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

Корекційно-розвивальні програми розроблено відповідно до сучасних вимог змісту освіти, з урахуванням загальних і спеціальних принципів навчання дітей з КПП шкільного віку: науковості, системності, доступності. До основних напрямів корекційно-розвиваючої роботи, які реалізуються на заняттях з дітьми з КПП, відносяться:

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

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

Програми характеризуються спрямованістю на реалізацію принципу варіативності, який передбачає відбір корекційно-розвивального матеріалу відповідно важливих напрямів розвитку дітей.

Педагоги можуть використовувати авторські програми або елементи програм для посилення корекційного впливу в залежності від особливостей психофізичного розвитку дітей. Використання програм для корекційно-розвиткових занять сприятиме забезпеченню взаємодії всіх збережених функцій у дітей з КПП, забезпечить умови їх соціальної адаптації, подолання труднощів у навчально-виховному процесі. Види корекційних занять повинні бути психологічно обґрунтовані, педагогічно доцільними, мати корекційно-розвивальний ефект.

Література:

1. *Комплект програм з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями.* Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
2. *Комплект програм з корекційно-розвиткової роботи для 5-10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з інтелектуальними порушеннями.* Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
3. Синьов, В.М. (2007). *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка.*(ч.1). К.
4. Хохліна, О.П. (2000). *Психолого-педагогічні основи корекції йної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку.* К.: Пед. думка.
5. Чеботарьова, О. В. (2018). Корекційно-розвивальні технології навчання школярів з інтелектуальними порушеннями. *Мат-лы XXV Юбилейной междунар. студ. науч.-практ. конф «От идеи – к инновации»* (Мозырь, 26 апр. 2018 г.). (с. 163-165). Мозырь, Республика Беларусь: МГПУ им. И. П. Шамякина. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/710842>
6. Чеботарьова, О. В. *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Азбука творчості» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями.* Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/71142>
7. Чеботарьова, О.В. (2018). Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів.* (с.77 – 81). Дніпро: Інновація.
8. Чеботарёва, Е.В. (2018). Проектирование адаптивной образовательной среды для детей с интеллектуальными нарушениями. *Мат-лы V республиканской научно-практической конференции (с международным участием) «Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы».* (Гродно, 2018). Режим доступу: <https://conf.grsu.by/soc2018/ru/obsuzhdenie-nauchnykh-statej/28-nauchnye-stati/78-e-v-chebotarjova>

1.3. ОРГАНІЗАЦІЯ СУПРОВОДУ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КПП

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

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

Основні принципи супроводу:

- пріоритет інтересів дитини;
- безперервність та варіативність корекційно-розвивального супроводу;
- комплексність та багатоаспектність супроводу – злагоджена робота «команди» фахівців.

В якості суб'єкта супроводу можуть бути задіяними:

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

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

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

Враховуючи основні тенденції, які відбуваються в системі освіти дітей з особливими освітніми потребами, окреслимо напрями діяльності, які потребують підвищеної уваги, одним з яких є психолого-педагогічний супровід дітей з КПП. Відповідно до ст. 1 Закону України «Про реабілітацію інвалідів» «психолого-педагогічний супровід – це системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум».

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

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

- проведення корекційно-розвиткових занять фахівцями з використанням сучасних технологій;
- включення спеціальних засобів корекції та реабілітації у навчально-виховний процес та у режим дня;
- залучення членів родини до виконання рекомендацій фахівців щодо корекційно-реабілітаційного впливу на дитину.

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

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

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

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

Психолого-педагогічний супровід має здійснюватися за наступними етапами:

- формування готовності дитини до входження в колектив однолітків;
- соціально-психологічну адаптацію дітей з інтелектуальними порушеннями та однолітків;
- організацію предметно-просторового розвивального оточення, що

- передбачає вікові та індивідуальні особливості дитини;
- розроблення індивідуального освітнього маршруту з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини;
 - розроблення перспективного планування особистісного розвитку дитини, що включає в себе загальноосвітні та корекційні завдання;
 - моніторинг психосоціального розвитку дитини.

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

Психолого-педагогічна діагностика дітей.

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

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

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

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

- налагодженні партнерських стосунків з батьками та створенні психологічного комфорту для кожного члена сім'ї;
- подоланні стереотипів у роботі з сім'ями, які мають дітей з інтелектуальними порушеннями через врахування культурних традицій, інтересів сім'ї;
- підвищенні психолого-педагогічної культури батьків;
- поясненні батькам специфіки розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;
- розкритті конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;
- психологічному консультуванні батьків, спрямованому на становленні оптимальних взаємин у родині.

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

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

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

- формування в учасників педагогічного процесу позитивних установок щодо взаємодії з такою дитиною;
- пояснення педагогам специфіки розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;
- розкриття конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;
- надання психологічної допомоги вчителям та асистентам учителя щодо створення на основі результатів діагностики індивідуальних програм розвитку;
- здійснення адаптації навколишнього простору та дидактичного матеріалу, наочності згідно з особливостями сприймання учнями;
- запровадження спеціальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання.

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

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

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

II. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ (за освітніми напрямками)

2.1. НАВЧАННЯ ГРАМОТИ (ЧИТАННЯ ТА ПИСЬМО)

Г. Блеч

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

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

У дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями без спеціального навчання не виникає мовленнєва активність, не утворюються і до мовленнєві види спілкування з оточуючими, не розвивається предметна діяльність. Приблизно 25% дітей так і залишаються немовленнєвими і надалі вербальним мовленням оволодівають надзвичайно повільно (О.Гаврилов). Мовлення характеризується глибокою своєрідністю: діти важко розуміють звернене до них мовлення, повільно усвідомлюють словесну інструкцію, особливо в тих випадках, якщо вона містить декілька завдань. У процесі спілкування не можуть висловлювати власну думку або вона в них занадто примітивна. Більшість своїх висловлювань підкріплюють невербальними засобами комунікації (мімікою, жестами, рухами тілом тощо). З віком словниковий запас дітей збагачується, розширюється, але розуміння значення слів залишається обмеженим і пов'язаним лише з особистим досвідом дитини.

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

вують здатність користуватися мовленням, хоч і розуміють прості інструкції.

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

Така категорія дітей, ще до початку шкільного віку не готова до засвоєння письмової мови. Не сформовані такі передумови мовленнєвого розвитку як предметна діяльність, інтерес до того, що навколо, потреба в спілкуванні з дорослими, не сформоване фонематичне сприймання, недостатньо розвинутий артикуляційний апарат. Мовний недорозвиток у дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку досить неоднорідний.

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

Особливості лексико-граматичної сторони мовлення. Своєрідність

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

Повільне збагачення словника дитини пов'язане з тим, що вона, сприймаючи висловлювання, не помічає у ньому незнайомих слів. Нове слово діти часто уподібнюють зі значенням іншого, знайомого, близького за звучанням. Поява незнайомого слова може зруйнувати розуміння всього повідомлення.

Словник дитини збагачується дуже повільно. Адже засвоїти нове слово означає не лише запам'ятати його звучання, а й зрозуміти його зміст, опанувати ним як поняттям. Кожне слово – навіть назва конкретного предмета – несе в собі певне узагальнення. Описана інтелектуальна операція для дитини з інтелектуальними та комплексними порушеннями є дуже складною.

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

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

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

виникають зовнішні звукові зв'язки, які дають їм змогу сприймати як синоніми слова, подібні за звучанням.

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

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

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

Дуже мало в словниковому запасі таких дітей прикметників. Описуючи предмет, діти зазвичай називають лише його колір та величину і не вказують на інші властивості (форма, якість поверхні, тощо). Діти недиференційовано розуміють значення багатьох прикметників, а також неправильно утворюють їх. Особливо повільно відбувається розширення словника прикметниками, що позначають особистісні якості людини. У цьому випадку діти з порушеннями інтелектуального розвитку використовують іменники замість прикметників.

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

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

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

Особливості фонетико-фонематичної сторони мовлення. Зазвичай

порушення звуковимови у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку поділяють на дві групи (за М. Савченко, Р. Юровою), перша – спотворена вимова звуків. Ці порушення пов'язані з недостатністю тонких мовнорухових диференціацій, що є наслідком неправильних стереотипів, які склалися й закріпилися у практиці спілкування. Другу групу складають порушення, що проявляються в замінах одних звуків іншими, близькими за акустико-артикуляційними ознаками. Ці помилки вказують на не сформованість тонких мовнорухових і слухових диференціацій; на недостатню уваги дитини до свого мовлення, у результаті чого навіть звуки, які діти вимовляють ізольовано правильно, не вводять у власне спонтанне мовлення. Спрацьовує закріплений неправильний стереотип (Р. Юрова) [16].

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

Діти не вміють узгоджувати слова у реченні, допускають синтаксичні помилки. Вони не розуміють і не вміють користуватися синтаксичними відношеннями між словами, які виражаються за допомогою відмінкових закінчень. Найскладнішим для засвоєння є орудний відмінок. Потребує спеціальної уваги й те, що діти не користуються такими граматичними категоріями як рід і число. Стійкість таких помилок Є. Соботович пояснює тим, що дитина фіксує увагу на предметному значенні слова, ігноруючи його граматичне оформлення і не звертаючи увагу на особливості використання його змінних частин. Та сама причина зумовлює невміння використовувати словотвірні суфікси й префікси. За даними Є. Соботович, діти з порушеннями інтелектуального розвитку не вміють здійснювати словотворення за аналогією.

Особливості спілкування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Мовлення виступає одним з найбільш могутніх факторів (і стимулів) розвитку дитини в цілому. Воно має значний вплив на формування особистості, вольові якості, характер, погляди, прагнення, відображає соціальне середовище, в якому росте дитина. Для нормального розвитку мовлення необхідні певні умови: зрілість різних структур головного мозку; правильна і скоординована робота голосових і дихальних систем, органів артикуляції; розвиток слуху і мовлення, рухових навичок, емоції; формування потреби у спілкуванні. Діти з комплексними порушеннями досить неоднорідна група, яка різниться між собою не лише рівнем інтелектуального розвитку, а й здатністю та можливостями організувати спілкування з іншими. Багато дітей цієї групи використовують допоміжні способи комунікації, які часто виступають значно ефективнішим засобом їхнього спілкування з іншими, аніж розмовне мовлення. Оскільки досить часто через певні порушення центральної нервової системи

вони не можуть навчитись використовувати розмовне мовлення, при цьому розуміють мовлення через жести, міміку, проксеміку, контакт очима тощо.

Досить часто діти з прагнуть уникати мовленнєвого спілкування. У тих випадках, коли все таки відбувається мовленнєвий контакт між дитиною і однолітками або дорослими, він носить характер досить короткочасного і неповноцінного. Це наслідок обмеженої можливості у соціальній перцепції, відхилень поведінки. Комунікація також утруднена розладами емоційної сфери, не сформованістю навичок самоконтролю. Невміння правильно висловлювати свої почуття, скутість, ніяковість чи неадекватність міміки та жестів ускладнюють спілкування дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з іншими людьми. Спілкування цих дітей із дорослими дуже обмежене й відбувається без помітної активності й ініціативи.

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

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

Діти з інтелектуальними та комплексними порушеннями знаходяться на різних рівнях сформованості мовленнєвого розвитку: ті у яких воно зовсім відсутнє, і ті, особливості яких утруднюють засвоєння дитиною навчального матеріалу, знижують і без того невисоку продуктивність їх навчання. Але всі вони потребують організації навчання з метою розвитку та корекції наявних порушень в плані розвитку артикуляційної моторики, формування фонематичного слуху, збагачення словникового запасу, покращення граматичної будови мовлення.

Технологія розвитку мовлення у дітей з комплексними порушеннями розвитку як пропедевтика навчання грамоти

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

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

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

сприятимуть розвитку їх пізнавальної діяльності, мислення та мовлення.

Система корекційно-розвивального навчання з розвитку мовлення можна представити наступними *напрямами та етапами роботи* :

Пропедевтичний етап регламентує такі напрями роботи :

- налагодження невербального контакту з дорослим (емоційні ситуації, вправи);
- розвиток і стимуляція голосових реакцій та мовленнєвої активності;
- розвиток зорового сприймання;
- розвиток слухового сприймання;
- розвиток дрібної моторики.

Основний етап роботи:

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

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

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

На рівень розвитку навичок мовлення має значний вплив сформованість мотиваційної сфери цих дітей. У зв'язку з цим потрібно організовувати роботу спрямовану в першу чергу на формування мотиваційної сфери, на створення у дітей стійкої цікавості до процесу промовляння, на формування у них установок

про необхідність спілкування для отримання від цього емоційного задоволення і мовлення як невід'ємної, основної частини цього процесу. Безпосередня сформованість цікавості до розмовного мовлення обумовлює успішність засвоєння нових знань і використання умінь і навичок на практиці сприяє використанню емоційно збагачених виховних ситуацій для формування навичок усного мовлення у дітей з комплексними порушеннями. Емоційно-збагачені ситуації – це така форма проведення роботи, при якій формування тієї чи іншої навички, звички або вміння відбувається через організацію навчально-ігрової ситуації, яка збагачена позитивним для дитини підкріпленням, що викликає у неї підвищену емоційну реакцію і призводить до її внутрішнього сприймання у позитивному плані, а також формує прагнення відтворювати її у відповідних ситуаціях, отримуючи від цього внутрішнє задоволення.

Отже, за умови використання на заняттях емоційно-збагачених ситуацій, доступних для сприймання та виконання дітьми, вдається сформулювати елементарні мовленнєві реакції, розуміння перших слів, які означають назви предметів, розуміння окремих інструкцій, які даються їм для виконання у мовленнєвій формі. Це не лише створює передумови для подальшого розвитку у них мовлення, але і сприяє розвитку в них слухової та зорової уваги, які виступають успішною передумовою оволодіння ними елементарними знаннями з інших навчальних предметів. З іншого боку, такі ситуації сприяють покращенню комунікативної поведінки. Діти стають краще сприймати і виконувати вказівки та прохання дорослого.

Основними завданнями цього етапу є:

- навчання дітей сприймати мовлення оточуючих і виокремлювати його серед інших звуків, розрізняти та чути мовні та не мовленнєві звуки;
- навчання розумінню простих прохань, звернення до дитини;
- вміння співвідносити предмети та дії з їх словесним позначенням;
- викликання наслідувальної мовленнєвої діяльності у формі будь-яких звукових проявів;
- навчання висловлювати бажання за допомогою слів.

Обов'язковим у організації навчання є створення умов для практичного застосування набутих знань, закріплення знань на уроках малювання, ліплення, в іграх (дидактичних, рухових, сюжетно-рольових).

Формування лексики у дітей відбувається у кількох напрямках:

- розширення обсягу словника паралельно з розширенням уявлення про довкілля, з формуванням пізнавальної діяльності;
- уточнення значення слів;
- активізація словника, перенесення слова із пасивного в активний словник.

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

З метою формування лексики доцільно використовувати різноманітні

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

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

1. *Співвідношення слова та предмета*, який воно позначає.
2. *Обстеження предметів за допомогою різних аналізаторів* із метою чуттєвого пізнання об'єктів навколишнього світу:
 - з опорою на зоровий і тактильний аналізатори (визначення розміру, форми, кольору, стану поверхні);
 - за допомогою тактильних відчуттів (визначення температури, вагових характеристик);
 - за допомогою смакового аналізатора (визначення смакових ознак продуктів харчування);
 - за допомогою нюхового аналізатора (визначення запахів);
3. *Використання природних і створення спеціальних соціально-побутових ситуацій* для закріплення словникового запасу.

На заняттях з розвитку мовлення педагог вправляє дітей у:

- називанні предметів під час їх демонстрування;
- знаходження (вибір, показ) серед групи різних, потім однорідних предметів;
- класифікації їх по групах;
- виключенні зайвого з обґрунтованим поясненням;
- використанні різних видів робіт (накладення на зразок, зафарбовування або штрихування малюнка, домальовування, складання розрізних картинок, тощо).

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

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

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

Перенесення слова із пасивного в активний словник можливе завдяки постійним вправам, у використанні цих слів у самостійному мовленні. Варто створити такі умови, за яких дитина має активно використовувати ту лексику, з

якою працюють під час роботи на занятті. Для активізації словника доцільно використовувати такі методи: бесіда за малюнками, під час спостережень, під час розгляду предметів; дидактичні ігри та вправи; використання загадок.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Отже роботу над розвитком дихання проводять у три етапи:

- 1) формування діафрагмально-реберного типу дихання та формування довгого ротового видиху;

- 2) диференціація ротового та носового видиху;
- 3) формування мовленнєвого дихання.

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

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

Корекція звуковимови здійснюється:

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

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

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

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

Робота з розвитку зорово-просторового сприймання спрямована на вдосконалення у дітей точності, об'єму, зорової пам'яті, формування вміння виділяти частини предмета, розташовувати предмети в певному напрямку. Корисно працювати з паличками, геометричними матеріалами над створенням орнаменту, що сприяє розвитку точності зорових орієнтувань, збільшенню обсягу зорової пам'яті, формуванню предметно-просторових уявлень.

Розвиток дрібної моторики має велику корекційно-розвивальну спрямованість. Дрібна моторика тісно пов'язана з психологічним, мовленнєвим та особистісним розвитком дитини. Під впливом корекційної роботи активно розвиваються вищі психічні функції, активізуються міжпівкульова та міжаналізаторна взаємодія.

Рівень розвитку мовлення прямо залежить від ступеня сформованості тонких рухів пальців рук. Якщо ж розвиток рухів пальців відстає, то затримується і розвиток моторної сторони мовлення, хоча загальна моторика при цьому може відповідати нормі.

Варто пам'ятати, що мовленнєві відділи у корі великих півкуль головного мозку формуються під впливом збільшення імпульсів, які надходять від пальців рук. Дрібна моторика безпосередньо пов'язана з мовленням і позначається не лише на його розвитку, а й сприяє запобіганню та усуненню можливих мовленнєвих порушень. Руки – інструмент тонкий, і для їхнього «налаштування» потрібен тривалий час. Тому починати роботу з розвитку рухів рук дитини треба від народження.

Педагоги приділяють особливу увагу загальному розвитку рук дитини, формуванню навички хватання, виокремленню кожного пальця, становленню ведучої руки та формуванню узгодженості дій обох рук. Під час занять відпрацьовують навички утримання пальців у потрібній позиції, переключення з одного паттерну на інший, одночасне виконання рухів пальцями та кистями обох рук. Всі ці дії виконують спочатку за наслідуванням дорослого, а потім одночасно з мовленнєвим супроводом і з опорою на зорові та тактильні образи-уявлення. Розвиток усіх видів дрібної моторики та зорово-рухової координації слугують передумовою становлення усного й письмового мовлення, а також сприяють підвищенню пізнавальної активності дітей.

Роботу з розвитку дрібної моторики варто проводити регулярно, адже саме тоді буде досягнутий вагомий ефект від цих спеціальних вправ. Завдання з розвитку рухів пальців рук мають приносити дитині радість. Велике значення в цих іграх-вправах має інструкція чи текст, що супроводжує рухи. Він має бути веселим, доступним для дитини. Треба пояснювати значення тих чи інших рухів, положень пальців, зацікавлювати дітей у виконанні цих рухів, створювати сприятливий емоційний настрій. Оскільки недостатня сформованість дрібної моторики пальців спостерігається в більшості дітей з інтелектуальними порушеннями, тому разом із використанням ігор за системою Монтесорі доцільно використовувати різноманітні пальчикові вправи. У цьому випадку ефективними є пальчикові ігри. Спочатку ігри пальчиками на правій руці, потім на лівій, пізніше – одночасно обома руками. Щоб пальці рук були автоматизованими, вправи повторюють кілька разів на день.

Кожне завдання, гру для розвитку дрібної моторики проводять із мовним супроводом дорослого, з віршованими текстами. Вправи пальчикової гімнастики та окремих елементів доцільно вводити у фізкультхвилини на інших заняттях. Спершу дорослий показує вправу, пояснює, як складати пальчики, потім декламує віршик. Коли діти зрозуміють завдання, повторюють вправу під віршований супровід.

Розвиток дрібної моторики, що у сензитивний період розвитку мовлення

стимулює, активізує дозрівання мовленнєвих зон кори головного мозку, забезпечує готовність руки дитини до оволодіння письмом.

Вправи для розвитку дрібної моторики проводять у такому порядку:

- спеціальні вправи для розвитку дрібної моторики (пальчикові ігри);
- обведення трафарету за контуром, з'єднання по крапкам геометричних фігур;
- штрихування та замальовування предметів;
- малювання в межах рядка, прямих, похилих ліній;
- обведення графічної форми букви.

Саме так, технологія розвитку мовлення забезпечує доцільну організацію корекційно-розвивальної роботи, впровадження спеціальних методів і прийомів, мета яких – підтримка та максимально можливий розвиток дитини для успішного соціального й особистісного її становлення, для необхідності формування потреби в мовному спілкуванні та практичного оволодіння мовленням як засобом комунікації.

Підходи до навчання грамоти та розвитку мовлення

Навчання грамоти – складний і важливий період у житті дитини, коли вона опановує первинні навички читання та письма. Цей процес передбачає кілька видів діяльності, слухання-розуміння почутого – та аудіювання, читання та письмо; діалогічне та монологічне (усне й писемне) говоріння. Всі вони сприяють формуванню комунікативної компетентності учня.

Навчання грамоти і розвиток мовлення – це початковий процес, коли тільки починаються формувати навички: читання, письма і правильного мовлення. Вже сформовані навички – це результат. І процес, і результат буде стабільно ефективними та усвідомленим за ряду умов:

- навчальна діяльність повинна мати активний, діяльний характер;
- процес засвоєння знань повинен відбуватися одночасно з виробленням практичних умінь і навичок, спільно з процесом набуття практичних умінь і навичок, враховуючи різновиди сприймання особистостей (включення всіх аналізаторів: зір, слух, дотик) та їх готовності до засвоєння.

Навчальний процес потрібно організовувати лише з використанням принципу наочності і практичної діяльності з реальними предметами. Вербальне навчання або навчання, яке опирається на пасивне зорове сприймання не дає потрібного результату. Лише використання наочності і безпосередньо практичної діяльності з предметами повинно посідати перше і основне місце в освітньому процесі. Лише шляхом показу певних дій, шляхом організації безпосередніх операцій з тими чи іншими предметами, шляхом багаторазових повторень і тренувальних вправ, на яких показ діяльності або форм поведінки постійно супроводжується словесним поясненням, можна формувати трудові і соціально-побутові навички, сформувати відповідні форми практично-діяльної і комунікативної поведінки.

Результати досліджень Дж. Гріндера і Р. Бендлера та інших, дозволяють стверджувати, що всю інформацію зі світу і про світ людина отримує за трьома каналами: вона бачить, чує, відчуває. Канали сприйняття: зір, слух і відчуття – одні з найбільш важливих фільтрів, за допомогою яких дитина відбирає з інформації, що надходить до неї ззовні, їй потрібну. Візуальним вважається те, що ми бачимо (образи, картинки, кіно); аудіальне сприймання – те, що ми чуємо (мовлення, свист вітру або дзюрчання води, відповідно інтонації, тембр, висота голосу); кінестетичне (від грецьк. кінес – «рух») – те, що ми відчуваємо (шкірна чутливість, внутрішні: м'язові, відчуття в шлунку, емоції, запах, смак).

Відтворення інформації відбувається вже за допомогою чотирьох репрезентативних систем: візуальної (образи), аудіальної (звуки, мелодії), кінестетичної (відчуття) і дигітальної (внутрішній діалог). З цього слідує, що процес навчання грамоти та розвиток мовлення слід розглядати як взаємозалежність між роботою органів зору, слуху та дотику (тактильного).

О. Пометун вважає, щоб задовольнити потреби різних учнів, навчання обов'язково має бути полісенсорним і різноманітним, тобто поєднувати аудіо-візуально-кінестетичну діяльність на уроці. Це підтверджують і наукові дослідження, які стверджують, що 87% інформації людина отримує за допомогою зорових відчуттів, а 9% – за допомогою слуху. З побаченого запам'ятовується 40%, з почутого – 20%, а з одночасно побаченого і почутого – 80% інформації. З прочитаної інформації запам'ятовується 10%, з почутої – також 10%, а коли ці процеси відбуваються одночасно – 30%. Якщо застосовуються аудіовізуальні засоби, то в пам'яті залишається 50 % інформації, а час навчання скорочується на 20-40%.

Відтак, процес вироблення первинних навичок читання, письма і мовленнєво-комунікативних умінь залежить від психологічних, фізіологічних і фізичних закономірностей сприймання особистості та її індивідуальних особливостей, в основі якої лежить вид провідної репрезентативної системи.

Виражені порушення онтогенетичного розвитку, які притаманні дітям з комплексними порушеннями, значно перешкоджають своєчасному і повноцінному формуванню і розвитку видів репрезентативної системи, отже і формуванню мовленнєвої діяльності. Це означає, що у дітей спостерігаються відставання у розвитку граматичної, лексичної та фонематичної сторін мовлення. Важка патологія пізнавальної діяльності на основі органічного ураження головного мозку викликає у цієї групи дітей значні порушення формування інтелектуального компонента усіх ланок мовленнєвої діяльності.

У традиційній методиці початкового навчання грамоти навчають за **звуковим аналітико-синтетичним методом**, розробленим К. Ушинським. Відповідно до цього методу ознайомленню дітей з буквами має передувати етап практичного засвоєння звукового принципу рідної мови .

Провідний принцип звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти, який полягає у тому, що у формуванні у дітей початкових умінь читати й писати слід іти від звука до букви. Це означає, що перед тим, як ознайомити дитину з певною буквою, треба навчити її виконувати вимовно-слухові, аналітичні і синтетичні дії з тим звуком (або звуками), які ця буква позначає: правильно їх вимовляти, впізнавати в різних позиціях слів (на початку, в середині і в кінці), виділяти зі слів, складів, синтезувати з іншими звуками. Як стверджував С. Рєдозубов, щоб навчитися читати і писати, треба зрозуміти, що мова розпадається на слова, а слова можна розкласти на склади і звуки, з виділених елементів мови – складів і звуків – можна знову одержати слова.

В основу сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти покладено принципи, що склались традиційно, а також ті, що сформувались порівняно недавно. До *традиційних принципів методу* відносять такі, як:

- навчання грамоти за звуковим аналітико-синтетичним методом має виховний і розвивальний характер, забезпечує розумовий розвиток через *систему аналітико-синтетичних вправ*;
- оволодіння грамотою спирається на *живе мовлення* учнів, на мовленнєвий досвід;
- *за основу* аналітико-синтетичної роботи *береться звук* (навчання читати й писати ведеться від звука до букви); *одиниця читання – склад* (складовий або позиційний принцип читання);
- встановлюється відповідна послідовність вивчення звуків і букв; *виділяються три періоди навчання грамоти* – підготовчий (добукварний), букварний (основний) і післябукварний періоди; письмо формується паралельно з читанням;
- *диференційований та індивідуальний підхід* до учнів в процесі навчання грамоти;
- *пропедевтичне введення елементів* граматики, словотвору, орфографії, лексикології – *на практичній основі*.

Письмо і читання вимагає спеціального цілеспрямованого навчання для оволодіння ними. Як зауважує І. Зимня, трудність оволодіння читанням і письмом пояснюється тим, що в них відбитий не лише найскладніший - зовнішній, письмовий - спосіб формування і формулювання думки, а також і тим, що вони припускають засвоєння нового способу фіксації результатів відображення дійсності, тобто її графічного представлення».

Поділяючи точку зору лінгвістів та психологів, щодо навчання грамоти слід зауважити, що цей процес доцільно розглядати як комплексну інтегративну систему психолого-лінгво-дидактичних аспектів, які взаємозалежні між собою (говоріння, читання, письмо і розвиток мовлення).

Таким чином, у процесі формування початкових навичок письма, читання і

говоріння вступають у діяльність як психологічні компоненти мислення дитини, які обов'язково спираються на чуттєвий досвід особистості, тобто на систему відчуттів (зір, слух, дотик), так і лінгво-дидактичні закономірності засвоєння мови, які розв'язують питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння мовного матеріалу та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції.

Сучасні технології навчання грамоти

Навчання грамоти передбачає формування в учнів елементарних навичок читання і письма. Психологічна основа технології навчання грамоти полягає у доборі таких методичних прийомів, які б враховували особливості сприймання, уваги, пам'яті, мислення, дитини з інтелектуальними порушеннями.

Відомо, що у сучасній школі сформувався, закріпився і залишається майже незмінним **аналітико-синтетичний метод навчання грамоти**.

Принципово важливим з перших кроків формування початкової навички читання є відпрацювання з учнями правильного набору зорово-слухових і тактильних орієнтирів. Отже практика засвідчує, щоб учні свідомо засвоїли початкові фонетичні поняття й уявлення необхідною умовою є синхронне ознайомлення зі звуком і буквою та графічним її зображенням (комплексне синхронне включення зорово-слухових і тактильних аналізаторів) (аудіо-візуально-кінестетична діяльність).

Сучасну традиційну методику навчання читання можна поділити умовно на **два підходи: фонетичний підхід і складовий**.

Фонетичний підхід – це метод, заснований на вивченні голосних і приголосних звуків, за яким навчають читати від звуку до складу, від складу – до слова, від слова – до речення.

Складовий метод розглядає склад, як окрему одиницю слова, що спрощує навчання, так як дитина вчиться читання по складах, складаючи приголосні і голосні звуки.

Нині відомо чимало нетрадиційних технологій навчання читання та письма наприклад, М. Монтесорі, М. Зайцева, Г. Домана та їх прихильників й послідовників.

Технологія М. Монтесорі

За технологією М. Монтесорі, *навички читати* як інтелектуальний акт, є вищим ступенем розвитку чуттєвого сприймання у дітей, а *навички писати* – акт, у якому переважають психомоторні механізми. Тому вона і вирішила вчити цих дітей обмацувати пальчиками контури букв абетки для підготовки руки дитини до письма. Саме тому свій метод педагог визначила як «метод письма», оскільки засвоєння грамоти започаткувала з письма, а не з читання.

Сенсорні матеріали, які використовуються у роботах сприяють розвитку

розумових здібностей, необхідних для письма й читання. Так, здатність диференційовано сприймати звуки розвивається за допомогою звукових циліндрів, конструктивних трикутників тощо. Під час роботи з сенсорним матеріалом збагачується словниковий запас. Сенсорні матеріали сприяють й упорядкуванню вражень від зовнішнього світу та створенню «внутрішнього порядку» в сприйманні дитини. І нарешті, під час роботи з сенсорним матеріалом розвивається увага, необхідна для письма.

Навчання письма умовно розділене на три пов'язані між собою **етапи**:

- перший етап – розвиток м'язової пам'яті,
- другий етап – розвиток тактильної пам'яті,
- третій етап – закріплення отриманих відомостей за допомогою трафарету букв.

На першому етапі застосовуються вправи, що розвивають м'язовий апарат руки для тримання приладу для письма та управління ним.

1. Робота з металевими рамками-вкладками.
2. Штрихування контурних малюнків (розфарбовки).

Сутність вправ полягає в тому, що рамку та фігуру-вкладку обводять, а отриману форму заштриховують лініями різної конфігурації.

Як зазначала М. Монтесорі, діти вчаться впевнено володіти пером не тоді, коли починають писати, а тоді, коли штрихують малюнки. Таким чином вони вчаться писати, вдосконалюючись у письмі без письма.

Штриховка зміцнює не тільки дрібні м'язи кисті руки дитини. Під час штрихування розвивається внутрішня і зовнішня мова дитини, її логічне мислення, активуються творчі здібності. Штрихувати діти починають з першого уроку і продовжують до кінця періоду навчання грамоті. На уроці діти штрихують до знайомства з першою літерою і після знайомства з нею. Для штрихування діти мають альбом для розфарбовування, книжки "Ігри в картинках", фломастери, трафарети з геометричними фігурами, набір різних лекал.

На **другому етапі** основна мета – створення у пам'яті образу великої та малої букви і їх з'єднання. Для роботи виготовляються картки з буквами з наждачного паперу і наклеюються в альбом.

Матеріали цього етапу – «літери-шершавчики». Кожну літеру абетки вирізано з наждачного паперу, вони рукописні, а не віддруковані, й наклеєні на окремі картки: ті, що позначають голосні звуки – на червоні, приголосні – на сині, літери Я, Ю, Є, Ї, м'який знак – на картки білого кольору. Педагог показує дитині, як обводити літеру двома пальцями (вказівним та середнім) домінуючої руки в тому напрямі, в якому вона пишеться. Дитина навчається зіставляти символ зі звуком і навпаки. Дитині називають саме звук, а не літеру.

Третій етап – письмо літер за допомогою трафарету. За допомогою трафарету у дітей виробляється правильний нахил написання букви, її

елементів. Якщо дитина навчилася впевнено обводити літеру, наступним кроком може бути спроба написати її на манній крупі, крейдою або водою на дошці, а потім – олівцем на аркуші.

Технологія М. Зайцева

В основі технології М. Зайцева лежить відомий *принцип навчання* читання не по буквах або складах, а *по складових частинах*. Складовою частиною, за М. Зайцевим, вважається співзвуччя приголосного звуку з голосним (на по-лі), окремий голосний звук в якості складу (І-ра), а також приголосний з м'яким знаком (мі-ль). При цьому матеріал, з яким працює дитина в процесі навчання, простий це – це кубики. На кожній грані кубика написана одна зі складових частин, причому кожна має свій колір. Дитина вивчає не написання окремих букв, а відразу написання різних складів чи складових частин: га, гу, бо, са, сі, си. Потім вони легко складаються в слова: гу-си, бо-са.

В результаті праці педагога М. Зайцева виникла ціла система розвитку навчання грамоти дітей, заснована на наступних *базових принципах*:

- 1) Принцип перший – *вчитися, граючи*;
- 2) Принцип другий – *читання по складових частинах*. Діти не вчать букви, а читають відразу по складах і складових частинах. Вони записані в навчальних таблицях і на гранях кубиків.
- 3) Принцип третій – *починаємо з «письма»*. Діти показують в таблиці потрібні склади (складові частини) або знаходять кубики для складання слова, тобто вони перетворюють звуки в знаки — а отже, пишуть! Суть методу М. Зайцева в тому, щоб показувати дитині слова, а не пояснювати, як окремі літери зливаються в склади, а потім у слова.
- 4) Принцип четвертий – *використання декількох органів чуття*. При такому навчанні працюють слух, зір і дотик, кубиків дуже багато – великі і маленькі, легкі і важкі, «золоті», «залізні», «дерев'яні», з різними наповнювачами, які звучать дзвінко або глухо. Написи на кубиках яскраві, чіткі, різнокольорові – їх видно здалеку.

За цією методикою визначається, що діти не вміють мислити аналітично, їм важко перетворювати абстрактні букви в звуки, а потім складати їх у слова, зате вони особливо сприйнятливі до сигналів, що надходять від органів чуття. Тому кубики допомагають розрізняти різні звуки – голосні і приголосні, м'які і тверді. Прикладом наочності і систематизації матеріалу, що вивчається в методиці М. Зайцева, служать таблиці-тренажери, що є складовою частиною навчального набору. З їхньою допомогою діти осмислюють, закріплюють і повторюють пройдений матеріал. Заняття з кубиками М. Зайцева проводяться в ігровій формі, в русі, в процесі навчання читання діти багато співають.

Посібники М. Зайцева дозволяють навчити дитину плавному складовому читанню, минаючи етап складового уривчастого читання, значно скорочують час оволодіння читанням цілими словами, закладають основи грамотного письма.

Методика глобального читання.

Часто деяким учням з комплексними порушеннями розвитку складно навчитися читати, просто вивчаючи букви. Тож доводиться шукати альтернативні способи, які б допомогли відкрити для всіх учнів дивовижний світ читання.

Один із можливих варіантів вирішення цієї проблеми запропонував американський лікар-фізіотерапевт Г. Доман. Ця технологія побудована на основі *використання методу цілих слів* (О. Декролі, Г. Доман, Н. Ліщук). Процес навчання грамоти має здійснюватися паралельно з мовленнєвим розвитком дітей. Треба записувати назви різних предметів на окремих картках. Таким чином, дитина матиме можливість фіксувати свою увагу не лише на предметі, а ще й на слові, яке його позначає. Пам'ять дитини буде паралельно фіксувати образ і слово. Далі картки систематизуються за тематичними групами і показуються дитині кілька разів протягом дня. Після опрацювання карток переходять до читання словосполучень, речень тощо. Нині його методику називають «глобальним читанням». На сьогодні глобальне читання активно використовують для навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Суть методики глобального читання. Її ідея полягає у тому, що навчання читанню може відбуватися за тими ж принципами, що і оволодіння усним мовленням. Ми опановуємо говоріння завдяки тому, що з самого дитинства постійно чуємо мову інших людей. За цією логікою, тоді ж дитина може навчитися читати, постійно сприймаючи конкретні слова (візуально та на слух). Адже людина мислить цілими слова та поняттями, а не окремими буквами. Літери, які їх утворюють, є для дитини абстракціями (на відміну від реальних предметів). Тож і вивчити слово, яке позначає конкретний образ, простіше, ніж запам'ятовувати кожну букву.

На практиці глобальне читання реалізується через тривале та регулярне сприймання учнем (візуально, аудіально, тактильно) записаних слів, словосполучень та речень. Це допомагає мозку самостійно формувати механізми для читання. Крім того, застосування методики дозволяє успішно розвивати увагу, зорову пам'ять та абстрактне мислення дітей.

Для того, щоб навчання було успішним, слова мають звучати голосно та чітко. Їх потрібно записувати на окремих картках, заввишки не менше двох сантиметрів, чорним шрифтом на білому тлі (Г. Доман пропонував позначати їх червоним кольором). Навчання глобальному читанню у жодному разі не має втомлювати чи дратувати дитину. Вона повинна відчувати власну значущість у процесі виконання роботи, бути зацікавленою в її успішному результаті. Демонстрація кожної картки має відбуватися у швидкому темпі – протягом однієї-двох секунд (інформація буде засвоюватися дитиною на підсвідомому рівні). Для того, щоб ефективно розширювати словниковий запас дитини, добирайте визначення на різну тематику.

Алгоритм застосування методики глобального читання

Навчання глобальному читанню можна (і потрібно) здійснювати, зважаючи на індивідуальні психологічні та фізіологічні можливості дитини. Існує чимало алгоритмів застосування методики. Як зразок пропонуємо модель із п'яти етапів.

1. Вивчення іменників (із опорою на зорове сприймання зображень). Покажіть учню зображення (фото чи малюнок) і назвіть його, додаючи відповідний жест (дитина має повторити його за вами). Наприклад, «Дивись. Це – кіт+жест». Потім покладіть світлину перед дитиною та покажіть їй картку з відповідним словом, кілька разів чітко вимовивши його. Попросіть учня провести вказівним пальцем по картці зліва направо. Після цього помістіть її під зображення, щоб учень розумів зв'язок між ними. Під час одного заняття можна опрацювати 10-15 слів (наприклад, «мама», «будинок», «суп», «іграшка» тощо). Вивчені поняття варто вилучати, замінюючи новими. Також вивчені слова та зображення варто вклеювати до окремого альбому (одне поняття на сторінку).

2. Повторення іменників і власних назв (без зорового сприймання зображень). Покладіть перед дитиною дві картки із вивченими словами, які б сильно відрізнялися за своєю структурою (наприклад, «суп» та «іграшка»). Попросіть учня вказати потрібний предмет, назвавши його (можна також використовувати відповідний жест). Щоб ускладнити завдання, можна збільшувати кількість слів (для демонстрації та називання).

3. Вивчення дієслів (із зоровим сприйманням відповідних зображень та без нього). Підготуйте зображення (піктограми або фото), які означають різні дії (наприклад, «іде», «їсть», «грається» тощо). Їх вивчення є ідентичним до сприймання іменників (описано вище). Також варто разом із дитиною вклеїти по одному зображенню дії посеред сторінки альбому. Це дозволить підготувати школяра до читання простих речень.

4. Створення та читання простих речень із опорою на зображення дії. Запропонуйте дитині взяти створений власноруч альбом та відкрити його на тій сторінці, яка містить зображення дії. Далі розкладіть перед нею кілька карток та попросіть обрати потрібне слово (наприклад, «кіт»). Після того, як учень покаже та назве його, попросіть помістити картку перед зображенням-дією. Після цього дитина має обрати слово-відповідник піктограми (якщо зображення в альбомі має підпис, то його потрібно прикрити аркушем паперу). Далі назвіть ще один іменник та попросіть вказати його на одній із карток. Таким чином можна утворити просте речення (наприклад, «Кіт грається іграшкою»). Після цього попросіть учня прочитати все речення.

5. Створення простих речень без використання зображень. Розкладіть перед дитиною кілька карток та попросіть обрати потрібні слова (наприклад, слова «мама», «п'є», «сік»). Учень має по черзі вибрати кожне з них та

розкласти у потрібній послідовності. Після цього разом із дитиною прочитайте створене речення. Не забувайте також використовувати жести.

Поступово, використовуючи описану вище послідовність, можна формувати словниковий запас дитини та створювати разом з нею спеціальний «Альбом для читання». Учень має брати участь у його створенні – вклеювати зображення чи підписи до них. Це неодмінно підніме рівень його зацікавленості, допоможе пов'язати нові знання з образами із життя дитини. Тож тут доцільно використовувати фотографії учня, його рідних і домашніх улюбленців.

Переваги глобального читання:

- розвиток когнітивної сфери;
- розвиток мови та мовлення;
- мотивація, інтерес до читання.

Основні методичні прийоми:

- співвіднесення карток: слово до слова.
- вибір вказаного слова на прохання дорослого.
- співвіднесення: слово до картинки.
- самостійне називання карток зі словом.

Використовуючи методику глобального читання в навчальному процесі, необхідно дотримуватися наступних **вимог**:

- тематичність (підбирати слова з певної теми);
- зв'язок із життям, актуальність слів на даному етапі життя дитини, брати до уваги досвід дітей;
- інтегровані зв'язки (міжпредметні), не обмежуємося використанням методики на уроках читання.
- поступово вводити службові слова.

Висновок. На сьогодні не існує універсальної технології навчання грамоти для дітей з комплексними порушеннями розвитку. У процесі навчання дітей необхідно спиратися на їхні індивідуальні психофізичні, мовленнєві здібності та особливості.

У навчанні читання та письма методи і прийоми розглядаються як взаємопов'язані способи навчання, що разом складають систему. Тобто для практики навчання грамоти дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями важливим є не стільки розмежування методів і прийомів, скільки підпорядкування їх результату у вигляді дидактичних завдань. Певні цілі навчальної діяльності вибудовують ієрархію відповідних їм методів і прийомів, дій, як основних, так і допоміжних. Отже, формування навички читання та письма передбачає розумне поєднання чинних традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання.

Комплексне, використання різних технологій, поєднання традиційних та інноваційних принципів навчання, використання методичних прийомів, які не

суперечать основним методикам, інтеграція змісту освіти, що лежить в основі аудіо-візуально-кінестетичного методу навчання дозволить створити оптимальні умови для оволодіння грамотою, навичками читання та письма.

Література:

1. Антосюк, О., Ведмідь, О., Дишлюк, Т., & Онофрійчук, Н. (2011). *Використання елементів М.Монтессорі у роботі з розумово відсталими дітьми*. Біла Церква.
2. Блеч, Г.О. (2018). Особливості навчання грамоти дітей з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*, 10, 10-15.
3. Богущ, А. М. (2015). Навчання грамоти за методом Марії Монтессорі. А. М. Богущ & Н. В. Маліновська. *Перші кроки грамоти: передшкільний вік* (3-тє вид., с.191–200). Київ: Слово.
4. Гріндер, Дж., & Бендлер, Р. (1998). *Из лягушек в принцы*. Екатеринбург.
5. Вентланд, М., Гайдукевич, С.Е., Горудко, Т.В., и др. (2009) *Методика учебно-воспитательной работы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации*. С.Е. Гайдукевич (Науч. ред.). Мн.: БГПУ.
6. Пометун, О. (2007). *Інтерактивні методики та системи навчання*. К.
7. Зимняя, И.А. (2001). *Лингвopsихология речевой деятельности*. М. – Воронеж, НПО «Модэк».
8. Соботович, Є. Ф., & Тищенко, В.В. (2004). *Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту*. К.: Актуальна освіта.
9. Трунова, В. А. (2008). *Вчимося правильно писати* (вид. 3-е, випр.). Київ – Ізмаїл: СМІЛ..
10. Шаульська, Ю. (2013). Інноваційні освітні технології. *Початкова освіта*, 47, 2 – 11.

2.2. ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ

І. Гладченко

В системі корекційно-педагогічної допомоги дітям з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку (далі КПР) формуванню елементарних математичних уявлень належить важлива роль. Математика сприяє більш досконалому вивченню реального довкілля, а математичні уявлення опосередковано пов'язані з ним.

Математична підготовка надає дитині можливість правильно сприймати навколишній світ, орієнтуватися в ньому, виконувати елементарні арифметичні дії не лише в навчальній, а й в ігровій, трудовій, мистецькій та соціально-побутовій діяльності.

У розвитку дітей з КПР, як і у дітей з нормотиповим розвитком, наявні сенситивні періоди, що є сприятливими для підготовки до засвоєння початкових математичних знань. Своєчасна діяльність всіх органів почуттів дитини забезпечує широкі можливості диференційованого сприйняття різних аспектів (кольору, форми, величини) і множин предметів довкілля. Дитина здатна адекватно сприймати довкілля, здобувати власний життєвий досвід.

Відомо, що органічне ураження центральної нервової системи на ранніх етапах онтогенезу обумовлює порушення психічного розвитку. Формування пізнавальної діяльності у дитини відбувається уповільнено та характеризується своєрідністю і специфічними особливостями (В. Петрова, О. Стребелева). Отже зниження загальної психічної активності у дітей з інтелектуальними та КПР призводить до обмеженості їхнього життєвого досвіду, недостатності емоційно-вольової сфери та поведінки. Відтак діти з інтелектуальними та КПР не відчують потреби в пізнанні, у них відзначається відсутність інтересу, уваги до предметів найближчого оточення: вони не утримують погляд на об'єктах (предметах, іграшках тощо), не розглядають їх (Н. Морозова, А. Катаєва). Чуттєвий досвід виявляється бідним і недостатнім. У свою чергу, успішність формування математичних уявлень знаходиться в прямій залежності від того, на якому щаблі чуттєвого пізнання знаходиться дитина, наскільки чіткими є уявлення про відносини реальних предметів. Чуттєве пізнання надає первинну інформацію щодо об'єктів довкілля у вигляді окремих наочних уявлень про них і формується в результаті прямого контакту дитини, її органів чуття з об'єктом, що потребує пізнання. Досить низька активність/відсутність сенсорних процесів ускладнює у дітей з інтелектуальними та КПР накопичення досвіду сприйняття якостей і різних множин предметів. Виявляються несформованими початкові уявлення про множинність та кількість, що складається з однорідних і різнорідних предметів.

Особливості розвитку сприйняття як складної психічної діяльності обумовлюють своєрідність цього психічного процесу у дітей з інтелектуальними та КПР, що має прояв в уповільненому темпі, вузькості обсягу, недиференційованості (М. Нудельман, В. Петрова, І. Соловійов, Ж. Шиф). Предмети та явища, які оточують дитину, сприймаються нею частково, уривками. Також не відбувається накопичення досвіду сприйняття множинності предметів і явищ. Отже, діти не розрізняють одиничне та множинне число предметів. Пропонований математичний матеріал вони сприймають фрагментарно, діють не з групою предметів, а вибірково, з деякими з них. Це несприятливо впливає на формування уявлень про множини та ускладнює процес формування кількісних уявлень.

Для оволодіння математичними уявленнями необхідний достатній рівень розвитку практичних дій з предметами. У дітей з інтелектуальними та КПР перші дії - хапання і маніпуляції - з'являються зі значним запізненням, носять стереотипний монотонний характер та не спрямовані на виявлення й дослідження властивостей предметів (О. Гаврилушкіна, А. Катаєва, О. Кулеша). Надалі відзначається моторна незграбність, недостатня координація рухів, слабке переключення з однієї дії на іншу. Це перешкоджає пошуку та формуванню способів дій з групами однорідних предметів, а також гальмує розвиток дій руками, що має вирішальне значення на початкових етапах формування лічильної діяльності. Діти не можуть здійснювати такі предметні дії, як перекладання предметів, розкладання на столі, виділення з множини окремих елементів, об'єднання, групування об'єктів і розташування їх в ряд. Надалі без цілеспрямованої допомоги дорослого дії не мають позитивної динаміки, відзначається їх непродуктивність, відсутність орієнтування на властивості предметів у вирішенні практичних завдань. Також спостерігається недостатність функціонування і злагодженої діяльності зорового, слухового, тактильно-рухового аналізаторів. У дослідженнях (В. Лубовский, М. Певзнер, В. Петрова) встановлено, що предметна діяльність у дітей цієї категорії самостійно не виникає, а сенсорний і практичний досвід не накопичується.

Ще однією характерною особливістю є те, що у дітей з інтелектуальними та КПР виявляються несформованими такі передумови мовленнєвого розвитку, як інтерес до навколишнього, предметна діяльність, фонематичний слух, артикуляційна моторика. Це вкрай несприятливо впливає на мовленнєвий розвиток та формування комунікативної діяльності. У дітей з інтелектуальними та КПР діагностується відсутність або знижена потреба в спілкуванні, обмежений словниковий запас, висловлювання дітей мають короткий, уривчастий, аграматичний характер (Т. Власова, Н. Морозова, В. Петрова). Діти самостійно не називають предмети, їх властивості, правильно не використовують форми однини і множини, не розуміють значення слів, що позначають математичні відносини.

Задля формування елементарних математичних уявлень і використання їх в повсякденній практиці необхідний певний рівень самостійності мислення, що забезпечує розуміння внутрішніх зв'язків і залежностей предметів, явищ довкілля. Уявлення про множини, геометричні фігури та арифметичні дії становлять основу математичної підготовки дітей. Вони відображають зв'язки і відносини предметів довкілля та є поняттями високого ступеня абстрактності і узагальненості.

Розвиток мислення дітей з інтелектуальними та КПР відбувається на тлі мовленнєвого недорозвинення, недостатності чуттєвого пізнання. Саме це й утруднює пошук, виявлення і позначення сутності явищ довкілля та зв'язків між ними. За даними досліджень (А. Катаєва, С. Кім, М. Певзнер, Г. Цикото), у дітей відзначається якісна своєрідність в розвитку мислення, несформованість і слабкість процесів узагальнення, труднощі протікання розумових операцій. Діти не вміють узагальнювати власний досвід дій з предметами, використовувати його з метою розв'язання аналогічних завдань. Вони виявляються нездатними аналізувати умови практичного завдання. Під час розв'язання завдань повторюють непродуктивні дії, не використовуючи метод проб. Діяльність дітей характеризується відсутністю інтересу до виконання математичних завдань, нецілеспрямованістю, низьким рівнем самостійності, критичності до результатів (Н. Морозова). Розвиток дитини набуває специфічних особливостей, що несприятливо позначається на формуванні математичних уявлень, ускладнює освоєння дитиною соціального досвіду і адаптацію до довкілля.

На початок навчання в спеціальному загальноосвітньому закладі у дітей з інтелектуальними та КПР зазвичай виявляється недорозвинення або повна відсутність елементарних математичних уявлень (Л. Баряєва, І. Чумакова). Особливості мають прояв у відсутності вміння виділяти й групувати предмети за якісною ознакою. Діти не вміють рахувати або спостерігається несвідомий механічний рахунок у прямому порядку, відсутність зворотного рахунку, а також «безпідсумковий» рахунок. У дітей з інтелектуальними та КПР простежується пряма залежність лічильної діяльності від наявних яскравих зовнішніх характеристик предметів та їх просторового розташування: під час кількісного порівняння груп предметів вирішальними постають колір, форма, розмір, розташування в просторі. Спостерігаються також труднощі в розумінні сутності простих арифметичних дій і невмінні їх виконувати.

Подолання зазначених особливостей необхідно не тільки задля формування елементарних математичних уявлень, а й з метою соціального розвитку кожної дитини. Дослідження (Л. Баряєва, Н. Морозова, М. Перова) доводять, що при оволодінні елементарними математичними уявленнями відбувається коригуючий вплив стосовно найбільш слабких сторін психічної діяльності, відзначаються якісні зміни в пізнавальних процесах дітей з інтелектуальними та

КПР. Організація спеціальної корекційно-педагогічної роботи з формування елементарних математичних уявлень передбачає врахування своєрідного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних особливостей і позитивних (потенційних) можливостей кожної дитини. Це сприятиме накопиченню життєвого досвіду, освоєнню кількісних уявлень, що є досить важливим для орієнтування в соціумі.

Принципи організації занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальними та КПР на початковому етапі навчання

Успішне формування елементарних математичних уявлень у дітей зазначеної категорії можливо в умовах цілеспрямованого педагогічного процесу, в основу якого покладено такі принципи:

- *Принцип комплексності.* Передбачає необхідність корекційно-педагогічного впливу на всі види психічної діяльності (пізнавальної й емоційно-вольової) та соціальної поведінки.

- *Принцип міжпредметних зв'язків.* Формування елементарних математичних уявлень у дітей даної категорії здійснюється з урахуванням змісту всіх освітніх напрямів Програми, які створюють основу для оволодіння математичними уявленнями.

- *Принцип системності та послідовності.* Передбачає взаємозв'язок уявлень, які слід сформувані, послідовний перехід від одних знань до інших, від пізнання простого до складнішого, від міцно засвоєного до нового. Забезпечується логіка формування математичних знань, встановлення зв'язку між набутим життєвим досвідом і математичними уявленнями. Процес навчання здійснюється відповідно до певного плану поетапно, при цьому встановлюється зв'язок кожного попереднього етапу з подальшим.

- *Принцип діяльнісного підходу* (з урахуванням структури діяльності за А. Леонт'євим). Передбачається врахування особливостей структури діяльності дітей з інтелектуальними та КПР, представлені такими компонентами: мотиваційно-цільовим, операційним (діяльнісним), контрольним (Е. Гульєнц, В. Шинкаренко). У процесі корекційно-розвивального навчання увагу слід приділяти підтриманню інтересу до виконання практичних дій, організації та контролю діяльності дітей з боку дорослого, формуванню цілеспрямованої діяльності. Це досягається шляхом використання наочності, практичних дій, а, зважаючи на те, що ігрова діяльність залишається провідною для учнів зазначеної категорії, - ігрових прийомів, ігрових ситуацій, які є значущими для дитини.

- *Принцип взаємозв'язку практичної, мовленнєвої та розумової діяльності* з освоєння математичних уявлень. Навчання та корекція здійснюються на основі єдності практичної, мовленнєвої, навчально-розумової діяльності дітей. Практична діяльність під керівництвом педагога створює природні умови для

вмотивованого мовленнєвого спілкування. Спілкування сприяє оволодінню мовленням. Своєрідність розвитку різних сторін і функцій мовлення обумовлює необхідність його включення до всіх етапів формування розумових дій при виконанні практичної діяльності. Слід здійснювати роботу з уточнення та закріплення зв'язку слова і візуально сприйманого образу (форма, величина, інші властивості), систематизації властивостей на основі мовлення. Адекватність словесного позначення є основою аналізу того, що сприймається, та сприяє забезпеченню формування математичних операцій. Корекційному педагогу слід використовувати спеціальні вправи для формування у дитини вміння розуміти та, за можливості, словесно коментувати дії. У разі відсутності мовлення у дітей вчитель коментує власні дії та дії дитини чіткими і точними мовленнєвими конструкціями. Предмети, якими оперують учні в умовах спеціально створеної навчально-ігрової ситуації, забезпечують стійку мотивацію діяльності та постають джерелом нових знань про довкілля, про призначення предметів, дій з ними. Предметна діяльність математичного змісту сприяє розвитку сенсомоторної основи мовлення та мислення, компенсує недостатність життєвого, практичного досвіду, створює природні умови для оволодіння навичками соціальної взаємодії. Практичні дії математичного змісту відіграють провідну роль в ознайомленні з предметами довкілля, розширюють пізнавальні можливості дітей з інтелектуальними та КІПР, слугують дієвим засобом, що сприяє організації та стимуляції їхньої розумової діяльності при безпосередній керуючій участі дорослого.

- *Принцип врахування етапів формування розумових дій.* В теорії поетапного формування розумових дій виділені складові, які забезпечують процес їх інтеріоризації (П. Гальперін). Ці складові можуть бути покладені в основу педагогічного процесу з формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальними та КІПР (Л. Баряева, І. Чумакова). На першому етапі в процесі формування елементарних математичних уявлень у дітей створюється мотиваційно-орієнтовна основа діяльності, формуються сенсомоторні дії, спрямовані на оволодіння дочисловими кількісними уявленнями (способи виконання: спільні дії та за наслідуванням). На другому етапі здійснюються матеріалізовані дії, відпрацьовуються практичні дії в розгорнутому вигляді (способи виконання: за наслідуванням та зразком). Робота з формування дочислових кількісних уявлень завершується на третьому етапі на основі вербалізації (мовленнєве озвучення). У дітей з інтелектуальними та КІПР домагатися вищих рівнів інтеріоризації розумових дій не вбачається доцільним. Тому достатнім є формування розумових дій на рівні мовленнєвого озвучення в процесі міркувань і планування вголос (І. Чумакова).

- *Принцип соціальної спрямованості знань.* У дітей зазначеної категорії, зазвичай, формуються знання, вміння і навички, а також життєва компетентність, що детерміновані їхнім досвідом і можливостями. Це постає

необхідною умовою для забезпечення орієнтування дітей у довкіллі, використання знань в інших видах діяльності, в повсякденному житті. При відборі програмового матеріалу на кожному етапі роботи доцільно робити акцент на формування життєво важливих для дітей знань, умінь та компетенцій.

- *Принцип науковості та доступності.* У змісті навчання принцип науковості та доступності представлені знаннями зі сфери елементарної математики, які пропонуються учням у доступній формі відповідно до їхніх інтелектуальних можливостей.

- *Принцип індивідуального та диференційованого підходу.* Створення сприятливих умов навчання можливо при врахуванні пізнавальних можливостей та індивідуальних особливостей кожної дитини. Це надає можливість задовольняти особливі освітні потреби учнів з КПР шляхом вибіркового використання необхідних методів і засобів, технологій; включати до навчального процесу різнорівневий зміст програмного матеріалу.

- *Принцип педагогічного оптимізму.* Реалізація цього принципу в корекційно-освітньому процесі забезпечує врахування досягнень кожної дитини, орієнтування на її позитивний потенціал з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей. При цьому під здатністю до навчання розуміють не лише освоєння доматематичних знань, а також здатність до освоєння доступних дитині соціально й особистісно значущих навичок життєвої компетенції. Це буде сприяти її адаптації в соціумі та формуванню самостійності.

Корекційна спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку на початковому етапі навчання

Заняття з формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальними т КПР мають корекційну спрямованість. Це обумовлено особливостями психофізичного розвитку дітей.

У дослідженнях встановлено, що у дітей з інтелектуальною недостатністю виявляється недорозвинення наочних форм мислення. Це обмежує збагачення наявного досвіду новими знаннями, а також ускладнює освоєння навчального матеріалу (О. Стребелева, Т. Процько). Отже, в процесі навчання дітей в спеціальному загальноосвітньому закладі доцільно проводити корекційну роботу з формування наочно-дійового мислення. Саме практичні вправи та завдання з формування елементарних математичних уявлень мають достатній потенціал у цьому напрямі.

Пізнання дітьми якісних та кількісних відносин між предметами відбувається шляхом порівняння, зіставлення предметів та груп предметів (множин). Виконання порівняння вимагає вміння виділяти одні ознаки об'єкта й абстрагуватися від інших. Форма, величина, просторове розташування

предметів і їх частин є зовнішніми ознаками, що досить добре сприймаються учнями. А от кількість - особлива ознака, яка не залежить від кольору, форми, величини, її треба виділити, абстрагувати від інших ознак предмета.

В процесі формування елементарних математичних уявлень учнів слід навчати порівнювати об'єкти за однаковими характеристиками: колір, форма, розмір. Наприклад, завдання на розподіл групи предметів за певною ознакою (великі та маленькі, червоні та сині тощо). Всі завдання, на кшталт «Знайди такий самий», спрямовані на формування вміння порівнювати. Учні слід навчати також виявляти ознаки та впізнавати предмети. Адже уміння виокремлювати якості об'єкта, порівнювати предмети за однаковими ознаками учень зможе використовувати для вирішення життєвих ситуацій, що вимагають порівняння.

Педагогу слід навчати дітей виконувати найпростіші узагальнення, які є результатом їхньої діяльності (емпіричні узагальнення). Для підведення до таких узагальнень дорослий підбирає об'єкти діяльності, задає питання у спеціально розробленій послідовності, допомагає робити узагальнення. Під час мовленнєвого формулювання важливо вчити правильно розуміти математичні терміни. Добираючи математичний матеріал, досить важливо пам'ятати, що ознаки об'єктів повинні бути явними, суттєвими й чіткими.

Робота з формування розумових операцій - аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення - здійснюється в процесі виконання спеціальних завдань як на уроках математики так і в інших видах діяльності дітей.

В основу оволодіння математичними уявленнями покладено виконання розумових операцій (класифікації, серіації) та поняття про збереження кількості. У корекційно-освітньому процесі їх формуванню відводиться значне місце. Засвоєння операцій класифікації, серіації й поняття про збереження кількості досить важливі для соціальної адаптації учнів - допомагають набувати, упорядковувати, систематизувати власний досвід. Операція класифікації необхідна для успішного впізнавання та запам'ятовування нових предметів і явищ довкілля, об'єднання їх в групи на підставі визначеної загальної ознаки, що сприяє соціальній адаптації та полегшує орієнтування в соціумі. На уроках математики класифікацію слід здійснювати, використовуючи дидактичні ігри, вправи, а також завдання, що орієнтовані на виконання побутових доручень тощо, за наступними критеріями:

- за назвою (*чашки й тарілки*);
- за розміром (*великі та маленькі, довгі та короткі*);
- за кольором;
- за формою;
- за іншими ознаками нематематичного характеру (*істівне і неістівне; хто живе в будинку, хто в лісі*).

В процесі виконання операції серіації учні порівнюють предмет з кожним іншим предметом, визначають його місце розташування в ряду, впорядковують відмінності (*довгий – довше - найдовший*). Це допомагає їм засвоювати відносність ознаки предмета в ряду. Операція серіації необхідна для виявлення і впорядкування відмінностей між об'єктами, явищами, ситуаціями, діями.

Уявлення про збереження кількості вимагає розуміння, що певні властивості (колір, форма, вага, кількість) не змінюються незалежно від умов та ситуації сприйняття. Учень в процесі навчання математики на основі отриманого та опрацьованого власного досвіду засвоює, що одна й та сама кількість може займати більше чи менше простору на площині, а великих і малих за розміром предметів може бути однакове число. Це надає можливість раціонально оцінювати довкілля, формує адекватний життєвий досвід та постає значущим для соціального розвитку дитини.

Обмеженість і недиференційованість сприйняття предметної дійсності дітьми з інтелектуальними та КПП передбачає корекційну роботу також і в цьому напрямі. Доцільним є застосування завдань, які забезпечують корекцію і розвиток *сприйняття* (зорового, слухового, тактильного) та спрямовані на: впізнавання, називання предметів, співвіднесення предметів за кольором, розміром; угруповання предметів (всі гудзики, всі олівці, всі рукавиці); класифікацію предметів (поставити брудні чашки на одну тацю, тарілки на іншу); співвіднесення предмета та зображення; складання розрізних предметних зображень; виділення та впізнавання контурних, силуетних зображень; зображень, накладених один на одне; частково намальованих (недомальованих) контурних зображень. Обов'язковим є включення завдань, що спрямовані на розвиток слухового сприйняття (немовленнєвий і мовленнєвий слух).

Обмеженість обсягу уваги, недостатня сконцентрованість, підвищене відволікання, недостатність всіх видів пам'яті обумовлюють роботу вчителя з подолання цих порушень. З цією метою на кожному уроці корекційному педагогу слід використовувати дидактичні вправи (ігри) та завдання, що спрямовані на розвиток і корекцію порушень *пам'яті та уваги*: «Чого не стало?», «Що змінилося?», «Чим відрізняються?», «Чого не вистачає?», «Знайди однакові», «Повторюй за мною», «Знайди, що тут не так», «Де така ж картинка?» тощо. Ступінь складності варіюється залежно від можливостей кожного учня.

З метою розвитку та корекції порушень *просторово-часових уявлень* необхідно використовувати вправи та завдання, що спрямовані на розвиток орієнтування в будові власного тіла (вперед - назад, вгору - вниз, праворуч - ліворуч); орієнтування в доквіллі (на, над, під); розташуванні предмета щодо замкнутої лінії (всередині, зовні); розташуванні предмета на площині (вгорі - внизу, по центру, посередині, ліворуч - праворуч). Вправи на

розвиток і корекцію часових уявлень сприятимуть формуванню уявлень про част та частини доби: учитель називає час доби і дії дитини: «Вранці ми робимо зарядку, снідаємо, йдемо до школи вчитися». При формуванні уявлень про пори року важливо щоденне забезпечення учнів візуальними образами, характерними для відповідної пори року ознаками: природні сюжети із зображенням сезонної праці людей, одягу, погоди тощо.

Вправи, що спрямовані на розвиток і корекцію *дрібної моторики* включають:

а) розвиток кінестетичної основи рухів: відтворення дітьми за наслідуванням положень пальців рук, схожих з образами предметів, як от «Будиночок», «Окуляри» тощо;

б) розвиток динамічної організації та координації рухів: використання різних видів предметно-практичної діяльності, пальчикових ігор.

Відомо, що математичні уявлення можуть бути сформовані за умови, коли побачене, сприйняте зафіксовано в словесній формі. Для дітей з інтелектуальними та КПП характерний низький рівень загального мовленнєвого розвитку, який виявляється як в розумінні зверненого мовлення, так і в активному його використанні. Загальна психічна інертність, слабка мотивація до спілкування дітей обумовлюють в процесі формування елементарних математичних уявлень необхідність проведення спеціальної роботи з розвитку *мовлення*. З цією метою учителю слід організовувати та спрямовувати мовленнєву діяльність дітей. Отже, при виконанні дій з математичним матеріалом педагог коментує їх, словесно оформлює отриману інформацію, заохочує до комунікативної взаємодії, стимулює мовленнєві висловлювання кожної дитини.

На уроці математики також слід навчати учнів цілеспрямованим діям. Особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю обумовлюють наочно-дійовий характер навчання. На початковому етапі мислення формується в плані дій, з опорою на сприйняття, воно розвивається шляхом цілеспрямованих дій. Тому доцільно застосовувати певну послідовність у використанні *прийомів навчання* (С. Давидова):

а) *відтворення дій педагогом*. Всі дії відбуваються на високому емоційному тлі, супроводжуються словесними поясненнями і здійснюються в ігровій ситуації. Учні мають бути наближені до місця дії з об'єктами, а саме, під час спостереження їм необхідно надати можливість доторкнутися, помацати, розглянути все, що пропонує педагог. Рухи руки (обмацування, обведення по контуру) сприяють точності сприйняття, рука вчить очі. Поступово з пасивного спостерігача дитина стає активним учасником. Важливим є розвиток в учнів прагнення діяти разом з учителем, спостерігати за перетворенням матеріалу, висловлювати радість, здивування, задоволення в процесі діяльності;

б) спільні дії педагога та учня. Дорослий бере руку дитини в свою і спільно з ним виконує потрібну дію. Спільні дії застосовуються на самому початку навчання, при формуванні нових знань та виконанні складних завдань, а також, коли у дитини наявні рухові порушення. Учень при цьому фіксує увагу на руці та на предметі, обмацує предмет, стежить за його переміщенням, знаходить місце кожного предмета з безлічі однорідних і різнорідних предметів. При цьому педагог надає допомогу дитині: уповільнює власні дії, виконує дії разом з дитиною, здійснює акцентування на кожному етапі, спрямовує погляд дитини на предмет та дію з ним. Зазначений технологічний алгоритм сприяє розвитку у дітей зорово-рухової координації, моторики, предметного сприйняття.

в) наслідування діям дорослого. Учні візуально сприймають кожен предмет в руці педагога та дію, що виконується. Наприклад, педагог кладе на стіл багато однорідних предметів - кубиків. Потім бере 1 кубик і називає кількість взятих предметів. Весь час тримаючи предмет в руці, просить дітей зробити так само. У цьому випадку вибір необхідного предмета, способи діяльності та послідовність виконання дій надаються в готовому вигляді.

Спільні дії та дії за наслідуванням слугують підготовчими до виконання дій за зразком, а потім - до виконання завдань за словесною (вербальною) інструкцією.

г) дії за зразком. Учень не бачить дій вчителя, а бачить лише результат. Наприклад, перед педагогом і перед дитиною лежать однакові групи однорідних предметів. Педагог за екраном бере 1 предмет, показує його дитині та пропонує взяти стільки ж.

д) виконання завдань за словесною (вербальною) інструкцією. Педагог пропонує взяти один (багато) предметів: «Візьми одне яблуко», «Принеси багато яблук». Учень розуміє інструкцію та виконує її без допомоги дорослого.

Види завдань, що використовуються з метою формування елементарних математичних уявлень у дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку на початковому етапі навчання

Доцільне використання вчителем завдань з використанням ігрового, природного та інших (залишкового) матеріалів сприяє оптимізації психічної активності учнів з інтелектуальними та КІР, забезпечує варіативність, багаторазове повторення та застосування елементарних знань в нових практичних ситуаціях. Це є досить важливим як для формування елементарних математичних уявлень, так і для соціального розвитку дітей.

Метою використання навчальних завдань математичного змісту на різних етапах навчання постає наступне:

- *актуалізація знань, умінь, навичок* – підготовка учнів до розуміння сутності та змісту практичної ситуації;
- *вивчення нового матеріалу* - усвідомлення необхідності пізнавати нове;

- *закріплення та застосування знань і умінь* - застосування отриманих знань та сформованих умінь у різних практичних ситуаціях;
- *повторення* - застосування учнями раніше набутих знань і умінь у нових або варіативних практичних ситуаціях;
- *перевірка, контроль процесу навчання та рівня сформованості математичних уявлень* – визначення вчителем рівня та якості досягнень учнів на певному етапі.

У відповідності до характеру пізнавальної діяльності учня виділяють наступні завдання:

- *репродуктивні*, що вимагають застосування набутих раніше знань або способів дій;
- *тренувальні*, що вимагають від дитини або наслідування за зразком, що поданий вчителем, або самостійне застосування раніше набутих знань, умінь і навичок в умовах, аналогічних тим, в яких вони формувалися;
- *частково-пошукові*, що вимагають від учня або застосування раніше набутих знань, умінь, навичок, які відрізняються від тих, що були вже сформовані, або перенос способу дії та його використання в інших, схожих за змістом, умовах. (*Н. Морозова*).

Виходячи з вищезазначеного, учням можуть бути запропоновані наступні вправи математичного спрямування.

1. Вправи на формування умінь виділяти ознаки об'єкта: *кольору; величини; форми.* При плануванні вчителю слід звернути увагу на взаємозв'язок математичного змісту досліджуваного матеріалу з іншими освітніми напрямками Програми: навчання грамоти (читання та письмо), ознайомлення з довкіллям, основи трудового навчання, мистецтво, адаптивна фізична культура. Відтак при вивченні різноманітного матеріалу не будуть враховані особливості розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, а також це може призвести до виникнення значних труднощів під час засвоєння математичних уявлень.

• *Колір.* До цієї групи належать завдання, питання, дидактичні ігри, в процесі виконання яких у дітей формуються навички впізнавання, розрізнення, називання основних кольорів. З метою класифікації за кольором можна використовувати будь-які предмети довкілля, одяг, іграшки із зазначенням їх кольору («До цієї коробки склади всі такі (червоні) м'ячі, а до цієї - всі такі (сині)»). Також слід використовувати зображувальну та предметну наочність: малюнки, аплікації, коли дитина спочатку відбирає клаптики, паперові шматочки потрібного кольору, а потім прикладає (або приклеює) їх. Корисно використовувати комбіновані роботи з готовою основою, деталі якої додають діти (дерево – листя, акваріум – рибки тощо).

Учитель фіксує увагу учнів на досліджуваному кольорі: серед інших предметів у класі, на вулиці тощо, використовуючи при цьому питання на зразок: «Що буває синім?», «Що буває зеленим?» Звертає увагу на те, що різні об'єкти можуть бути однаковими за кольором.

- *Величина.* До цієї групи належать завдання, питання, дидактичні ігри, що спрямовані на формування у дітей вміння порівнювати об'єкти за розміром в процесі предметно-практичної математичної діяльності. Це здійснюється шляхом прикладання (палички, стрічки), шляхом вкладання одного в інший (відерця, коробочки, мотрійки). А також шляхом моделювання ситуацій, коли учні вчаться характеризувати кількість та обсяг словами «багато - мало» (багато води у пляшці, мало у склянці).

- *Форма.* Завдання спрямовані на формування у дітей уявлення про те, що форма є ознакою предмета, яка допомагає виявляти, виокремлювати, впізнавати, розрізняти об'єкти довкілля. В процесі обстеження, обмацування, багаторазової взаємодії з предметом у дитини формується адекватне уявлення про нього. Вчитель має організувати сприйняття форми предмета на основі узгодження словесного коментування практичних дій учнів. Доцільним є також використання дидактичних ігор та вправ з різноманітним матеріалом (піском, снігом, пластиліном тощо). За допомогою мозаїки та конструкторів педагог вчить знаходити однакові об'єкти: «Знайди такий самий», «Підбери пару».

2. Вправи на формування умінь виділяти кількісні характеристики множин об'єктів або величин: багато – один - мало (візуальне розпізнавання), *стільки ж* (взаємно однозначна відповідність), *більше - менше* (зайве - не вистачає), *зрівнювання кількостей* (додати - прибрати).

- *Один – багато.* Характеристика «багато» оцінюється візуально та на основі кінестетичного сприймання і не вимагає уточнення рахунком. Характеристика «один» - це вже початок навчання відраховувати. Тому її слід інтегрувати в контекст практичних дій. Наприклад: «На таці багато ложок. Поклади кожному 1 ложку», «Багато булочок на підвечірок. Поклади кожному 1 булочку».

- *Стільки ж.* Характеристика «стільки ж» («однаково») передбачає діяльність з утворення множин, що еквівалентні наявному, тобто мають однакову кількість елементів. На цьому етапі слід орієнтуватися на використання способу взаємно однозначної відповідності: «Поклади кожному по одному олівцю. Всім вистачило олівців? Олівців стільки ж, скільки дітей. Однаково.».

- *Більше - менше.* «Цукерок не вистачило? Більше дітей чи цукерок? У Світланки немає цукерки. У Василька немає цукерки. Світланці та Василькові не вистачило. - Цукерок менше. Що треба зробити? - Додати ще одну Васильку й одну Світланці».

- *Урівнювання.* З метою порівняння та зрівнювання множини предметів, слід використовувати прийом встановлення взаємно однозначної відповідності (утворення пар). Якщо предметів нерівна кількість, застосовується прийом видалення зайвих або додавання відсутніх. Усі дії потребують мовленнєвого супроводу: «Щоб стало однаково, треба додати (прибрати)». З метою освоєння кількісних характеристик 2 і 3, слід застосовувати вправи аналогічного виду: роздати всім учням по 2 (рівні кількості), по 3 предмети (ложки, олівці).

3. Вправи на формування умінь здійснювати операції класифікації, серіації, порівняння, узагальнення, аналізу, синтезу.

Особливості використання ігор математичного змісту на початковому етапі ФЕМУ

Ігри математичного змісту спрямовані на формування пізнавального інтересу, активності, на забезпечення необхідної сенсорної бази, розвиток у дітей потреби в спільній діяльності, корекцію дрібної моторики, зорово-рухової координації. Безпосередній контакт з доступними і знайомими дитині предметами, дії з ними корисні для організації взаємодії з навколишнім, набуття досвіду, оволодіння способами пізнання зв'язків між предметами і явищами, розвитку лексико-семантичної і логіко-граматичної сторін мовлення. Використання педагогом ігор математичного змісту сприятиме підвищенню психічної активності учнів з інтелектуальними та КПР. А багаторазове повторення досліджуваного матеріалу, - усвідомленості досліджуваних уявлень.

Забезпечити необхідну сенсорну базу для формування у дітей математичних уявлень допоможе ***використання в роботі властивостей наступних матеріалів:***

- природного матеріалу - води, снігу, льоду (*холодна (ий), тепла (ий), гаряча (ий); можна наливати в різні ємності; м'який - твердий тощо*); піску (*сипучий, сухий, мокрий; можна насипати, ліпити*), шишок (*колючі, великі - маленькі, багато - мало*); жолудів (*гладкі*); камінчиків, мушель, листя, паличок, плодів, насіння (*великі - маленькі; легкі - важкі; довгі - короткі, товсті - тонкі тощо*);
- сипких продуктів - гороху, квасолі, різних круп (*насипати, пересипати, наповнювати ємності; порівнювати на дотик, за кольором, формою, розміром*);
- непридатних матеріалів: шкаралупи горіхів, яєць; пінопласту, баночок, коробок різного розміру, кольору, форми (*складати, наповнювати, пересипати, відламувати, подрібнювати*);
- паперу різного кольору, розміру, товщини (*можна малювати, загортати, відривати, складати, м'яти*);

- тканин, губок різного кольору, розміру, товщини (*можна намочувати, віджимати, складати, вбирати вологу тощо*).

У процесі дидактичних ігор математичного спрямування важливим є розвиток у дітей з інтелектуальними та КПР здатності діяти разом з вчителем, вчити їх спостерігати за перетворенням матеріалу, висловлювати радість, здивування, задоволення від здійснюваної діяльності, вчитися наслідувати і працювати за зразком.

В процесі математичної предметно-практичної діяльності вчитель формує у дітей уміння спостерігати, порівнювати та узагальнювати різні властивості, якості предметів. При цьому словниковий запас поповнюється не лише назвами предметів, їх основних частин, дій, ознак, а й математичною термінологією. Розвитку розуміння й активізації мовлення учнів з інтелектуальними та КПР сприятиме прийом коментування. Виконуючи певну діяльність, педагог супроводжує їх мовленням, надає словесний звіт про їх виконання, фіксує в своїй промові досвід практичних дій дитини. **Знайомство з предметами**, з якісними або кількісними ознаками предметів **здійснюється послідовно**:

- учитель встановлює зв'язок між предметом і його назвою (назвою якісної або кількісної ознаки), вказує на предмет (або ознаку предмета) та чітко вимовляє його назву. Таким чином предмет та назва асоціюються один з одним: «*Це кубик. Маленький м'яч. Одна банка.*»;

- учитель називає предмет (назву якісної, кількісної ознаки), а учень вказує або дає відповідний предмет педагогу, обравши його серед інших: «*Дай мені кубик. Покажи маленький м'яч. Візьми одну горошину*»;

- учитель вказує на предмет (ознаку предмета) і просить учня назвати його: «*Що це? (Це кубик.) Якого розміру м'яч? (Маленький м'яч.) Скільки яблук? (Одне яблуко.)* У випадку, якщо дитина не володіє мовленням, педагог надає відповідь сам.

2.3. ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ДОВКІЛЛЯМ

С. Трикоз

Ефективність навчання дітей з комплексними порушеннями значною мірою залежить від застосування адекватних предмету вивчення та доступних для сприймання методів, прийомів та засобів навчання. Зміст природознавства передбачає організацію пізнання природних явищ у їх причинному зв'язку та постійній взаємодії, що сприяє розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення учнів. Результативність навчання визначається методами, які є характерними для природничих наук: проведення спостережень, екскурсій, дослідів, практичних робіт, демонстрація натуральних об'єктів.

Спостереження як метод вивчення об'єкта має відповідати певним вимогам. Проведенні дослідження (Є.Д.Руденко, Л.А.Співак) доводять, що діти з комплексними порушеннями розвитку не вміють проводити спостереження самостійно. Педагог повинен наполегливо привертати увагу учнів до визначеного для спостереження об'єкта. Відповідно до мети навчання розробляти план спостереження. Багаторазові вправи у сприйманні (спостереженні) різних властивостей об'єктів за чітко сформульованою схемою, планом сприяють формуванню в учнів навичок самостійно спостерігати. Обов'язковою умовою спостереження є обробка здобутих даних, їх аналіз, на основі якого робляться висновки. Необхідно підвести учнів до підсумку спостережень. Саме цей, заключний етап є найскладнішим для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Отже, *спостереження* складається з таких *етапів*: чітка мета, план, об'єкти спостереження, якісна обробка здобутих даних.

Виокремимо наступні етапи уроку, присвяченого спостереженню за об'єктом:

1. *Вчитель формулює мету спостереження*: «Подивіться на цю (малюнок, муляж) тварину та опишіть (за можливістю) її зовнішній вигляд за планом». Учні повинні усвідомлювати, з якою метою проводиться спостереження та як потрібно відтворювати його результати.

2. Педагог дає час для доступного та зручного *вивчення об'єкта*.

3. У процесі бесіди *вчитель коригує та уточнює інформацію*, яку мають сприйняти учні. Їхні відповіді свідчать про якість спостережень. У процесі бесіди вчитель звертає увагу дітей на характерні особливості об'єкта, що вивчається, уточнює відповіді, наводить цікаві факти. Бесіду бажано проводити так, щоб на одне запитання відповідало кілька учнів. Якщо дитина помиляється, слід повторно привернути її увагу до об'єкта спостереження для отримання правильної відповіді.

4. *Складається опис об'єкта, узагальнюється інформація*, здобута у процесі спостереження. Даний об'єкт треба віднести до узагальненої групи: морква – овоч, голуб – птах тощо. Слід пояснити (продемонструвати) учням, як

сумуються дані спостереження і складається достатньо вичерпний опис об'єкта. Надалі, під контролем учителя, учні намагаються самостійно робити спостереження, за що отримують заохочувальні оцінки.

При **самостійному обстеженні** педагог акцентує увагу дітей на меті та підсумку (перший та четвертий етапи). Звісно, що самостійні спостереження діти з інтелектуальними порушеннями можуть проводити при наявності достатнього досвіду даної роботи під керівництвом педагога і на матеріалі, подібному до вивченого в класі. Під час вивчення нового матеріалу вчитель має більше часу відводити на детальне розглядання об'єкта, уточнення спостережень, узагальнення (другий, третій, четвертий етапи). При закріпленні вивченого матеріалу найбільш значимими є перший, другий, четвертий етапи.

Змістом спостережень можуть бути зміни у неживій природі (температура повітря, стан неба, опади), сезонні зміни у розвитку рослин та поведінці тварин; праця людей у різні пори року в саду, на полі, городі.

Організувати спостереження учнів за погодою та сезонними змінами у природі треба щодня, що сприятиме нагромадженню в дітей уявлень про навколишній світ, розвиватиме їхню їх увагу, пам'ять.

Для усвідомленого вивчення природознавства доцільно проводити **екскурсії** до лісу, парку, річки, в поле, на тваринницьку ферму, в музей, бібліотеку, магазин, де школярі розглядатимуть предмети і явища у об'єктивних умовах. Це дасть змогу вчителю звернути увагу учнів на багатства і красу рідного краю, необхідність дбайливо ставитися до природи, а також пояснити правила поведінки.

Використання дослідів сприяє активізації пізнавальної діяльності дітей з комплексними порушеннями розвитку на уроках з природознавства. Дослід – це демонстрування властивостей будь-якого природного об'єкта у штучних умовах. Він значною мірою зацікавлює учнів предметом дослідження. Під час досліду діти бачать істотні перетворення, що вивчаються, властивості предмета, які не можна одноразово чуттєво сприйняти, а також вчать логічно міркувати: порівнювати та аналізувати факти, з метою їх узагальнення.

Дослід потрібно ретельно підготувати, розрахувати час його проведення (не більш як 5-10 хв). Тривалі дослід (15-20 хв) учні з інтелектуальними порушеннями не можуть повною мірою усвідомити. Облаштування, за допомогою якого проводиться дослід, має бути простим, а сам дослід – зручним для спостереження, й уточнювати вже вивчений матеріал. Для досягнення бажаних результатів дослід готується завчасно, оскільки помилки під час його виконання відволікають учнів. Усі інші засоби наочності на час проведення досліду прибираються з метою максимальної концентрації уваги учнів на об'єкті дослідження.

Дослід проводиться за чітко визначеною *метою*. Перед учнями ставиться проблемне запитання чи пізнавальне завдання. Вчитель протягом досліду керує

сприйманням учнів, спрямовує їхню увагу на зміни що відбуваються, підводить їх до висновків. Це досягається за допомогою низки завчасно підготовлених запитань, які підводять учнів до самостійних висновків. Наприкінці досліду вчитель проводить опитування декількох учнів. Специфіка *демонстрування* полягає в *етапності*, скрупульозному поясненні незначних змін з урахуванням особливостей сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та сприяє корекції і розвитку їхньої пізнавальної діяльності. Наприкінці досліду висновки фіксуються усно, на дошці, у зошитах. Систематичне проведення дослідів сприяє розвитку пізнавальної зацікавленості дітей з комплексними порушеннями.

Організуючи *практичну діяльність* (робота на пришкольній ділянці, посильна участь у справах дорослих, проведення свят, малювання, складання композицій з природничого матеріалу, сюжетно-рольова гра) слід залучати учнів до самостійного пошуку знань, формувати у них прийоми навчальної діяльності, з використанням при цьому завдань на порівняння, класифікацію, виділення головного, встановлення причинно–наслідкових зв'язків.

Цілеспрямована практична діяльність на уроках допоможе школярам навчитися виділяти істотні ознаки, поєднувати і класифікувати предмети, знаходити в них спільні і відмінні риси, робити висновки та узагальнення, а також використовувати набутий досвід.

Демонстрування натуральних об'єктів – один із наочних засобів, який можна використовувати на уроках природознавства. Натуральна наочність – це живі об'єкти, які найбільш повно і точно дають уявлення про величину, форму, індивідуальні особливості об'єкта, що вивчається, а також муляжі, чучела, моделі, колекції. Можливі різноманітні *умови демонстрування* натуральної наочності: в одному випадку об'єкт знаходиться лише в учителя, який скеровує сприймання учнів; у іншому – об'єкти демонстрування роздаються кожному учню, що надає можливість сприймати їх безпосередньо.

У першому випадку вчитель готує ряд чітких, конкретних запитань, які допоможуть йому спрямувати увагу учнів на об'єкт, що вивчається. Діти мають самостійно описувати його, а вчитель виконує лише функцію організатора. Робота проводиться фронтально: на одне по-різному сформульоване запитання, відповідає кілька учнів. Система запитань відповідає логіці пізнання об'єкта.

У процесі вивчення відповідної теми на уроці можлива демонстрація тварин, які є у живому куточку. Вчитель визначає порядок запитань: від загальних ознак (тварина, звір) – до індивідуальних характеристик (величина, частини тіла, чим укрите тіло, органи чуття) чи навпаки, від опису окремих властивостей даного об'єкта – до узагальнення. Запитання бесіди мають бути у формі завдань, спрямованих на виявлення якісної характеристики об'єкта, що вивчається.

В іншому випадку демонстрування натурального об'єкта відбувається в

індивідуальному порядку. Завдання вчителя – організувати цілеспрямоване сприймання предмета кожним учнем з урахуванням специфічних особливостей його пізнавальної діяльності. Важливу роль мають чіткість і конкретність формулювання завдань. Учень повинен розуміти спосіб виконання завдання і форму звіту. Наприклад, під час вивчення будови рослини пропонується наступне завдання: «Кожному з вас на парту покладуть рослину. Ви повинні уважно роздивитися її й виокремити її частини; визначити форму, колір, величину. Поміркуйте, навіщо потрібні рослині органи? Діти отримують натуральні зразки та уважно розглядають їх. Необхідною умовою даного етапу роботи є використання максимальної кількості аналізаторів (слухового, зорового, шкірного, нюхового) з метою відтворення повноцінного чуттєвого образу. Спеціально підготовлені вчителем запитання коригують недоліки сприймання кожного учня. Підсумком роботи є розповідь, опис педагога, який узагальнює інформацію, що сприймалась. У процесі розглядання натурального об'єкта в учнів формуються навички його аналізу, вміння всебічно сприймати предмет.

Під час проведення спостережень, екскурсій, практичних робіт розв'язуються і завдання розвитку мовлення дітей: їхній активний словник поповнюється лексикою, що позначає природничо-географічні об'єкти і соціальні явища, їх якості. Опановуючи зміст курсу, учні вчать називати, описувати (усно і письмово) предмети, явища. У ході бесід, спостережень потрібно навчати дітей висловлювати свої враження і судження, формулювати відповіді на запитання, ставити запитання, правильно будувати речення, зв'язано висловлювати думку.

Розвиток пізнавальної діяльності дітей з КПП на основі вивчення навколишнього світу

Діти з комплексними порушеннями мають особливості пізнавальної діяльності, тому розпочинаючи ознайомлення учнів з явищами природи необхідно їх навчати правильно сприймати об'єкти вивчення та опановувати поняття, що характеризують зовнішні властивості об'єктів (колір, форма, розмір, вага, текстура тощо). Молодші школярі опановують їх у різний термін і з певними труднощами. Засвоєнню таких понять сприяє розпізнавання властивостей природних об'єктів, що є одним із основних прийомів, що використовується у процесі вивчення природознавства.

Розпізнавання – це виокремлення ознак, властивостей, особливостей будови об'єкта вивчення. При формуванні вміння розпізнавати об'єкти, педагог повинен створювати умови для максимального використання всіх аналізаторів дитини з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі сприймання. Слід вчити її досліджувати всі якості об'єкта (колір, форма, запах, щільність тощо) та виокремлювати основні, суттєві характеристики.

При визначенні властивостей об'єкта проводиться *фронтальна бесіда*, при цьому використовуються *наочні методи*. Так, у процесі вивчення теми «Рослини» в 1-ому класі протягом уроку пропонуються такі завдання: «Розгляньте овочі (навчальний посібник, муляж, малюнок). Подивіться, підніміть, помацайте овочі: які вони за величиною, формою, кольором, смаком (якщо є можливість покуштувати). Чим вони подібні? Порівняйте їх за формою, величиною». Здобута у такий спосіб інформація фіксується. Підводячи підсумок бесіди, вчитель запитує учнів: «Отже, які властивості мають вивчені картопля, морква, цибуля та ін.? Що в них спільного? Чому їх можна назвати овочами?».

Формуючи вміння виокремлювати властивості предметів, необхідно вчити дитину *запам'ятовувати назви властивостей*. Виокремлення властивостей предмета сприяє формуванню навичок *порівнювати* його з іншими предметами. Учні вчаться знаходити спільні та відмінні властивості предметів.

Повернемося до нашого прикладу. Дітям пропонується порівняти овочі. Учні шукають відмінність за формою, розміром, за місцем вирощування, призначенням. Усе, що з'ясовується протягом бесіди, фіксується на дошці чи в зошитах. Далі педагог дає завдання знайти подібність у запропонованих овочах (буряк і морква мають форму трикутника, огірок і капуста – зелені, всі овочі ростуть на городі, використовуються в їжу).

Розпочинати формування умінь розпізнавати властивості потрібно з двох предметів. Коли в дитини сформується навичка порівнювати, кількість предметів для порівняння поступово збільшують. Постійні вправи учнів з інтелектуальними порушеннями у виокремленні характерних якостей і властивостей предмета, спільних для ряду подібних предметів, сприяють формуванню умінь розпізнавати предмет, визначати істотні та неістотні ознаки, поєднувати їх у групи, засвоювати існуючі у природі закономірності.

Робота з розпізнавання проводиться на уроці, екскурсії, під час виконання домашніх завдань вона має здійснюватися систематично, у певній послідовності, що передбачає ускладнення та самостійність учнів.

Наведемо завдання до теми «Тварини» у 1-му класі. Учні на вимогу вчителя досліджують будь-яку тварину (розглядають, обмацують муляж), описують певні частини тіла тварини, показують та називають основні частини на різноманітних демонстраційних засобах (малюнок, схема, муляж тощо), за описом чи схемою визначають вид тварини; вчаться впізнавати тварину у природних умовах.

Система завдань на розпізнавання ознак, якостей, властивостей об'єктів використовується паралельно із вивченням тем: «Рослини», «Тварини», «Сезонні зміни у природі», при застосуванні наочної опори і максимального мовленнєвого супроводу. Логіка передачі навчальної інформації варіюється від конкретного до загального та від загального до конкретного. Використання

лише одного з цих підходів призводить до формування вербальних стереотипів, які не мають конкретного змісту, чи навпаки до знань, що обмежуються лише конкретними відомостями.

У процесі розв'язання корекційних завдань на уроках з ознайомлення з навколишнім особливого значення набуває робота з розвитку у школярів операцій узагальнення. Під час вивчення конкретних об'єктів та явищ слід підводити учнів до певних узагальнених понять та закономірностей. Наприклад, коли вивчаються пори року доцільно визначити особливості погодних явищ кожної з них, характерні зміни в живій природі, сільськогосподарській праці людей та підвести учнів до узагальненого висновку про характерні ознаки кожної пори року: приміром, тільки восени опадає листя, в'яне трава, день коротшає. Такий підхід сприятиме розвитку навичок узагальнення.

Зміст програми передбачає ознайомлення учнів з об'єктами та явищами природи одразу у вигляді узагальнених понять та закономірностей. Наприклад, одержуючи відомості про те, що свійські тварини приносять користь і люди їх доглядають, учні можуть самостійно зробити висновки, вивчаючи конкретних тварин. З попередніх відомостей про те, що корова – це тварина, за якою доглядають люди і яка приносить їм певну користь, - впливає, що корова є свійською твариною.

Систематичне використання різноманітних вправ, які вимагають від учнів робити певні висновки від загального до конкретного, сприяють перенесенню здобутих знань у нові ситуації, що для дітей з інтелектуальними порушеннями є вкрай важливим, оскільки спонтанно операції перенесення у них не формуються.

Розвиток психічних процесів дітей з порушеннями інтелекту хоча і має певну специфіку передбачає типову послідовність розвитку всіх психічних процесів, роль діяльності у психічному розвитку, роль мовлення у формуванні вищих психічних функцій, провідну роль навчання у психічному розвитку дитини з порушеннями інтелекту. Урахування особливостей пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі ознайомлення з навколишнім у початковій школі сприятиме корекції їх пізнавальної, особистісної сфери та мовленнєвої діяльності .

Спеціальне навчання, спрямоване на загальний розвиток дітей з комплексними порушеннями, в першу чергу, передбачає формування в них вищих психічних процесів, особливо мислення, оскільки його порушення виявляється найбільш значною мірою та, у свою чергу, спричиняє ускладнення у пізнанні навколишнього світу.

Розвиток мислення відбувається двома шляхами: від сприймання до наочно-дійового мислення і надалі до наочно-образного та вербально-логічного; та від сприймання до наочно-образного та логічного мислення. Обидва шляхи розвитку існують одночасно та, хоча на певному етапі

поєднуються, мають свою специфіку, відіграють особливу роль у пізнавальній діяльності людини. Розвиток мислення молодших школярів відбувається у процесі різноманітних видів діяльності (предметної, ігрової, навчальної), в поєднанні з процесом опанування мовленням.

Розвиток **наочно-дійового мислення** передбачає формування самостійного орієнтування при вирішенні практичних завдань. На основі дій з предметами у дітей з інтелектуальними порушеннями формуються образи-уявлення, з'являється мотив для власних висловлювань. При виконанні дій з предметами образи-уявлення стають більш гнучкими, динамічними. Це досягається завдяки тому, що наочно-практична ситуація є основою для встановлення у дитини міцного зв'язку між дією і словом.

З метою розвитку наочно – дійового мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями на уроках з ознайомлення з навколишнім необхідно використовувати **вправи**, спрямовані на:

- 1) формування узагальнених уявлень про допоміжні засоби та прилади фіксованого призначення, які людина використовує у повсякденному житті;
- 2) формування вміння аналізувати практичну ситуацію та навчання використовувати предмети – замітники;
- 3) формування методу спроб як основного способу при вирішенні наочно-дійових завдань;
- 4) встановлення причинно-наслідкових зв'язків на основі визначення причини, яка змінила звичайний перебіг події.

При **формуванні уявлень про використання предметів**, що мають фіксоване призначення, важливо показати дітям, що у більшості повсякденних дій, пов'язаних із життєвими потребами, людина використовує допоміжні засоби (ложка, виделка, чашка, олівець, мотузка, ножиці тощо), які полегшують життя і працю людей. Необхідно також звертати увагу дітей на певні прості прилаштування до предметів (ручка, рукоятка, держак, мотузка тощо), які вони використовують у повсякденному житті, у іграх, не узагальнюючи при цьому досвід власних дій із ними.

На етапі **формування умінь аналізувати практичну ситуацію** та використовувати предмети-замінники, необхідно познайомити дітей з різноманітними допоміжними засобами та способами їх використання в тих випадках, коли предмети спеціально для цього не пристосовані і спосіб дій з ними не передбачено. (Наприклад, стілець – це предмет, що має фіксоване призначення, але в тому випадку, коли необхідно щось дістати з високої полиці, його можна використати як драбину, підставку). Необхідно забезпечити перенесення дитиною отриманих уявлень про використання допоміжних засобів на різноманітні ситуації, в яких їм необхідно самостійно досягати мети за допомогою засобів-замінників. Такі ситуації можна спеціально створювати чи використовувати життєві, наприклад у побуті, на прогулянках тощо.

На відміну від попереднього етапу, коли дитина використовує один і той же предмет у різних ситуаціях, при формуванні методу спроб необхідно створити умови, в яких дитина з кількох предметів повинна обрати один, найбільш відповідний конкретній ситуації. Діти з порушенням інтелекту самостійно не засвоюють метод спроб, оскільки під час практичних дій з предметами вони не відкидають помилкові варіанти, не змінюють способу дії. Одним із головних завдань педагога на даному етапі є навчити дітей правильним, результативним спробам. Для формування методу спроб у дітей на уроках з ознайомлення з навколишнім можна використовувати дидактичні ігри із знаряддями праці, іграшками, які їх емітують (лопата, лійка, граблі, молоток, викрутка, будівельні конструктори тощо). У ході гри перед дитиною ставиться мета, надається можливість самостійно обирати знаряддя праці для її досягнення. Завдання полягає в тому, щоб дитина мала можливість спробувати та обрати потрібне знаряддя для досягнення мети. Педагог фіксує увагу дитини на етапі правильної спроби, коментує дії дитини та їх результат. На завершення гри необхідно намагатися, щоб дитина пояснила свій вибір знаряддя. Навчання спробам має сенс тільки в тому випадку, коли дитина весь час бачить перед собою мету, намагається її досягти, а вибір засобів наближає до неї. Мовленнєвий супровід допомагає дитині утримувати у пам'яті кінцеву мету та діяти цілеспрямовано.

На етапі *формування причинно-наслідкових зв'язків* важливим є створення практичних ситуацій, в яких порушується звичайний перебіг події і дитині необхідно знайти причину. Це можуть бути ситуації, в яких дітям пропонують використовувати пошкоджені предмети: лійка з діркою, візочок без колеса та ін. Таким чином перед дитиною постає проблемна ситуація, в якій необхідно визначити причину, самостійно зробити висновок. Визначення причини, яка порушила звичайний перебіг події, є елементом логічного мислення, хоча відбувається в практичному плані.

На всіх етапах розвитку наочно-дійового мислення важливим є поєднання практичного досвіду зі словом. Поки дитина вирішує наочно-дійові завдання за допомогою лише практичних спроб, вона не зможе перейти до орієнтування в ситуації в образному плані. Всі етапи практичної дії повинні бути зафіксовані в уяві дитини. Таке фіксування можливо лише за умови включення мовлення у процес розв'язання наочно-дійових завдань. Це сприяє розвитку наочно-образного мислення, оскільки слово допомагає дитині узагальнити практичний досвід дій, створити повноцінні образи дій в уяві, сприяє переносу оперування практичними діями в уяві.

Розвиваючи **наочно-образне мислення дітей** з інтелектуальними порушеннями необхідно пропонувати спочатку завдання добре відомі їм, як наочно-практичні. У наочно-образний план переноситься розв'язання завдань на використання та знаходження необхідного знаряддя, чи на виокремлення зовнішніх причин, які порушують звичайний перебіг події. На початковому

етапі дитина не в змозі проаналізувати умови завдання, визначити проблему. Педагогу необхідно *проаналізувати і прокоментувати ситуацію*, вимагаючи від учня виконання завдання.

Наступним етапом у рішенні наочно-образних завдань є завдання на *визначення послідовності подій* (що відбулося спочатку, що потім, чим закінчилось). Важливе значення має виконання учнями завдань на спостереження за послідовністю подій та визначення їх причини. (Наприклад, спочатку з'являються хмари, потім падає сніг, потім все навкруги стає білим). Розуміння дитиною послідовності подій, яку вона спостерігає, надалі закріплюється у роботі з серією малюнків: спочатку хмари, потім сніг, потім все навкруги стало білим. Наприкінці з'ясовується причина: все стало білим, тому що йшов сніг.

При формуванні елементів логічного мислення у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями необхідним є використання *завдань на класифікацію* за предметною відповідністю та функціональним призначенням предметів, що є передумовою формування понять.

На початку проводиться *групування об'єктів за наочним зразком*. Групування предметів за кольором, формою, розміром, тобто за зовнішніми ознаками використовується для розвитку сприймання. При формуванні елементів логічного мислення більш значну роль відіграє предметна класифікація, наприклад, фрукти – овочі, рослини-тварини, будівлі - транспорт тощо, тобто коли зовнішній вигляд предмета не допомагає дитині віднести його до тієї чи іншої групи. Педагогу необхідно звернути увагу дитини на те загальне, що дозволяє поєднати предмети в одну групу. Після того, як дитина згрупувала предмети, отримані групи необхідно означити узагальнюючою назвою. При виконанні завдань на класифікацію одних і тих самих предметів, чи їх зображень, важливо використовувати різні зразки (натуральні об'єкти, малюнки, фотографії тощо).

Більш складним видом роботи є *класифікація за узагальнюючим словом*, тобто дитина повинна розкласти предмети на дві групи за інструкцією вчителя. Даний вид роботи допомагає виявити як діти засвоїли узагальнюючі слова.

Наступним завданням, спрямованим на розвиток логічного мислення, є *класифікація без опори* (без зразка, без слова). В даному виді класифікації дитина повинна самостійно визначити принцип групування. На початку роботи дитині пропонують завдання з добре знайомими предметами чи малюнками, які вона неодноразово групувала за зразком та за інструкцією. Надалі завдання ускладнюють, пропонуючи дитині нові малюнки та збільшуючи кількість груп, що вимагає від неї самостійності мислення. Завданням на класифікацію може бути виключення зайвого предмета. Наприклад, перед дитиною викладають малюнки, на яких зображені вовк, собака, голуб, кіт. Якщо дитина помиляється, необхідно пояснити їй принцип виокремлення зайвого.

Зміст навчального курсу «Ознайомлення з довкіллям» надає можливості для здійснення завдань на класифікацію та групування при вивченні майже всіх тем, що забезпечує розвиток операцій узагальнення, порівняння та абстрагування, і сприяє розвитку логічного мислення молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку.

Використання вправ, завдань різної складності за змістовим матеріалом теми чи розділу даного навчального предмета сприяє посиленню корекційного впливу на розвиток пізнавальної діяльності дітей з комплексними порушеннями розвитку.

Дидактичні ігри та досліді.

Пропонуємо добірку дослідів, експериментів, ігор для засвоєння понять, що вивчаються у навчальному курсі «Ознайомлення з довкіллям». Для проведення дослідів і експериментів молодшому школяру знадобиться участь дорослого, яка стосується організації проведення дослідів і допомоги при формулюванні висновку, що має зробити дитина в результаті експерименту. Важливо все пояснювати доступною дитині мовою. Засвоєнні таким чином, у практичній діяльності, знання є міцними та зрозумілими для дитини.

А. Досліді з водою

«Фарбування води»

Мета: Виявити властивості води: вода може бути теплою і холодною, може нагрівати інші речовини, деякі речовини у воді розчиняються, вода прозора, але може змінювати своє забарвлення, коли в ній розчиняються пофарбовані речовини: чим більше цієї речовини, тим інтенсивніше колір і запах; чим тепліша вода, тим швидше розчиняється речовина.

Обладнання: Посудина з водою (холодною і теплою), кристалічний ароматизований барвник, палички для розмішування, мірні стаканчики.

Виконання: Дорослий і діти розглядають у воді 2-3 предмети. З'ясовують, чому предмети добре видно (вода прозора) і що станеться, якщо у воду опустити малюнок, написаний фарбами. Визначають, що малюнок розмився, а вода змінила колір, обговорюють, чому це сталося (частинки фарби потрапили у воду). З'ясовують, як ще можна забарвити воду (додати барвник). Дорослий пропонує дітям забарвити воду самим (відразу в стаканчиках з теплою і холодною водою), помацати спочатку обидва стаканчика, визначити, що один теплий, а інший — холодний, помацати воду рукою, понюхати (без запаху). Дорослий ставить перед дітьми завдання дізнатися, в якому стаканчику фарба швидше розчиниться, для цього пропонує покласти по одній ложці барвника в кожен стаканчик; як зміниться забарвлення, якщо барвника буде більше (вода стане більш пофарбованою). Діти виконують завдання, розповідають, що вийшло. Дорослий пропонує покласти в теплу склянку ще одну ложку барвника. Потім воду різних кольорів зливають у різні ємності (для подальшого

виготовлення кольорових крижинок), розглядаючи, який вийшов колір.

Висновок: вода прозора; вода може бути теплою, холодною; у воді розчиняється речовина (фарба); фарба розчиняється швидше в теплій воді; вода стане більш пофарбованою, якщо барвника покласти більше.

«Виготовлення кольорових крижинок»

Мета: Ознайомити з двома агрегатними станами води - рідким і твердим. Виявити властивості і якості води: перетворюватися в лід (замерзати на холоді, приймати форму ємності, в якій знаходиться, тепла вода замерзає повільніше, ніж холодна).

Обладнання: Ємність з пофарбованою водою, різноманітні формочки, мотузочки.

Виконання: Діти розглядають кольорову крижинку, обговорюють властивості льоду (холодний, гладкий, слизький і ін.) І з'ясовують, як була зроблена крижинка; як вийшла така форма (вода прийняла форму ємності); як тримається мотузочок (вона примерзла до крижинку). Діти розглядають звичайну воду і забарвлену, згадують, як отримали останню. Діти виготовляють крижинки: заливають дві формочки гарячою і холодною водою і виносять на вулицю (якщо дозволяє погода). Спостерігають, яка вода (холодна або гаряча) швидше застигла.

Висновок: вода перетворюється на лід; вода приймає форму ємності; лід холодний, гладкий, слизький; холодна вода швидше перетворюється на кригу ніж гаряча.

«Здатність води відобразити навколишні предмети»

Мета: показати, що вода відображає навколишні предмети.

Обладнання: таз з водою.

Виконання: Внести в клас таз з водою. Запропонувати дітям розглянути, що відображається у воді. Попросити дітей знайти своє відображення, згадати, де можна побачити своє відображення.

Висновок: Вода відображає навколишні предмети, її можна використовувати як дзеркало.

«Гаряче-холодно»

Мета: Навчити визначати температурні якості речовин і предметів.

Обладнання: Ємності з водою різної температури, ванночка.

Виконання: Діти розглядають ємності з водою. Дорослий пропонує вибрати воду для вмивання ляльки, з'ясовує, яка може бути вода (гаряча, холодна, тепла); яка вода потрібна для вмивання (холодною водою вмиватися неприємно, гарячої – можна обпектися, треба вибрати теплу); як визначити, яка вода в відерцях (помацати не воду, а ємності; обережно, не докладаючи руку надовго до відра, щоб не обпектися). Разом з дітьми дорослий з'ясовує, чому ємності мають різну температуру (в них вода різної температури, тому вони нагрілися по-різному). Діти виливають теплу воду у ванну і купають ляльку. Дорослий запитує у дітей,

де взяти ще теплої води, якщо її не вистачає (налити холодної води і додати гарячої). Діти купають ляльок, спостерігаючи за змінами температури води. Після купання перевіряють температуру ємностей, в яких була вода: вона однакова, так як без води ємності швидко охололи. Вода у ванночці поступово остигає. Дорослий обговорює це з дітьми.

Висновок: вода буває різної температури; ємності з водою міняють свою температуру в залежності від температури води; температура води залежить від температури повітря.

«Життєдайна властивість води»

Мета: Показати важливу властивість води – давати життя живому.

Виконання: Спостереження за зрізаними гілочками дерева, поставленими в воду, вони оживають, дають коріння. Спостереження за пророщуванням насіння у двох блюдах: порожньому і з вологою ватою. Спостереження за пророщуванням цибулини в сухий банці і в банці з водою.

Висновок: Вода дає життя живому.

Б. Досліди з повітрям

«Що в пакеті?»

Мета: Виявити повітря в навколишньому просторі.

Обладнання: Поліетиленові пакети.

Виконання: Діти розглядають порожній поліетиленовий пакет. Дорослий запитує, що знаходиться в пакеті. Відвернувшись від дітей, він набирає в пакет повітря і закручує відкритий кінець так, щоб пакет став пружним. Потім показує наповнений повітрям закритий пакет і знову питає, що в пакеті. Відкриває пакет і показує, що в ньому нічого немає. Дорослий звертає увагу на те, що, коли відкрили пакет, той перестав бути пружним. Пояснює, що в ньому було повітря. Запитує, чому здається, що пакет порожній.

Висновок: повітря прозоре, невидиме, легке.

«Ігри з соломинкою»

Мета: Ознайомити з тим, що всередині людини є повітря, і виявити його.

Обладнання: Соломинки для коктейлю (або трубочки від чупа-чупс), ємність з водою.

Виконання: Діти розглядають трубочки, отвори в них і з'ясовують, для чого потрібні отвори (крізь них що-небудь вдувають і видувують). Дорослий пропонує дітям подути в трубочку, підставивши долоньку під струмінь повітря, а потім питає, що вони відчули, коли дулі, звідки з'явився вітерець (видихнули повітря, яке перед тим вдихнули). Дорослий розповідає, що повітря потрібне людині для дихання, що воно потрапляє всередину людини при вдиху через рот або ніс, що його можна не тільки відчути, але і побачити. Для цього потрібно подути в трубочку, кінець якої занурений у воду. Запитує, що побачили діти, звідки з'явилися пухирці і куди зникли (це з трубочки виходить повітря; воно

легке, піднімається через воду вгору; коли весь вийде, бульбашки теж перестануть виходити).

Висновок: людина дихає повітрям; повітря легке, проходить скрізь соломинку, піднімається через воду.

В. Досліди із світлом

«Що в коробці?»

Мета: Ознайомити зі значенням світла, з джерелами світла (сонце, ліхтарик, свічка, лампа); показати, що світло не проходить через непрозорі предмети.

Обладнання: Коробка з кришкою, в якій зроблено невеликий отвір; ліхтарик, лампа.

Виконання: Дорослий пропонує дітям дізнатися, що знаходиться в коробці (невідомо) і як виявити, що в ній (заглянути в отвір). Діти дивляться в отвір і відзначають, що в коробці темніше, ніж в кімнаті. Дорослий запитує, що потрібно зробити, щоб в коробці стало світліше (зробити отвір більше або зняти кришку, щоб світло потрапило у коробку і освітіло предмети всередині). Дорослий збільшує отвір, і після того як діти переконуються, що в коробці стало все видно, розповідає про інші джерела світла - ліхтарик і лампу, які по черзі включає і ставить всередину коробки, щоб діти побачили світло через отвір. Разом з дітьми порівнює, в якому випадку краще видно, і робить висновок про значення світла.

Висновок: світло дає можливість розгледіти предмети, в темряві нічого не видно; джерелом світла є сонячне світло, ліхтар, лампа тощо.

«Ефект веселки»

Мета: Розкладаємо сонячне світло на окремі кольори – відтворюємо ефект веселки.

Обладнання: Необхідна умова – ясний сонячний день. Миска з водою, лист білого картону і маленьке дзеркальце.

Виконання: Поставте миску з водою на саме сонячне місце. Занурте невелике дзеркало у воду, притуливши його до краю миски. Поверніть дзеркальце під таким кутом, щоб на нього падало сонячне світло. Потім переміщаючи картон перед мискою, знайдіть положення, коли на ньому з'явиться «веселка».

Г. Ігри до теми «Людина»

«Будова людини»

Мета: Познайомити дітей із будовою тіла людини: тулуб, голова, шия, руки, ноги, пальці; з обличчям: очі, ніс, брови, рот, волосся.

Обладнання: Іграшки: лялька-пупс (без одягу), кошенятко (цуцик), рибка, пташка, «чарівний мішечок», набір муляжів частин тіла людини: тулуба, рук, ніг, шиї, стопи, голови.

Виконання: Дорослий пропонує пограти в гру «Чарівний мішечок»: знайти у мішечку на дотик ляльку – пупса. Діти по черзі виконують завдання, та за запитаннями дорослого пояснюють, як кожний з них дізнався що це лялька (у неї є тулуб, руки, голова і т.п.) і чому не обрав іншу іграшку (і неї є хвіст, крила, хутро ...).

Для активізації обстеження можна провести такі ігри:

- - «Де ж наші ...» (назва частин тіла людини);
- - «Давай поміряємося» (діти з'ясовують хто вищий, у кого довше волосся, більші долоні, стопи).
- - «Покажіть або зробіть те, що я кажу» (наприклад, пострибати на одній нозі, показати ніс, брови тощо).

«Склади ляльку»

Мета: 1) познайомити із будовою тіла людини і просторовим розташуванням його частин. 2) Ознайомити із гендерними ознаками (одяг, зачіска, ім'я і т.п.). 3) Познайомити із тим, що обличчя відображує почуття, настрої людини.

Обладнання: Контурні зображення людини на папері для кожної дитини, вирізані зразки частин тіла людини: голова з обличчям, руки, ноги, тулуб, шия, стопи, долоні з пальцями; одяг для хлопчиків та дівчат, зображення зачісок; зразки виразу обличчя різних емоційних станів: радість, сум, рівновага, переляк.

Виконання: Дорослий пропонує дітям скласти зображення людини накладаючи окремі частини на відповідні місця на схемі. Дорослий складає зразок на дошці, обираючи голову звертає увагу на різні вирази обличчя, на різний одяг та зачіски тощо.

Коли у дітей всі частини зібрані, вчитель з'ясовує чим відрізняються зібрані ляльки у кожної дитини. Про що свідчить вираз обличчя? (Про різний настрій). Як це можна здогадатися (за лінією рота та брів)?

Дорослий пропонує знайти ляльку із веселим (або будь яким іншим) виразом обличчя, придумати їй ім'я, з'ясувати хлопчик це чи дівчинка, підібрати більш доречний одяг та зачіску. Після обговорення приклеїти накладені на контур частини.

Примітка: підписати ім'я кожної ляльки та зберігати їх для подальших ігор (сезонний гардероб, меблі, посуд тощо).

«Наші помічники»

Мета: Ознайомити дітей з органами чуття людини, їх призначенням (очі – бачать, вуха – чують, ніс – визначає запахи, язик – визначає смаки, шкіра/пальці – визначають форму, структуру поверхні) та їх охороною.

Обладнання: «Чарівна баночка» (з дірочками, щоб вловити запах), в якій знаходиться мандарин, лимон; коробка з бубном; «Чудовий мішечок» з яблуком; мішечок з цукром; непрозорий чайник з водою.

Виконання: Дорослий пропонує дітям дізнатися про предмети (мандарин, бубон, яблуко й ін.) за допомогою різних органів чуття. Діти розповідають, що: аромат мандарина, захованого в баночку, вони вловили носом; звук бубна в коробочці вони почули вухами; кругле яблуко в мішечку намацали руками; непрозорий чайник з водою вони побачили очима.

Потім діти виливають воду в прозору ємність і пробують її на смак язиком. Так само діти поводяться з цукром. Дорослий підводить дітей до висновку про те, що про цукор можна дізнатися тільки на смак, пропонує покласти його в воду, розчинити, а потім спробувати воду. Діти порівнюють смак води з цукром і без нього. Дорослий запитує, як зміниться смак, якщо в воду додати лимон (вона стане кислою, кисло-солодкого). Діти додають лимон, розмішують і пробують.

Дорослий розповідає дітям про те, що у людей є «помічники», які дозволяють людині дізнаватися про все на світі. Разом з дітьми розмірковує про те, що було б, якби помічників (органів почуттів) не було, і як їх зберегти (небезпечні ситуації, правила охорони органів чуття).

Д. Властивості матеріалів

«Папір, його якості і властивості»

Мета: Навчити впізнавати речі, зроблені з паперу, виокремлювати його якості (колір, білизна, гладкість, шорсткість, цупкість, здатність вбирати вологу) і властивості (мнеться, рветься, ріжеться, горить).

Обладнання: офісний папір, ножиці, спиртівка, сірники, ємність з водою.

Виконання: Діти розглядають папір, дорослий спонукає їх до виділення якісних характеристик матеріалу, ставлячи питання про те, який це папір; як визначити, гладка вона чи шорстка, товста або тонка. Діти розглядають аркуші паперу долонею, обмацують її, відповідаючи на запитання. Потім дорослий пропонує дітям зім'яти аркуш паперу (мнеться); розірвати його на кілька шматочків (рветься); потягнути за краї в різні боки (порушується цілісність аркуша; отже, матеріал неміцний); розрізати лист ножицями (ріжеться добре); покласти папір в ємність з водою (намокає). Дорослий демонструє горіння паперу, використовуючи спиртівку і сірники. В кінці заняття діти разом з дорослим складають розповідь-опис властивостей матеріалу.

«Деревина, її якості і властивості»

Мета: Навчити впізнавати речі, виготовлені з деревини; виокремлювати її якості (твердість, структура поверхні - гладка, шорстка, ступінь міцності; товщина) і властивості (ріжеться, горить, не б'ється, не тоне у воді).

Обладнання: Дерев'яні предмети, ємності з водою, невеликі дощечки і бруски, спиртівка, сірники.

Виконання: Дорослий показує кілька дерев'яних предметів і питає у дітей, що це і з чого зроблені предмети. Пропонує визначити якості матеріалу. Для

цього кожна дитина отримує дощечку і брусок, обмацує їх, робить висновок про структуру поверхні і товщину. Щоб виявити властивості, опускає брусок в воду (не тоне); пробує переламати його (не виходить - значить, міцний); впускає на підлогу (не б'ється). Демонструє горіння деревини. В кінці заняття діти разом з дорослим складають розповідь-опис властивостей матеріалу.

«Тканина, її якості і властивості»

Мета: Навчити впізнавати речі з тканини, визначати її якості (товщина, структура поверхні, ступінь міцності, м'якість) і властивості (мнеться, ріжеться, рветься, намокає, горить).

Обладнання: Зразки бавовняної тканини двох-трьох кольорів, ножиці, спиртівка, сірники, ємності з водою.

Виконання: Діти грають з ляльками, вбраними в сукні з бавовняної тканини. Дорослий пропонує дітям подумати, з чого зшиті сукні; якого кольору тканину; що вони ще знають про цей матеріал. Пропонує визначити якості та властивості тканини. Кожна дитина бере шматок тканини вподобаного кольору, обмацує його, виявляє структуру поверхні і товщину. Мне тканину в руках (мнеться), тягне за два протилежних краю (тягнеться); розрізає шматок на дві частини ножицями (ріжеться); опускає шматок тканини в ємність з водою (намокає); порівнює зміни тканини, що знаходиться у воді, з мокрим папером (тканина зберігає цілісність краще, ніж папір). Дорослий демонструє, як горить тканина і рветься при сильному натягуванні. Діти разом з дорослим складають розповідь-опис властивостей матеріалу.

«Глина, її якості й властивості»

Мета: Навчити впізнавати речі з глини, визначати її якості (м'якість, пластичність, ступінь міцності) і властивості (мнеться, б'ється, розмокає).

Обладнання: Глиняні предмети, шматочки глини, вода, підставки для роботи, ємності.

Виконання: Дорослий організовує виставку глиняних іграшок. Після розглядання виставки дорослий повідомляє з чого зроблені всі іграшки; який матеріал був при цьому використаний. Потім пропонує їм підставки з лежачими на них шматочками глини і питає, що можна з них виліпити і чому. Діти скачують куля (глина м'яка, пластична, її можна м'яти: з кулі зробити корж і т.д.). Занурюють невеликий шматочок глини в ємність з водою і спостерігають за її розмоканням. Дорослий демонструє, як глиняна іграшка легко розбивається. В кінці заняття діти разом з дорослим складають розповідь-опис властивостей матеріалу.

«Тепло – холодно»

Мета: Визначити взаємозв'язок сезону і розвитку рослин: вплив тепла і холоду на рослини.

Обладнання: а) квіти з клумби, ємність для рослини, предмети догляду за рослинами; б) гілочки різних дерев, ємності з водою (навесні і зимою); в) насіння овочів (огірків, гороху, квасолі), ємності для замочування, тканину.

Виконання:

1. Діти спостерігають за в'яненням рослин на клумбі. З'ясовують, чому вони в'януть (тому що не можуть харчуватися на холоді). Пересаджують рослину разом з ґрунтом в підготовлену ємність, вносять в приміщення, спостерігають за змінами, що відбуваються з квітами в приміщенні і на клумбі. Дорослий пропонує замалювати результати в щоденнику спостережень.

2. Діти розглядають гілочки голих дерев. З'ясовують, чому немає листочків (холодно) і як зробити, щоб вони з'явилися (рослинам для росту потрібно тепло). Вносять гілочки в приміщення, розглядають бруньки, занурюють у воду, спостерігають за ростом бруньок, появою листя. Замальовують спостереження в щоденнику для порівняння: на вулиці - в приміщенні.

3. Діти розглядають насіння. З'ясовують, чи можна висаджувати їх на грядку в квітні (холодно, вони загинуть). Замочують насіння – «будять» їх. Розкладають насіння у вологу тканину, ставлять у різні за температурою місця, підтримують у вологому стані. Через 2-3 дні перевіряють результати: з'ясовують, що завадило «прокинутися» одним насінням і допомогло іншим (насіння в теплі і волозі проросли, інші – лише набрякли від води). Висаджують насіння в контейнери для отримання розсади.

Література і корисні посилання:

1. Блеч, Г. О. (2011). *Методичні рекомендації щодо навчання природознавства у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей*. К: Освіта України.
2. Синев, В.Н., & Стожок Л.С. (1997). *Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе*. К: Рад.шк.
3. Адамюк, Н.Б. Андрусишина, Л.С., Базилевська, О.О., та ін. (2014). *Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка*. За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої, Н.О. Макарчук & В.І. Шинкаренко (Ред.). Київ: НАПН України, Ін-т спец. педагогіки.
4. Стребелева, Е.А. (2005). *Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии: Кн. для педагога-дефектолога*. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС.
5. Трикоз, С.В., & Блеч, Г.О. «Природознавство». *Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей*. А.А. Колупаєва & Н.О. Макарчук (Ред.). Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/>
6. Дыбина, О.В., Рахманова, Н.П., & Щетинина, В.В. (2017). *Неизвестное рядом: Опыты и эксперименты для дошкольников*. О.В. Дыбина (Ред.). М.: ТЦ Сфера.
7. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijna-skarbnichka/doslidi-ta-eksperimenti-z-ditmi>
8. <https://nus.org.ua/articles/prosto-i-tsikavo-5-eksperimentiv-yaki-mozhna-zrobyty-u-shkoli/>
9. <https://www.crazynauka.pl/5-1-naukowych-eksperymentow-w-kuchni-z-dziecmi/>
10. <https://www.sciencekids.co.nz/experiments.html>

2.4. ОСНОВИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

О. Чеботарьова

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

Формування ціннісно-мотиваційного розвитку дітей відбувається насамперед у процесі трудового навчання. Діти залучаються до праці як загальнолюдської цінності за умов ефективної організації освітнього процесу у спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах освіти (В. Бондар, Г. Мерсіянова, О. Хохліна та ін.).

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

Урахування особливостей розвитку трудової діяльності дітей з КПП

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

Порушення психомоторного розвитку – відсутність активних предметних дій, порушення емоційного контакту з дорослим, недорозвиток зорово-моторної координації та функцій розрізнення предметів, сприймання їхніх властивостей, – все це негативно впливає на розвиток трудової діяльності дітей з КПП під час шкільного навчання.

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

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

Отже, особливості розвитку трудової діяльності повинні враховуватись на

усіх етапах спеціально організованого трудового навчання дітей з КПП на основі корекційно-педагогічного супроводу командою фахівців закладів освіти із обов'язковим залученням до освітнього процесу батьків дитини.

Реалізація трудового навчання дітей з КПП

Зміст програми з трудового навчання учнів з КПП розроблено з урахуванням Державного стандарту початкової загальної освіти, сучасних психолого-педагогічних досліджень, Концепції Нової української школи (2016 р.). Початкова освіта дітей з КПП ґрунтується на розумінні трудового навчання як процесу соціалізації, що здійснюється у результаті засвоєння дитиною знань, умінь та навичок, значущих для себе і найближчого оточення.

Програму побудовано із врахуванням таких *принципів*:

- корекційно-розвивальної спрямованості навчання;
- узгодження цілей, змісту і очікуваних результатів навчання;
- науковості, доступності і практичної спрямованості змісту;
- компетентісно-орієнтованого навчання;
- логічної послідовності і достатності засвоєння учнями знань;
- творчого використання вчителем програми залежно від умов навчання;
- адаптації до індивідуальних особливостей, інтелектуальних і фізичних можливостей, потреб та інтересів дітей.

На уроках трудового навчання реалізується робота з формування і розвитку загальнотрудової компетентності учнів, вирішуються предметно-практичні та побутові задачі, виконуються доступні види діяльності, пов'язані з найпоширенішими галузями народного господарства.

Загальноосвітні завдання для досягнення зазначеної передбачають ознайомлення школярів з основами трудового процесу; формування техніко-технологічних знань, умінь та навичок; розвиток пізнавальних здібностей, формування елементів графічної грамоти; набуття досвіду предметно-практичної діяльності, алгоритмів і способів предметно-практичних дій ручними техніками; виховання в учнів ціннісного ставлення до себе як суб'єкта предметно-перетворювальної діяльності, шанобливого ставлення до людей праці та їх професії, трудових традицій українського народу та інших народів світу.

Корекційно-розвивальні завдання спрямовуються на *забезпечення*:

- пізнавального розвитку (формування явлень про послідовність та поетапне виготовлення виробу з опорою на зразок та предметно-інструкційну карту; розв'язування в процесі трудової діяльності пізнавальних задач в наочно-дійовому та наочно-образному плані; формування умінь виконувати завдання на основі словесної інструкції з опорою на наочність, дотримання етапів діяльності (аналіз, планування та організація виготовлення виробу,

самоконтроль);

- мовленнєвого розвитку (на основі використання техніко-технологічної термінології у процесі розвитку зв'язного мовлення, формування умінь давати вербальний звіт про власну діяльність у вигляді фіксуючого, супроводжуючого та плануючого мовлення);
- сенсомоторного розвитку (формування умінь визначати форму, розмір, колір, розташування деталей предметів та їх властивостей, предметів на основі зорової, тактильної, слухової чутливості; розвиток дрібної моторики; навичок вправно володіти інструментами під час виконання практичних завдань);
- особистісного розвитку (формування позитивного ставлення до праці, готовності доводити виконання трудового завдання до завершення; усвідомленої навчально-практичної діяльності, цілеспрямованості, організованості, охайності та інших важливих для праці якостей особистості).

Зміст трудового навчання структуровано за такими змістовими лініями: «Світ технологій», «Світ ремесел та декоративно-ужиткового мистецтва», «Основи конструювання», «Основи побуту».

Змістова лінія **«Світ технологій»** спрямована на формування в учнів здатності планувати власну діяльність у процесі вивчення різних видів матеріалів та опанування техніко-технологічними операціями у процесі виконання робіт з пластичними, природними, текстильними, матеріалами, папером, конструктором, рослинами. В учнів удосконалюють вміння розпізнавати конструкційні матеріали, добирати їх для створення виробу, виконувати найпростіші способи їх обробки. Важливою умовою засвоєння цієї лінії є формування в учнів здатності розуміти і дотримуватися послідовності у виготовленні виробів.

Для реалізації окресленого змісту необхідно дотримуватись таких організаційно-дидактичних умов навчання учнів: наявність конструкційних матеріалів, технологічних карток (схем), необхідних для виготовлення виробу, інструментів та пристосувань, ілюстрацій, наборів малюнків тощо. Доцільними є організація екскурсій, перегляд відео-фрагментів, презентацій та ін.

Змістова лінія **«Світ ремесел та декоративно-ужиткового мистецтва»** має на меті формування в учнів ставлення до творів декоративно-ужиткового мистецтва та ремесел як культурної спадщини українського народу, а також вміння створювати та оздоблювати прості вироби за зразком та допомогою педагога чи власним задумом, із застосуванням традиційних ремесел або технік декоративно-ужиткового мистецтва.

Пропоновані умови: демонстрація наочних зразків, виробів, виготовлених традиційними та сучасними ремеслами; матеріалів, інструментів та пристосувань, каталогів, фотографій тощо. Перегляд та обговорення фільмів (мультфільмів), презентацій, у яких висвітлюються технології традиційних та

сучасних ремесел. Відвідування (реально чи віртуально) майстерень народних умільців, музеїв декоративно-ужиткового мистецтва.

Змістова лінія **«Основи конструювання»** спрямована на подальший розвиток творчої діяльності у процесі конструювання та моделювання під час самостійної або колективної роботи з конструктором. Процес конструювання з готових деталей (моделей) конструктора сприятиме розвитку просторової уяви, мислення учнів, через зіставлення малюнків, наочних зразків, за якими діти складатимуть конструкції. Учні вчать конструювати з різних видів конструкторів за зразком та інструкцією, з використанням дидактичних ігор та вправ.

Пропоновані умови: наявність різних видів конструкторів, відповідних наочних зразків конструкцій; матеріалів для виготовлення та оздоблення виробу.

Змістова лінія **«Основи побуту»** має на меті формувати практичні навички організації власної життєдіяльності, розв'язувати практичні завдання у власному побуті, планувати та реалізовувати найпростіші трудові дії (організація робочого місця, догляд за рослинами, домашніми тваринами; приготування елементарних страв та сервірування столу; догляд за одягом та взуттям).

Пропоновані умови: наявність побутових матеріалів, інструментів та пристосувань; об'єктів (іграшок, книжок тощо). Перегляд та обговорення фільмів (мультфільмів), презентацій, у яких висвітлюються найпростіші дії щодо самостійності в побуті.

Основоположна роль у трудовому навчанні відводиться формуванню загальнотрудової компетентності учнів, яка розглядається як здатність застосовувати на практиці предметно-практичні знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації і соціально-побутової адаптації, набуті у процесі трудового навчання.

Добір змісту трудового навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку здійснюється з урахуванням компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, на основі принципів достатності (необхідності) для навчання праці і корекції порушень розвитку у дітей означеної категорії з метою їх підготовки для самостійного життя та доступності для сприймання і засвоєння цієї категорією дітей.

Необхідно враховувати основні дидактичні принципи: доступності, достатності, послідовності, науковості, системності навчання.

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

Реалізація трудового навчання дітей з КПП у початковій ланці школи

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

Методичні аспекти формування трудової діяльності в учнів з КПП

Формування навичок самообслуговування

Оскільки діти з КПП навіть на початку шкільного навчання не завжди досконало володіють самообслуговуючими навичками, предметні дії характеризуються значною недосконалістю, тому у них слід формувати навички за певним алгоритмом діяльності. Формування навичок самообслуговування у таких дітей відбувається надзвичайно повільно внаслідок інертності психічних процесів, порушення загальної та дрібної моторики, просторового орієнтування, недосконалості саморегуляції та самоконтролю.

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

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

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

Методика формування навичок самообслуговування передбачає використання різних рівнів допомоги педагога:

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

Відповідно методики використовуються індивідуальні (відпрацьовування окремих дій) та групові (реалізації певної навички) форми роботи.

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

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

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

Формування навичок господарсько-побутової праці

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

Заняття з господарсько-побутової праці спрямовані на виховання в дітей бажання трудитися, виконувати доручення дорослих, уміти бачити не порядок й усувати його. Дітей привчають підтримувати порядок у знайомому приміщенні й на знайомій території. Важливо сформувати в дітей установку, що вони самі можуть навести порядок у своїх речах, ігровому куточку, на ігровій ділянці. У процесі занять господарсько-побутовою працею діти опановують практичними діями зі знаряддями й допоміжними засобами. Вони починають розуміти зв'язок між властивостями знаряддя й властивостями навколишніх предметів. Заняття з господарсько-побутової праці привчають дітей до вміння взаємодіяти.

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

В цілому господарсько-побутова праця учнів сприятиме вихованню в учнів взаємодопомоги та чуйності, формуванню особистісних та соціальних якостей характеру дітей, позитивної поведінки, бажання допомагати оточуючим. Дорослим (педагогам, батькам) варто прагнути до виховання самостійності в

дітей, оскільки це буде необхідно їм протягом всього наступного життя.

Формування навичок праці в природі

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

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

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

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

Формування навичок ручної праці

Основним завданням з ручної праці є формування умінь і навичок роботи з папером, картоном, конструкторами, природними матеріалами, виховання у дітей емоційно-позитивного ставлення до власних виробів, корекція наявних недоліків психофізичного розвитку.

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

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

Основні методи та прийоми роботи з трудового навчання Предметний зміст завдання, його розв'язання передбачає аналіз, планування, організацію діяльності, практичне виконання та самоконтроль.

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

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

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

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

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

Діти навчаються аналізувати за умови спеціально організованої допомоги. При цьому необхідно враховувати, що таким дітям простіше визначити в предметі частини, що помітно виділяються на його фоні, а також розмір, колір, важче – форму, матеріал, деталі.

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

Необхідно у деталях продумати, які дії слід запропонувати дитині, щоб вона змогла дійти висновку щодо певної властивості предмета; як використати сенсорну сферу дитини: що в предметі можна пізнати через дотик, зір, слух,

смак, нюх. Сприйманню форми та розміру сприяє дія накладання, кольору - прикладання, твердості - надавлювання.

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

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

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

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

Планування способу виконання практичного завдання та послідовності дій у дітей з КПП викликає значні труднощі. Цьому слід навчати спеціально. Елементи самостійного планування майбутньої діяльності можуть бути сформовані вже на другому-третьому році шкільного навчання.

Під час навчання плануванню діяльності використовуються зразки виробів,

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

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

Для навчання дітей плануванню практичного завдання пропонується використовувати систему дидактичних ігор та вправ, наприклад: розкласти в логічній послідовності зразки, малюнки, що містять у собі технологічні операції. Дитина повинна підібрати необхідні предмети по черзі їх використання, тобто спланувати послідовність дій.

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

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

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

Самоконтролю в процесі діяльності, з огляду на її регуляцію та вплив на

розвиток дитини, відводиться одне з найважливіших місць. У дітей з КПР відсутня потреба в акуратному й точному виконанні завдання. Вони виготовляють вироби «на око», а, оскільки окомір у них майже не розвинений, то й відмінність виробу від зразка виявляється суттєвою. Окрім того, у дітей відсутня адекватна самооцінка результатів власної діяльності.

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

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

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

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

Застосування комплексу ігор на уроках трудового навчання

Тема програми	Рекомендований перелік ігор
Технологія виготовлення виробів з паперу	«Сюрприз», «Господарі», «Аукціон», «Асоціації», «Знайди за описом», «Визнач на дотик», «Секрети творчості», «Що це?», «Відгадай», «Впізнай професію».
Технологія виготовлення виробів з текстильних матеріалів	«Відгадай», «Знайди за описом», «Чарівна скринька», «Мозаїка», «Склади орнамент», «Визнач на дотик», «Секрети творчості», «Що це?», «Символ професії», «Зроби подарунок», «Господиня», «Відгадай».
Технологія виготовлення виробів із синтетичних матеріалів	«Чарівна скринька», «Знайди за описом», «Господарі», «Визнач на дотик», «Секрети творчості», «Що це?».
Технологія виготовлення комбінованих виробів	«Знайди за описом», «Що це?», «Відгадай», «Символ професії», «Хто швидше», «Силует», «Що на що схоже», «Визнач на дотик», «Секрети творчості», «Створи настрої», «Гармонія», «Знайди різницю», «Творю красу», «Відгадай професії».

Приклади дидактичних ігор з трудового навчання

«Знайди за описом»

Учнім необхідно серед інструментів та матеріалів знайти ті, що відповідають опису.

Наприклад:

- - невеличка, металева, з вушком (голка)
- те, що просилають у вушко голки, щоб шити (нитка)
- інструмент, за допомогою якого відрізаємо, вирізаємо деталі (ножиці).



«Чарівна скринька»



Потрібно знайти серед запропонованих інструментів та матеріалів необхідні та пояснити їх призначення. Гру використовують при вивченні інструментів та матеріалів, необхідних для виконання будь-яких робіт (шиття, в'язання, вишивки, ліплення, конструювання та ін.).

«Знайди слово»

У списку слів необхідно назвати (викреслити) слова, що належать до названої групи (наприклад: кухонний посуд). Слово, що залишиться, є ключовим у вивченні наступної теми (наприклад, слово «пластилін»). Гру застосовують для повторення вивченої теми та актуалізації знань учнів.

«Секрети творчості»

У ході підготовки до гри учасники утворюють декілька творчих груп, кожна з яких вивчає вироби будь-якого напрямку декоративно-прикладного мистецтва (вироби з бісеру, соломи, шкіри, деревини тощо). Вони вивчають літературу, розглядають вироби, обирають декілька найкращих з них, готують запитання для інших учасників гри. Під час гри кожна творча група за підтримки педагога представляє обрані вироби та ставить іншим групам запитання про використаний матеріал, інструменти, естетичне оформлення, місця виготовлення виробів та інше. Правильні відповіді нагороджуються смайликами. Перемагає група, що набрала більше смайликів.

«Визнач на дотик»

Гравці працюють за правилами (із закритими очима на дотик визначають описані педагогом інструменти, матеріали). Виграє той, хто без помилок знайде потрібні предмети (деталі, інструменти тощо).

«Обери вірно»

Учасники обирають серед зразків ті, що відповідають будь-якому визначенню. Наприклад: треба обрати всі рослинні матеріали, необхідні для роботи з природним матеріалом.

«Що це?»

Назвіть слова, які одночасно відповідають трьом визначенням:

- цупкий;
- різнокольоровий;
- використовується для виготовлення аплікацій (папір).

«Відгадай»

Учасникам гри пропонується відгадати, про який інструмент йдеться у описі. Наприклад: Залізна, має ручку, за допомогою цього інструмента можна вскопати грядку, посадити квіти на клумбі (лопата).

«Мозаїка»

Кожний учасник гри отримує конверт, у якому знаходяться квадрати різного кольору (чорного, білого, червоного, зеленого тощо). За визначений час треба скласти орнамент, використовуючи щонайменше три кольори.

Враховується правильність орнаменту, кількість використаних кольорів.

«Склади орнамент»

Учасники отримують картки, на яких зображені фрагменти орнаментів. Використовуючи картки-зразки необхідно скласти заданий орнамент за зразком.

«Знайди різницю»

Порівнюючи два схожих вироби треба знайти різницю (у конструктивних деталях, довжині, оздобленні тощо).

«Створи настрій»

Учасники гри підбирають кольорову гаму та малюнок тканини для запропонованих виробів. Вибір кольорової гами та малюнка тканини треба обґрунтувати.

Ігри та вправи, спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи «людина – техніка»

«Символ професії»

Учням показують малюнок із зображенням знайомого предмета. Треба назвати професії, які цей предмет символізує. Наприклад: ножиці (швачка, кравець); печиво (пекар); нитки (швачка, вишивальниця).

Цю гру можна проводити у зворотному напрямку, тобто, запропонувавши учням придумати символ будь-якої професії та пояснити свій вибір.

«Світ професій»

Заздалегідь на уроках учні отримують початкову інформацію і конкретні завдання, які виконують в ході екскурсії або зустрічі.

Під час гри учасники обирають професію, яка їм подобається та обґрунтовують свій вибір.

Дидактична гра «Фабрика з пошиття одягу»

Дидактичне завдання: розширити уявлення дітей про характер праці на швейній фабриці; розвивати у дітей увагу, пам'ять та уяву; викликати у дітей інтерес та бажання дізнатися про роботу швачки.

Ігрове завдання: знайти на картках та назвати вироби верхнього одягу, викласти в серіаційний ряд.

Правила:

1. Розглянути всі картки (малюнки верхнього одягу, взуття, головні убори).
2. Знайти малюнки, на яких зображено одяг, викласти за словесною інструкцією. Охарактеризувати призначення, колір та ін.

Дидактична гра «Добери вивіску для кожного магазину»

Дидактичне завдання: поглибити знання дітей про роботу продавців, мережу продовольчих і промислових магазинів. Закріпити знання про те, що де можна купувати.

Ігрове завдання: підібрати вивіску до окремих груп предметів (одяг, взуття, продукти тощо).

Правила:

- Розглянути картку із зображенням предметів.
- Розглянути вивіски.
- Знайти потрібну вивіску.
- Викласти вивіску до своєї картки з групою предметів. Хто перший знайде та викладе, піднімає руку.

Виконавські дії:

- Уважно розглянути предмети на своїй картці.
- Вибрати вивіску, яка підходить саме цій групі предметів.
- Взяти вивіску і покласти поряд з карткою.
- Гра буде закінченою, коли хтось один правильно підбере вивіску.

Ігрові дії: знайти правильну вивіску та викласти поряд з карткою (на якій зображені предмети).

Результат: переможе той, хто перший викладе вивіску магазину, де можуть продаватись ті предмети, які зображені на картці.

Дидактична гра «Будівельник»

Дидактичне завдання: розвивати вміння дітей визначати професію «Будівельник» за предметами, що необхідні для даної професії; розвивати пам'ять, логічне мислення; виховувати повагу до праці дорослих.

Ігрове завдання: дібрати якомога більше предметних картинок із зображенням речей, що потрібні будівельнику. *Правила:*

- Діти об'єднуються у дві команди.
- Уважно розглядають картинки із зображенням речей, шукають предмети, які потрібні для професії будівельника.

- По черзі відповідають та пояснюють, чому саме ці предмети потрібні для професії будівельника.
- Отримання фішок за правильні відповіді на запитання.

Ігрові дії: правильно відповісти та пояснити свій вибір.

Результат: перемагає той, у кого назбирається найбільше фішок.

Дидактична гра «Гончар»

Дидактичне завдання: поглибити знання дітей про професію гончара, гончарні вироби (гличики, куманці, кухлі, миски). Сприяти розвиткові логічного мислення, уваги.

Ігрове завдання: визначити, який предмет зайвий.

Правила: Розглянути всі гончарні вироби, які зображені на картинці. Розповісти про гончарні вироби (з чого вони робляться, хто їх робить) . Знайти серед виробів саме ті, який виготовлено руками гончара; пояснити чому.

Ігри та вправи, спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи «людина – людина»

Дидактична гра «Ресторан»

Під час гри учасники розподіляються за ролями. Діти вчаться етикету сервірування столу, подачі блюд. Оцінюється правильність виконання, оригінальність.

Завданням гри може бути - складання квадрату (серветки) з клаптиків тканини різної конфігурації.

Дидактична гра «Кухар»

Дидактичне завдання: закріплювати знання про український посуд та страви; розвивати мовлення, логічне мислення; формувати уявлення про характерні риси рідного народу: гостинність, працелюбність; залучати дітей до національних традицій.

Ігрове завдання: відгадати назву страви і дібрати до неї посуд.

Правила: Розглянути картки із зображеннями страв і посудом. Знайти страву та посуд для цієї страви.

Ігри та вправи спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи «людина – природа»

Дидактична гра «Садівник та городник»

Дидактичне завдання: вчити дітей розпізнавати знаряддя праці, які використовуються в роботі садівника та городника.

Ігрове завдання: викласти та назвати знаряддя праці, відповідно до професії.

Правила: Поділити учасників на команди «Садівник» та «Городник».

Діти розглядають зображення із знаряддям праці. І далі діти шукають, ті знаряддя праці, які підходять до їхньої професії. По черзі називають знаряддя праці та розповідають, як і де його використовують.

Дидактична гра «Ветеринар»

Дидактичне завдання: закріпити знання дітей про професію ветеринара; вчити розуміти важливість цієї професії; перевірити знання дітей про те, кого лікує ветеринар.

Ігрове завдання: знайти необхідний об'єкт.

Правила :

1. Розглянути картки, які об'єднанні в групи (тварини, рослини, люди).
2. Знайти зайві об'єкти.
3. Відкласти зайві картки.

Гра буде закінчена, коли хтось один із дітей правильно викладе об'єкти.

Ігрові дії : знайти необхідні картки.

Результат : переможе той, хто перший правильно виконає завдання.

Ігри та вправи, спрямовані на ознайомлення дітей із професіями системи «людина – художній образ»

Дидактична гра «Художник»

Дидактичне завдання: закріпити знання дітей про професію художника. Чим користується художник в роботі.

Ігрове завдання: знайти і обвести кружечком ті предмети, які допоможуть художнику в роботі.

Правила:

- Розглянути картки з зображенням різних предметів.
- Знайти ті предмети, які знадобляться художнику для роботи.
- Обвести кружечком предмети, які вибрав. Обґрунтувати вибір.

2.5. АДАПТИВНА ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА

І. Бобренко

Адаптивна фізична культура (далі АФК) – важлива ланка організації освітнього процесу спеціального закладу загальної середньої освіти для дітей з особливими потребами. **Основна його мета:** поліпшення психофізичного розвитку та корекція його порушень; формування рухових умінь і навичок, навичок здорового способу життя; всебічний розвиток особистості; покращення якості життя та забезпечення оптимальної адаптації учнів до фізичних і соціальних умов довкілля.

Своєчасно організована послідовна системна абілітація засобами навчання дозволяє різною мірою корегувати чи компенсувати наявні порушення психофізичного розвитку, а також попереджати розвиток відхилень вторинної та третинної природи, і, в результаті, значно знизити рівень соціальної ізольованості дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту, досягти максимально можливого для кожного учня рівня психофізичного розвитку та ступеню інтеграції в суспільство.

Питання застосування засобів адаптивного фізичного виховання (АФВ) у корекційній роботі з дітьми з ДЦП розглянуто в роботах К. Семенової, Е. Сологубова, Н. Гросс, Ю. Гросс, В. Козявкіна, О. Мастюкової, М. Ефименка, В. Мартинюка, О. Глоби, Р. Чудної, М. Моги, С. Холодова, Г. Єдинака, О. Дмитрієва, Л. Ханзерук, О. Гузій та інших. Особливості компетентісно спрямованого навчання та корекційно-розвивальної роботи з дітьми з комплексними порушеннями розвитку висвітлювались у творах вітчизняних і зарубіжних дослідників, таких як В. Мартинюк, О. Чеботарьова, І. Гладченко, Н. Ярмола, С. Немкова та ін. Дослідження проблеми результативної організації АФВ учнів із порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеню проводились М. Козленком, Є. Черніком, Т. Круцевич, С. Євсєєвим, Б. Шереметом, Р. Чудною, О. Соколенко, І. Гладченко, Т. Осадченко та ін.). Однак питання АФВ молодших школярів із комплексними порушеннями розвитку (з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту) висвітлено недостатньо і в даній роботі розглянемо особливості АФВ дітей зі спастичними формами дитячого церебрального паралічу та інтелектуальними порушеннями на пізній резидуальній стадії ДЦП.

Ефективність освітнього процесу школярів із комплексними порушеннями розвитку та рівень виконання завдань навчального предмету «АФК» найбільшою мірою зумовлюється відповідністю комплексу використаних засобів АФВ та дотриманням гігієнічних принципів при його організації індивідуальним особливостям психофізичного розвитку учнів.

При проведенні занять з АФК в спеціальних закладах загальної середньої освіти необхідним є забезпечення індивідуального та диференційованого підходу, враховуюючи особливості розвитку, зумовлені індивідуальними

психічним, фізичним і педагогічним анамнезами дитини.

Фізичні та психофізичні порушення розвитку учнів варто розглядати, зважаючи на індивідуальні особливості стану здоров'я, готовність організму дитини до фізичних навантажень, рівень розвитку пізнавальних процесів (особливо таких як пам'ять, увага, мислення, мовлення) та моторики дітей. При цьому потрібно враховувати як порушення опорно-рухового апарату, так і різні ступені порушення інтелектуального розвитку (як легкий, так і помірний) дитини. Процес навчання ускладнюється наявністю крім основних, інших недоліків: сенсорних розладів (особливо часто - зниження зору), порушення мови та мовлення, наявність епілепсії, поведінкових розладів, соматичних порушень тощо. Потрібно відзначити три провідних синдроми, властивих ДЦП із порушеннями інтелектуального розвитку це: синдром рухових порушень; синдром порушень інтелекту; синдром мовленнєвих розладів. Такі поєднання ведуть до ще більш вираженої своєрідності психофізичного розвитку учнів і свідчать про необхідність комплексного підходу до психофізичної абілітації.

Основні форми рухових порушень при ДЦП у молодшому шкільному віці (за В. Козьявкіним): спастичні форми; гіперкінетична форма; атактична форма; атонічно-астатична форма; змішані форми (спастико-атактична, свастико-гіперкінетична, атактико-гіперкінетична).

Клінічні варіанти спастичних форм ДЦП – тетраплегія, геміплегія, диплегія. За класифікацією К. Семенової: спастична диплегія; геміплегічна форма ДЦП; гіперкінетична форма; подвійна геміплегія; різні сполучення перерахованих вище спастичних форм ДЦП.

Патологічні клінічні симптоми включають в себе: порушення тону м'язів; атипову послідовність розвитку рухових навичок; атипові моделі руху; якісні відмінності в моторному розвитку; порушення якості руху і пози.

Первинні рухові порушення при спастичних формах ДЦП:

- гіпертонус м'язів верхніх і нижніх кінцівок;
- порушення скорочувальної здатності м'язів;
- тугорухливість у суглобах верхніх і нижніх кінцівок;
- неправильні (порочні) установки в тулубі й кінцівках.

Різноманітні поєднання первинних рухових порушень ведуть до виникнення вторинних рухових розладів, наприклад:

- порушення функцій стоп (ресорної, перекату), що перешкоджає формуванню локомоції ходьби;
- зниження опороздатності тазового пояса, що заважає правильному формуванню функції сидіння;
- зниження сили м'язів нижніх кінцівок (верхніх кінцівок);

- порушення механізмів керування руховими діями (зниження рівня розвитку просторово-часової орієнтації; точності відтворення просторових, часових і силових параметрів рухів; рівноваги тощо).

Як розвиток, так і корекція психофізичних порушень учнів початкової ланки освіти засобами адаптивного фізичного виховання (АФВ) **передбачає комплекс психолого-педагогічних заходів** в межах навчальної програми та **під лікарсько-педагогічним контролем**. Перед проведенням занять із АФВ, спрямованих на зниження спастичності при ДЦП, потрібно провести оцінку м'язового тону дитини (наприклад, за шкалою Ашворса) та загального рівня функціонального рухового розвитку та класифікації великих моторних функцій (наприклад, за шкалою GMFM), класифікації виконання функцій руками (наприклад, MACS) (див. Дод. №№ 1-4).

Вчитель із АФК (реабілітолог, інструктор з ЛФК) має враховувати **педагогічні, санітарно-гігієнічні та технічні умови**, за яких застосування засобів АФК підвищує ефективність освітнього процесу.

Засобами АФК є фізичні вправи (основний засіб), гігієнічні та природні чинники:

- фізичні вправи: гімнастичні, спортивно-прикладні вправи та ігри;
- гігієнічні чинники: дотримання режиму сну та харчування, гігієни тіла, рухової активності та відпочинку тощо;
- природні чинники: сонячне опромінення в процесі фізичного виховання, сонячні ванни як чинник загартування; аерація під час занять і повітряні ванни як чинник загартування; загальні та часткові обливання, обтирання, купання (при застосуванні плавання).

Ефективність освітнього процесу найбільшою мірою зумовлюється відповідністю комплексу використаних засобів АФК та дотриманням гігієнічних принципів при його організації індивідуальним особливостям психофізичного розвитку дітей. Найважливішою вимогою є **безпека використання фізкультурного обладнання**. Для її реалізації необхідно забезпечити міцну (жорстку) установку снарядів, правильну обробку дерев'яних предметів (палиці, рейки гімнастичної стінки тощо) – щоб уникнути травм, вони повинні бути добре відполіровані. Металеві снаряди робляться із закругленими кутами. Якість снарядів, стійкість, міцність перевіряється вчителем перед уроком. Для корекції психоемоційного стану учнів важливим є застосування елементів музикотерапії та кольоротерапії.

Мета АФК реалізується вирішенням наступних взаємопов'язаних **завдань** (оздоровчих, освітніх, розвиваючих, корекційних, виховних):

- зміцнення здоров'я, сприяння гармонійному психофізичному розвитку учнів;
- підвищення рівня рухової функціональної активності та мобільності;
- збільшення здатності до самообслуговування;

- формування достатнього рівня практичних рухових умінь і навичок; формування фізіологічної пози, здатності до сидіння та ходьби;
- розвиток рухових якостей (спритності, витривалості, гнучкості, сили, швидкості), розвиток відчуття темпу та ритму; особливо важливим є поліпшення рівноваги;
- мовленнєвий розвиток, збагачення та конкретизація активного та пасивного словника;
- зменшення та попередження контрактур і інших кістково-суглобових деформацій;
- попередження та корекція обмежень індивідуальної незалежності та поліпшення побутової адаптації;
- попередження та корекція недоліків психофізичного розвитку, вторинних і третинних порушень;
- формування знань про особисту гігієну, здоровий спосіб життя, фізичне вдосконалення, як невід'ємні складові загальної культури людини;
- формування потреби до занять адаптивною фізичною культурою, до здорового способу життя;
- формування позитивної соціальної поведінки учнів: виховання морально-вольових якостей, комунікативних навичок, культури спілкування, дисциплінованості, адекватної самооцінки, наполегливості тощо.

До фізкультурного обладнання, що використовується в процесі АФВ, висуваються педагогічні, естетичні та гігієнічні вимоги. Підбір обладнання визначається відповідністю програмним завданням. Розміри і маса реманенту повинні відповідати віковим і психофізичним особливостям молодших школярів. Спеціальне обладнання підбирається відповідно до індивідуальних потреб дитини з метою поліпшення ефективності реабілітації. Найважливіша вимога – безпека використання фізкультурного обладнання. Для її реалізації необхідно забезпечити міцну (жорстку) установку снарядів, правильну обробку дерев'яних предметів (палиці, рейки гімнастичної стінки тощо) – щоб уникнути травм, вони повинні бути добре відполіровані. Металеві снаряди робляться із закругленими кутами. Якість снарядів, стійкість, міцність перевіряється вчителем перед уроком.

Для корекції психоемоційного стану учнів важливим є застосування елементів музикотерапії та кольоротерапії.

Застосування в процесі занять з ФК міжпредметних зв'язків дозволяє застосовувати специфічні для окремих предметних областей знання та способи практичних дій і, завдяки переносу їх у суміжні дисципліни, трансформувати в узагальнені вміння учнів. Систематичне використання інтегрованих знань створює широкі можливості для підвищення ефективності дидактичного матеріалу. Для учнів з ПОРА та інтелекту особливого значення набуває зв'язок змісту всіх форм АФВ з іншими предметами, що сприяє комплексності та систематичності, а відтак – оптимізації освітнього процесу молодших школярів.

Результативність навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку (з ПОРА та інтелекту) значною мірою залежить від організаційно-методичного забезпечення проведення урочних, режимних і позаурочних форм АФК.

У 1 – 4-му класах спеціального закладу загальної середньої освіти для ООП передбачено проведення наступних **форм організації занять** з АФК:

- трьох уроків фізкультури на тиждень¹;
- щоденних фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі дня (гімнастики до уроків, фізкультурних хвилинок, фізичних вправ на великих перервах, фізкультурних пауз під час виконання домашніх завдань, фізкультурних занять у другій половині дня);
- позакласної фізкультурно-масової роботи (ранкової гігієнічної гімнастики; занять у фізкультурно-оздоровчих гуртках і фізкультурно-спортивних секціях; участі в фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах).

Всі форми роботи з АФК мають узгоджуватись, вони є ланками єдиної системи корекційно-розвивального впливу освітнього процесу.

Зміст занять з АФК визначається навчальною програмою. Програмний матеріал розподілений протягом навчального року шляхом ускладнення. Учні, віднесені за станом здоров'я до *підготовчої групи*, виконують програму *основної*, за виключенням індивідуально протипоказаних вправ. Учні, віднесені за станом здоров'я до *спеціальної медичної групи*, займаються за спеціальною програмою ЛФК.

Урок – основна організаційна форма АФК

Для успішної реалізації педагогічних завдань уроку має значення рівень підготовленості вчителя до його проведення: якість складених календарно-тематичних планів і плану-конспекту уроку. Календарно-тематичні плани розробляються відповідно до навчальної програми: освітня програма формується на основі типової освітньої програми чи іншої освітньої програми, що затверджена в установленому законодавством порядку. Основою для розроблення освітньої програми є Державний стандарт початкової освіти².

В залежності від завдань конкретного уроку (освітніх, оздоровчих, корекційно-розвивальних, виховних), учитель будує схему проведення уроку, застосовуючи визначені засоби, методи та способи організації роботи. При цьому потрібно враховувати як особливості психофізичного розвитку учнів, рівень їх фізичної підготовленості; так і умови проведення уроку (матеріально-технічні, клімато-географічні та метеорологічні), дотримання гігієнічних принципів організації освітнього процесу (відповідність навчальних навантажень віковим і індивідуальним психофізичним особливостям учня, наукова організація освітнього процесу, забезпечення оптимальних умов навчання). ***Всі фізичні вправи та дії, виконуються в залежності від індивідуальних можливостей і особливостей перебігу ДЦП учня.***

¹ Наказ МОН України «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (див. Дод. 15) №814 від 26.07.2018 р. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchannya-ditej-u-specialnih-zakladah-osviti/osvita-ditej-z-osoblivimi-potrebami/navchalni-planu>

² Державний стандарт початкової освіти (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87). Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.

Уроки значною мірою визначають зміст інших форм АФК учнів. Важливо забезпечити зв'язок їх змістовного компонента з іншими формами АФК протягом навчального дня та міжпредметний зв'язок.

Урок фізичної культури складається з наступних методично пов'язаних частин: вступної, підготовчої, основної і заключної.

Вступна частина (≈ 8 хвилин – 1-й клас, 10 хвилин – 2-й клас, 5 хвилин – 3-й та 4-й класи) вирішує завдання початкової організації учнів, створення цільової настанови та мотивації до вирішення завдань уроку, роз'яснення учням змісту уроку. Включає прибуття учнів на місце проведення заняття, шикування (при можливості, якщо дитина самотійно пересувається), пояснення завдань уроку, перешикування (при можливості).

Підготовча частина (≈ 7 хвилин – 1-й клас, 10 хвилин – 2 – 4-й класи) сприяє активізації функцій організму та підготовці молодших школярів до виконання завдань основної частини, забезпеченню мотивації, корекції психоемоційного стану дітей. При цьому всі фізичні вправи мають бути вже розучені, знайомі учням по попереднім заняттям з АФК. Це можуть бути стрйові, дихальні, ритмопластичні та імітаційні вправи; вправи на розтягування; елементи легкоатлетичних вправ (наприклад, за можливості, різні види ходьби чи повзання); вправи для формування м'язового корсету та профілактики порушень постави; рухливі ігри різного ступеню інтенсивності. Обов'язково виконуються підвідні та підготовчі до основної частини уроку вправи. Рівень фізичного навантаження поступово зростає, але залишається помірним.

Основна частина (≈ 15 хвилин – 1-й та 2-й класи, 20 хвилин – 3-й та 4-й класи) призначена для вирішення основних освітніх, оздоровчих, корекційно-розвивальних і виховних завдань уроку, передбачених навчальною програмою та планом уроку. Засобами основної частини уроку є вправи з використанням гімнастичних предметів і приладів, вправи для розвитку координаційних здібностей, ритмопластичні вправи, елементи легкої атлетики; рухливі та спортивні ігри з елементами ходьби, повзання; з метанням, ловінням. Вправи з переважною спрямованістю на розвиток координаційних здібностей виконуються в I-ій третині основної частини, вправи з більшим фізичним чи емоційним навантаженням – у I-ій та II-ій третині, ритмопластичні вправи – у III-ій третині основної частини уроку. Перевірка та оцінювання рівня розвитку знань, умінь і фізичних якостей учнів проводиться в II-ій чи III-ій третині основної частини. Рівень фізичного навантаження та психоемоційного напруження поступово знижується на кінець основної частини уроку.

Заключна частина (≈ 5 хвилин – 1 – 4-й класи) має на меті зменшення рівня фізичного навантаження та сприяє оптимізації подальшої навчальної діяльності учнів. Використовуються дихальні вправи, елементи легкоатлетичних вправ (наприклад, різні варіанти ходьби з поступовим зниженням темпу); вправи на

розслаблення, кистьова та пальчикова гімнастика, імітаційні та ритмопластичні вправи, ігри (малорухливі та на місці). Наприкінці заключної частини уроку – шиккування (за можливості), підсумки уроку, відзначення успішності виконання завдань.

Ділення уроку на частини є відносним. Кожен урок АФК – єдиний процес з комплексом взаємопов'язаних завдань. Тривалість кожної частини може змінюватись залежно від конкретних завдань уроку та рівня фізичної підготовленості школярів.

Особливості використання різних типів уроків в 1-4-х класах спеціального закладу загальної середньої освіти для осіб з ООП (за загальноприйнятою класифікацією):

1. За змістом: *комплексні* (переважна більшість) та *предметні* (плавання, вправи на тренажерах тощо). При проведенні предметного уроку специфічною є тільки основна частина, інші частини уроку включають елементи гімнастики, легкої атлетики та рухливих ігор (в залежності від мети та матеріально-технічних можливостей вирішення завдання конкретного уроку). Особливе значення при проведенні предметних уроків має застосування підвідних та підготовчих вправ, дотримання поступовості та наступності при навчанні специфічним вправам і їх елементам.

2. За педагогічною спрямованістю:

2.1. Вступні (на початку навчального року, чверті, на початку вивчення нового розділу освітньої програми). Ознайомлення учнів з новими завданнями, теоретичними відомостями, вимогами до організації занять з АФК. В основній частині уроку – виконання учнями фізичних вправ, що знаходяться на II-му та III-му етапах формування рухового уміння. Залежно від рівня фізичної підготованості учнів розробляється методика набуття нових навичок, реалізації поставлених завдань.

2.2. Ознайомлення з новим матеріалом – проводяться після вступних уроків і служать для візуального знайомства з новою вправою (її елементом) та надання поняття про техніку її виконання. В підготовчу частину уроку варто включити специфічні для даної рухової дії підвідні та підготовчі вправи. Сприймання спочатку незнайомої фізичної вправи цілком, а потім окремого її елемента (якщо вправа складна для розучування в цілому, що характерно для даної категорії дітей); поняття про техніку виконання вправи (її елемента); повторення показу елемента вправи (чи вправи в цілому). В основній частині уроку проводиться виконання вже знайомих елементів даної вправи, практична апробація рухової дії на основі раніше засвоєних знань і вмінь. Важливо, щоб новий матеріал був як цікавим, так і доступним для дітей з комплексними порушеннями психофізичного розвитку.

2.3. Вивчення нового матеріалу – проводяться для закріплення техніки виконання елемента рухової дії, виправлення помилок при його виконанні. В

підготовчу частину уроку варто включити відповідні підвідні вправи. Виконання знайомих елементів даної рухової дії і вправ подібної спрямованості (в I-ій третині основної частини уроку); розучування та правильне виконання рухової дії у повільному темпі (в I-ій третині основної частини уроку); повторення дії для закріплення навички (в II-ій та III-ій третинах основної частини уроку). При цьому велике значення має техніка виконання рухової дії і своєчасне заохочення дитини.

2.4. Повторення та вдосконалення засвоєння навчального матеріалу – використовуються для закріплення вивченого матеріалу шляхом повторення його правильного виконання, вдосконалення техніки рухової навички, досягнення позитивних результатів в незначно змінених умовах (формування рухового уміння). Відтак, тільки після вивчення окремих елементів складної для виконання вправи, здійснюється поетапне розучування фізичної вправи, з'єднаної в єдине ціле з частин, повторення та вдосконалення її виконання.

2.5. Мішаного типу – застосовуються для вивчення нового матеріалу (в I-ій третині основної частини уроку) та вдосконалення пройденого матеріалу (в II-ій та III-ій третинах основної частини уроку). У 1-4-х класах уроки такого типу використовуються часто. Вони застосовуються для вивчення нескладного для наявного учнівського складу матеріалу та для вдосконалення знайомого навчального матеріалу.

2.6. Контрольні (підсумкові) – проводяться після закінчення вивчення розділу програми - в кінці чверті, навчального року. Включають перевірку та оцінювання рівня розвитку умінь і фізичних якостей учнів; оцінювання навчальних досягнень учнів (відповідно законодавчим актам); повторення виконання та вдосконалення вивчених раніше фізичних вправ.

Знання типології уроків АФК дає змогу вчителю найліпшим чином організувати вирішення поставлених завдань.

Розглянемо **організаційно-методичні форми навчальної діяльності** дітей даної категорії (за загальноприйнятою класифікацією) та особливості їх застосування в 1-4-х класах для дітей із комплексними порушеннями розвитку (з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту).

1. Всі учні одночасно включені в навчальний процес:

1.1. Фронтальний спосіб організації учнів на уроці – одночасне виконання всіма учнями класу одного і того ж завдання в спільному ритмі та темпі. Виконуються добре знайомі учням вправи, що не потребують страховки та безпосередньої допомоги з боку вчителя. Наприклад, одночасне виконання всіма учнями класу вправ зі зміною положення рук, шиккування, ходьби в колоні тощо. Цей спосіб можливий тільки при роботі асистентів вчителя (контроль дій кожного учня).

1.2. Груповий спосіб – одночасне виконання учнями, поділеними на підгрупи (2 – 3 дитини) за рівнем фізичної підготованості (чи, додатково, за іншими

показниками, наприклад, за статтю, зростом тощо дітей одного рівня фізичної підготованості) різних завдань. Потім підгрупи міняються місцями (бажано, але не обов'язково).

Наприклад, для двох підгруп дітей можна застосувати такі вправи (з наступною зміною місць підгруп):

У 2-му класі:			
<i>I підгрупа:</i>		<i>II підгрупа:</i>	
1.	В.п. – о.с., нахили тулуба з рухами руками.	1.	В.п. – о.с., симетричні махи руками (вперед, назад, убік).
2.	В.п. – стійка ноги нарізно, рухи за великою амплітудою з предметами (з гімнастичними булавами, прапорцями тощо).	2.	В.п. – стійка ноги нарізно, метання великих (малих) м'ячів у горизонтальну ціль (обом руками).
3.	В.п. – о.с., вільне падіння відведених та піднятих рук.	3.	В.п. – о.с., дихальні вправи з подовженим видихом.
У 3-му класі:			
<i>I підгрупа:</i>		<i>II підгрупа:</i>	
1.	Ходьба зі зміною напрямку.	1.	В.п. – лежачи, повзання по гімнастичному магу (обмеженою площиною).
2.	В.п. – о.с., повороти з симетричними рухами руками.	2.	В.п. – лежачи, переповзання через перешкоду.
3.	В.п. – о.с., вібрації та струси руками.	3.	В.п. – лежачи, перекочування великого м'яча в парах.

Цей спосіб, як і колове тренування, сприяє збільшенню щільності уроку. Важливе значення має:

- при формуванні підгруп враховувати особливості не тільки психофізичного, а й психоемоційного стану учнів і їх мовленнєвого розвитку;
- правильний добір фізичних вправ не доцільно застосовувати вправи, спрямовані на розвиток одних і тих груп м'язів чи фізичних якостей; при цьому доцільним є включення вправ, які доповнюють одна одну у цілеспрямованому впливі на організм дитини;
- забезпечення індивідуального педагогічного контролю вчителем чи асистентом дій кожного учня.

1.3. Індивідуальний спосіб – одночасне виконання учнями персональних завдань (незалежно один від одного). Цей спосіб дуже ефективний при роботі з учнями з комплексними порушеннями розвитку. Він застосовується за умови забезпечення індивідуального педагогічного контролю дій кожного учня вчителем і асистентами.

2. Учні виконують завдання по чергово:

2.1. Потоківий спосіб – виконання учнями однакових вправ по чергово, один за одним (поток).

Застосовується при розучуванні техніки виконання рухової дії, закріпленні та повторенні для вдосконалення рухової навички. Наприклад, в 1-му класі, можна використати цей спосіб при розучуванні техніки підлізання під предмет;

в 4-му класі лазіння по канату (за можливості).

При цьому важлива невелика кількість учнів (до 3-4-х) у потоці (при більшій кількості дітей знижується рівень фізичного навантаження учнів, здатності учнів до цілеспрямованої уваги, ефективності сприйняття, ефективності формування рухової навички).

2.2. Змінний спосіб – виконання вправ змінами: учнів поділяють на зміни (2 – 5 дітей), одна зміна здійснює одночасне виконання вправи, а інша спостерігає.

При формуванні змін учителем потрібно враховувати рівень фізичної підготованості учнів. Застосовується при повторенні навчального матеріалу, для вдосконалення виконання добре знайомих учням фізичних вправ. Цей спосіб можливий тільки при роботі асистентів (контроль дій кожного учня).

2.3. Колове тренування – почергове виконання вправ учнями в групах (2 – 4 групи, залежно від кількості учні і наявних місць занять).

Учні ділять на групи (2 – 5 дітей) за рівнем фізичної підготовленості (чи, додатково, за зростом, статтю дітей одного рівня фізичної підготованості) з врахуванням особливостей їх мовленнєвого розвитку. Кожна з груп здійснює задану фізичну вправу визначеним вчителем способом (фронтальним, потоковим, поперемінним у парах). Колове тренування може застосовуватись в 1-4-х класах за умови забезпечення контролю дій учнів у групах учителем і достатньо досвідченими асистентами.

2.4. Поперемінний в парах – почергове виконання вправ в парах: учнів поділяють на пари, одним учнем виконується вправа, інший спостерігає.

Цей спосіб широко використовується в процесі занять з АФК в 3-4 класах. Наприклад, при виконанні вправи з використанням гімнастичних предметів і приладів, вправ на опір.

Потрібно відзначити, що при застосуванні форм навчальної діяльності 2-ї групи (учні виконують завдання почергово) частина школярів залишається «в черзі» і для заповнення цих пауз потрібно запропонувати учням прості та добре знайомі додаткові фізичні вправи (М.О. Козленко, 1987; Є.С. Чернік, 1997). При цьому, добираючи вправи потрібно враховувати інтенсивність комплексу виконаних вправ і психоемоційний стан дітей, враховуючи психофізичні особливості кожної дитини. Саме тому найбільш ефективними будуть рухливі ігри різного ступеню інтенсивності. З цією метою можна використати також і гімнастичні вправи: дихальні, ритмопластичні, на розтягнення, на розслаблення, імітаційні (теж різного ступеню інтенсивності), а також - медіатехнології. Активізація частини учнів, наразі не задіяної в виконанні фізичних вправ, значно підвищить рівень щільності уроку, підвищить працездатність і мотивацію учнів до занять фізичними вправами.

Організаційно-методичні форми навчальної діяльності можуть комбінуватись. Наприклад, при груповому способі організації учнів на уроці всередині групи виконання вправи може бути здійснене фронтальним способом

(поточним, змінним тощо).

Відзначимо необхідність роботи на уроках АФК асистентів учителя. Важливість такої роботи важко переоцінити – психоемоційний стан і рівень фізичної підготовленості учнів цієї категорії настільки різний, що тільки шляхом індивідуального нагляду, що включає індивідуальний контроль, виправлення технічних помилок і своєчасну допомогу, можна збільшити ефективність навчально-виховної роботи на уроках ФК. Також, що дуже важливо, ця робота сприяє безпеці виконання вправ і запобіганню травматизму дітей на уроках.

Урок відзначається суворим впорядкуванням діяльності учнів і дозуванням фізичних навантажень. Учитель має передбачити рівень фізичного навантаження учнів на уроці, способи контролю та засоби його регуляції.

Урок фізичної культури повинен викликати інтерес, активізувати як рухову, так і пізнавальну діяльність учнів, мати чітку корекційно-розвивальну спрямованість. І, розробляючи поурочний план, необхідно забезпечити зв'язок з іншими формами організації занять в процесі ФВ та міжпредметний зв'язок.

Щоденні фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня

Такі заходи (гімнастика до уроків, фізкультурні хвилинки, фізичні вправи на великих перервах, фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань, фізкультурні заняття у другій половині дня) є частиною цілісної системи освітніх, корекційно-розвивальних, оздоровчих і виховних заходів.

Фізкультурно-оздоровча діяльність – цілісна система реалізації природних здібностей дитини на основі активізації цілеспрямованої м'язової діяльності. Це педагогічний процес, система заходів, спрямованих на вдосконалення фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей, на підвищення психоемоційної стійкості та адаптаційних резервів організму учнів.

Орієнтовний зміст цих занять визначається змістом програми АФК відповідного класу. Їх застосування сприяє активізації рухового режиму; забезпеченню гігієни розумової праці; зменшенню втоми та підвищенню фізичної і розумової працездатності; свідомому ставленню до занять фізичними вправами; формуванню правильної постави та навичок здорового способу життя; вихованню морально-вольових якостей учнів.

Фізкультурно-оздоровчі заходи проводять щоденно в приміщенні спеціального закладу освіти чи на свіжому повітрі (в залежності від змісту заходу та відповідності погодних умов гігієнічним нормам). Вони є обов'язковими для всіх учнів, за винятком учнів, звільнених лікарем за станом здоров'я.

Гімнастика до уроків, фізичні вправи на великих перервах, фізкультурні заняття у другій половині дня складаються з наступних методично пов'язаних частин:

- вступної;
- підготовчої;
- основної;
- заключної.

Їх специфіка описана нами вище, при розгляді урочної форми занять. Тривалість кожної частини змінюється залежно від умов і конкретних завдань заняття.

Організаційно-методичні форми навчальної діяльності при проведенні фізкультурно-оздоровчих заходів в режимі навчального дня (з врахуванням особливостей застосування, характерних для даної категорії дітей, відмічених при розгляді урочної форми занять):

- гімнастика до уроків: фронтальний, груповий, індивідуальний способи;
- фізкультурні хвилинки: фронтальний, індивідуальний способи;
- фізичні вправи на великих перервах: фронтальний та груповий способи;
- фізкультурні заняття у другій половині дня: фронтальний та індивідуальний способи; комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, групового, поперемінного в парах та потокового способів;
- фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань: фронтальний, індивідуальний способи.

Важливо сприяти підвищенню мотивації діяльності учнів в процесі занять з АФК, ретельно планувати всі заходи, оптимізувати їх зміст відповідно індивідуального психофізичного стану учнів, конкретних умов та особливостей поурочного плану.

Позакласна фізкультурно-масова робота

Позакласна фізкультурно-масова робота – система організованих занять фізичними вправами, що проводяться в позаурочний час. Для АФВ учнів велике значення має правильна організація не тільки навчального часу, а й всього дня. Активний відпочинок – зміна виду діяльності, що сприяє зміцненню здоров'я, фізичному розвитку, підтримці належного рівня розумової та фізичної працездатності. Школярі початкової ланки освіти потребують частотої зміни діяльності: їх працездатність залежить від якості спеціально організованого активного відпочинку.

Систематичне проведення позакласної фізкультурно-масової роботи сприяє якісному вирішенню завдань АФВ учнів, виявленню рухових здібностей та індивідуальної обдарованості, розвитку інтересу та звички до занять АФК, зацікавленню традиціями української національної ФК, активній рекреації та розвитку соціальної активності учнів.

Позакласна фізкультурно-масова робота організується на добровільних засадах, в залежності від особливостей корекційної спрямованості спеціального закладу загальної середньої освіти для осіб з ООП та її матеріально-технічних

можливостей; уподобань учнів при виборі видів оздоровчих занять. Бажано проводити фізкультурно-масові заходи на свіжому повітрі, що вирішується в залежності від змісту заходу та відповідності метеорологічних умов гігієнічним нормам.

До позакласної фізкультурно-масової роботи залучають школярів, які пройшли медичний огляд, не мають протипоказань за станом здоров'я та за віком для допуску до окремих видів оздоровчих занять. В навчальній програмі подається орієнтовний зміст позакласних форм занять АФК. Участь в заходах позакласної фізкультурно-масової роботи – за бажанням учня але тільки з врахуванням вимог індивідуальної програми реабілітації.

За ознакою організації навчально-виховного процесу вирізняються наступні **форми організації** позакласної фізкультурно-масової роботи:

1. Урочні:

- ранкова гігієнічна гімнастика;
- заняття в фізкультурно-оздоровчих гуртках (групи загальної фізичної підготовки, заняття на дитячих тренажерах);
- заняття в фізкультурно-спортивних секціях (настільний теніс, ритмічна гімнастика, плавання тощо);
- лікувальна фізична культура (ЛФК).

Ці форми занять складаються з наступних методично пов'язаних частин: вступної, підготовчої, основної і заключної. Тривалість кожної частини змінюється в залежності від конкретних завдань заняття. Проводяться систематично за розкладом; склад групи постійний, подібний за віком і фізичною підготованістю; зміст визначений програмою відповідного класу та диференційований індивідуальними психофізичними особливостями учнів.

2. *Позаурочні* (участь в загальношкільних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах: конкурси, змагання, фестивалі народних розваг і ігор, фізкультурні свята, дні здоров'я та фізичної культури.

Проводяться періодично (чи, навіть, епізодично), не мають чітко визначеної тривалості та однорідного за віком і фізичною підготовленістю складу.

Застосування **організаційно-методичних форм навчальної діяльності** (з врахуванням особливостей застосування, характерних для даної категорії дітей, відзначених нами при описі способів організації учнів на уроці):

а) ранкова гігієнічна гімнастика: фронтальний та індивідуальний способи;

б) заняття в фізкультурно-оздоровчих гуртках:

- групи загальної фізичної підготовки: фронтальний, груповий, потоковий та індивідуальний способи;
- заняття на тренажерах: індивідуальний спосіб, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, потокового та поперемінного в парах способів (під постійним індивідуальним

контролем);

в) заняття в фізкультурно-спортивних секціях:

- настільний теніс: фронтальний та індивідуальний способи (застосовувати у вступній, підготовчій та заключній частинах заняття), індивідуальний та поперемінний в парах способи;
- ритмічна гімнастика: фронтальний, потоковий та індивідуальний способи, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, потокового та поперемінного в парах способів;
- плавання: фронтальний та індивідуальний способи на суші (застосовувати у вступній, підготовчій та заключній частинах заняття); індивідуальний, фронтальний, потоковий та груповий способи (при проведенні рухливих ігор). Використовується за умови забезпечення постійного індивідуального контролю кожної дитини;

г) ЛФК: фронтальний та індивідуальний способи; комбінування форм навчальної діяльності із застосуванням, також, групового, потокового та поперемінного в парах способів;

д) участь в загальношкільних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах:

- конкурси: потоковий спосіб, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, групового, змінного, потокового та поперемінного в парах способів;
- змагання: потоковий спосіб, комбінування форм навчальної діяльності з застосуванням колового тренування, змінного та потокового способів;
- фестивалі народних розваг і ігор: фронтальний, груповий, змінний та потоковий способи, колове тренування;
- фізкультурні свята: фронтальний, груповий, змінний та потоковий способи, колове тренування;
- дні здоров'я та фізичної культури: фронтальний, груповий, змінний та потоковий способи, колове тренування.

При організації щоденних фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня та позакласної фізкультурно-масової роботи важливо забезпечити не тільки педагогічно організовану рухову діяльність, а й надання теоретичних знань з опорою на практичну діяльність.

Ефективність урочних, режимних і позаурочних форм фізичної культури зростає за умови забезпечення спадковості змісту уроків і інших форм організації занять, як ланок єдиної системи корекційно-розвивального впливу освітнього процесу; розмаїтості застосованих форм занять, що забезпечує можливість досягнення більшого числа дітей; здійснення індивідуального та диференційованого підходу, з врахуванням як загальних, так і специфічних особливостей розвитку кожного учня.

Особливості методичного забезпечення викладання предмету «Фізична культура»

При розробці методики корекційно-розвивальної роботи в процесі занять АФВ молодших школярів із ДЦП і порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеня потрібно дотримуватись наступних положень (за М.О. Козленком):

- заняття АФК повинні забезпечувати комплексний вплив: сприяти гармонізації розвитку дитини та корекції порушень її психофізичного розвитку;
- при підборі засобів АФВ та методів їх застосування потрібно враховувати як характер і патогенез порушень психофізичного розвитку, так і психофізіологічний вплив конкретних засобів як на розвиток дитини загалом, так і на виправлення порушених функцій її організму;
- при застосовуванні засобів АФВ здійснювати розвиток всіх ланок рухового апарату, фізичних якостей при забезпеченні корекції порушень моторики;
- забезпечити стимуляцію розумової активності, розвиток психіки учнів; сприяти розвитку регулюючої функції мовлення в процесі практичної діяльності.

Взагалі, навчання на заняттях з АФК ґрунтується на основі загальних принципів дидактики та має виховний характер.

Система дій учителя в процесі викладання та учня при засвоєнні навчального матеріалу складають методи, які реалізуються з допомогою методичних прийомів. Фізичні вправи та теоретичні знання як предмети навчання в фізичному вихованні вимагають від учителя володіння відповідними методами викладання, а від учнів – методами навчання. При виборі методів навчання необхідно враховувати психофізіологічні та вікові особливості дітей та завдання конкретного уроку. Особливу увагу звертають на індивідуальні особливості сприймання, забезпечення формування мотиваційного компоненту та реалізації цілеспрямованої поведінки учнів. Рівень засвоєння навчального матеріалу визначає результативність використаного методу.

Методи навчання (за способом отримання знань учнями):

- *практичні* методи (методи строго регламентованого вправляння, частково регламентованого вправляння);
- методи *використання жесту, слова* (розповідь, опис, пояснення, бесіда, розгляд, завдання, вказівка, оцінка, команда, підрахунок);
- методи *наочного сприйняття* (показ рухової дії, демонстрація наочних посібників, світлова та звукова сигналізація).

Застосування методів навчання на уроках АФК в 1 – 4-х класах має свої особливості.

1. Практичні методи.

1.1. Методи строго регламентованого вправлення – кількаразове виконання вправи (її частини), суворо дотримуючись заданої величини навантаження, його змін тощо. Потрібно контролювати виконання кожного нюансу рухової дії, ступінь навантаження, чергування з розслабленням тощо. Широко застосовуються на першому етапі формування рухового уміння.

Момент регламентації наявний у кожному з методів як строго регламентованого вправлення, так і частково регламентованого вправлення, є різниця в ступені та характері дотримання правил, що визначають порядок діяльності. Розглянемо методи строго регламентованого вправлення.

1.1.1. Розучування по частинам – розчленування складної дії на складові, розучування окремих частин рухової дії; мати поняття про закономірності становлення дії в цілому, з'єднання розучених частин в ціле за допомогою системи підвідних вправ; освоєння виконання вправи в цілому. Розучування окремої частини рухової дії є першим етапом, який спрощує розучування цілісної вправи. При цьому важливо здійснити правильне розчленування рухової дії.

Метод широко застосовується при розучуванні, закріпленні та вдосконаленні техніки фізичної вправи; при розучуванні координаційно складних рухових дій; для забезпечення цілеспрямованого впливу на окремі суглоби та групи м'язів. Використовується також з метою підвищення мотивації діяльності учнів (школярі отримують задоволення від своїх успіхів в оволодінні кожною дією, кожним елементом; використані підвідні вправи зацікавлюють дітей).

1.1.2. Розучування в цілому – вивчення дії в тому вигляді, в якому вона є кінцевою метою навчання. Може застосовуватись при вивченні технічно нескладної вправи (залежно від рівня фізичної підготованості учнів). Наприклад, на перших етапах формування рухового уміння – лише при достатньо високому рівні фізичної підготованості учнів; на заключному етапі формування рухового уміння – завжди; при практичній апробації рухової дії на основі раніше засвоєних знань і умінь.

При використанні цього методу особливо важливо забезпечити виконання вправи з допомогою вчителя чи асистента вчителя (на першому етапі та в подальшому, при потребі) та профілактику дитячого травматизму. Особливістю застосування цього методу в 1-4-х класах є широке використання підвідних вправ.

1.1.3. Вимушено-полегшувального розучування – на основі концепції «штучного керуючого середовища» (І.П. Ратов) – варіант методу розучування в цілому: з використанням вправ на тренажерах чи тренажерних пристроях для дітей, як підвідних вправ.

Аналіз досліджень провідних фахівців свідчить, що максимально повна реалізація потенціалу природних рухових можливостей учнів може бути

досягнута лише в спеціально створених для цього штучних умовах: за рахунок зовнішнього середовища, у якому людина виконує рухові дії, задаються ті геометричні силові або кінематичні обмеження, які відразу визначають умови правильного виконання рухової дії (В.П. Моченов, Г.І. Попов, І.П. Ратов,). Цим визначається необхідність застосування спеціальних тренажерів і тренажерних пристроїв в процесі формування рухових умінь. Важливо забезпечити правильне виконання вправи спершу з допомогою вчителя, а потім під контролем (учителя чи волонтера); профілактику дитячого травматизму.

1.2. Методи частково регламентованого вправляння – включають метод регламентації виконання дії в меншій мірі: допускають відносно вільний вибір дій і їх рухових характеристик для вирішення поставленого завдання.

Ці методи застосовуються на етапах закріплення набутого елементарного уміння та навчання застосування навички в різних умовах. Елемент змагання, наявний у цих методах, сприяє розвитку інтересу до заняття, прагненню учнів до найліпшого здійснення завдання вчителя.

1.2.1. Ігровий – навчання та виховання на основі теорії моделювання (відображення практичної дійсності в межах визначених умовностей). Засобами ігрового методу є ігри (на місці, малорухливі, рухливі, спортивні) та сюжетно обумовлені фізичні вправи.

Гра це (наведемо кілька визначень):

- комплекс спеціально організованих рухів і фізичних вправ прикладного характеру зі значним загальним впливом на організм, при здійсненні яких ставиться змагальна мета та які обумовлені відповідними правилами (Л. Бонев);
- специфічна рухова діяльність дитини згідно зі встановленими правилами, спрямована на задоволення її інтересів та вирішення навчально-виховних завдань (В.І. Левків, Р.С. Мозола, Є.Н. Приступа, А.В. Цьось).

В.О. Сухомлинський писав, що гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлючий потік уявлень, понять про навколишній світ; це іскра, що засвічує вогник допитливості.

Матеріал (тема, зміст) гри чи сюжетно обумовленої фізичної вправи має бути пов'язаний з актуальними дитині тематичними сферами, повинен зацікавлювати, мати сюжетний зміст і змагальний момент, зрозумілі школярам правила та просту структуру. В процесі засвоєння зміст засобів ігрового методу може бути незначно ускладнений, але він має бути доступний для розуміння школярами. Окрім того, одна з особливостей використання ігрового методу в класах для дітей з ДЦП з інтелектуальними порушеннями необхідність спочатку поступовому навчанню грі, а в подальшому безперервне її ведіння (при відсутності керівництва порушується хід гри).

Ігровий метод має застосовуватись за планом, з врахуванням завдань уроку

(чи іншої форми АФК) та міжпредметних зв'язків, індивідуальних особливостей психофізичного розвитку та вікових особливостей учнів. Важливо забезпечити як контроль виконання рухових дій, так і контроль і оперативне регулювання фізичного навантаження гравців.

Планове використання ігрового методу в освітньому процесі має велике корекційно-розвивальне та виховне значення – завдяки наявності складних, багатогранних ситуацій між учасниками, які строго регламентуються.

Це сприяє розвитку: рухових навичок, фізичних якостей; тренуванню узгодженості, чіткості виконання рухових дій, здатності до здійснення аналізу виконання своїх рухів і рухів інших учнів; розвитку мови та мовлення, мислення, уваги, уяви, комунікативних навичок, дисциплінованості, наполегливості, адекватної самооцінки; афективної сфери особистості тощо.

Так, при формуванні рухового уміння ігровий метод широко застосовується для закріплення та вдосконалення навички шляхом повторення рухової дії в незначно (чи значно, залежно від етапу формування рухового уміння) змінених умовах. Наприклад, для вдосконалення навички подачі м'яча в секції настільного тенісу може бути використана рухлива гра «Кола»; для вдосконалення навички метання – гра «Захист фортеці».

Потрібно відзначити ефективність і доцільність застосування засобів української етнокультури у системі АФВ молодших школярів. Усвідомлення учнями себе як частини народу має велике виховне значення. Народні ігри належать до універсального засобу всебічного виховання учнів. В них присутнє шанобливе ставлення до національної культури, вони створюють емоційну основу для розвитку патріотичних почуттів, морального виховання.

Застосування українських народних ігор та стилізованих фізичних вправ, як складової системи національного ФВ, в процесі урочних, режимних і позаурочних форм фізичної культури, сприяє не тільки підвищенню фізичних і психічних можливостей дітей та їх корекції, а й має велике виховне значення, сприяє розвитку національної самосвідомості, вихованню морально-вольових якостей учнів, культури спілкування.

1.2.2. Змагальний метод – виконання рухової дії учнями з метою перемоги у відповідності зі встановленими правилами. При використанні змагального методу враховують, що найменший успіх дає дитині відчуття задоволення та стимулює до подальшої діяльності, сприяє емоційному піднесенню та зростанню інтересу до занять. Застосовується при проведенні урочних, режимних і позаурочних форм АФК (предмет змагання – будь-яка фізична вправа, без наявності сюжету розвитку дії).

Змагальний метод використовується на етапах закріплення набутого елементарного уміння та навчання застосування навички в різних умовах (при повторенні вправи після того, як учні набули певної рухової навички; для вдосконалення рівня її виконання).

Потрібно відзначити, що при застосуванні змагального методу можливості контролю та регуляції фізичного навантаження учнів обмежені, а його використання в процесі АФВ можливе лише за умови забезпечення постійного контролю психофізичного стану учнів, адекватності емоційних реакцій - вчителем і асистентами. В 1-4-х класах доцільно комбінувати змагальний метод з ігровим.

Практичні методи навчання є основними методами, що використовуються в процесі АФВ. Вони застосовуються в поєднанні з методами використання жесту, слова та наочними методами навчання.

2. Методи використання слова, жесту.

Реалізація всіх завдань АФВ можлива лише за умови диференційованого застосування даних методів у процесі занять, враховуючи індивідуальні можливості кожного учня. Засобами є види мовлення, що використовуються на заняттях для спілкування та передачі інформації.

Для дітей з комплексними порушеннями розвитку прийнятним є використання продуктивних (жестове, дактильне, усне, письмове) та рецептивних (сприйняття дактильної та жестової мови, читання (карток), слухове сприйняття) видів мовлення. Залежно від педагогічного анамнезу та індивідуальних можливостей дитини, спілкування проводиться жестово, дактильно, усно. У контексті ідеї соціалізації даної категорії дітей особлива роль надається розвитку як вербальної, так і невербальної їх комунікації. Головне при цьому – задіяти всі існуючі можливості для спілкування.

2.1. Бесіда – повідомлення на яку-небудь тему з наступним обміном думками. Проводиться в вигляді коротких, зрозумілих запитань учителя і відповідей учнів.

2.2. Опис – створення уявлення про дію (предмет). Використовується при формуванні початкового уявлення про дію (предмет) (після застосування методів наочного сприйняття).

2.3. Розповідь – оповідна форма викладу інформації. Використовується при викладі теоретичних відомостей, організації сюжетних занять, рухливих ігор тощо. Після чого, для підвищення рівня розуміння наданої інформації, застосовується пояснення.

2.4. Пояснення – розкриття особливостей предмету (дії, явища, конкретної ситуації), вказуючи на їх певні основні ознаки. Широко застосовується на всіх рівнях проведення організаційно-методичної роботи.

При поясненні потрібно оперувати тільки зрозумілими дітям відомостями. Пояснення має бути стислим (займати не багато часу) та, бажано, спиратись на 1-2 приклади, що сприяє підвищенню стійкості уваги учнів. Прикладами мають бути конкретні предмети, особистості чи дії (або ситуації) наявні в колі зору дитини, які вона використовувала (виконувала дії, з якими спілкувалась)

безпосередньо перед поясненням. В міру необхідності застосовується повторення пояснень.

2.5. Завдання – настанова виконати наперед визначений обсяг роботи. Застосування цього методу передбачає попереднє пояснення учню способу виконання конкретного завдання.

2.6. Вказівка – керівна настанова (рідше – порада) без обґрунтування. Застосовується при здійсненні підготовки до уроку, виконанні вправи, проведенні гри тощо.

2.7. Розпорядження – висловлений у довільній формі наказ. Широко застосовується при необхідності посилення рівня авторитарності вказівки та як підвідна форма перед використанням команди, коли учні ще не навчилися її виконувати. Наприклад, «Стійте вздовж лінії».

2.8. Команда – короткий наказ за встановленою формою. Використовуються попередні (підготовка до виконання дії чи її припинення) та виконавчі (негайне виконання дії) команди. Учень повинен розуміти, що від нього вимагають: спочатку потрібно здійснити показ рухової дії та її пояснення, а потім використати команду. Ефективно застосовування команди з підкріпленням світловою (звуковою) сигналізацією. В 1-4-х класах застосовується періодично, найчастіше в вигляді стартових команд. В більшості випадків замінюється розпорядженням чи вказівкою.

2.9. Підрахунок – рахуючи, визначати темп виконання рухової дії. Використовується в кількох видах:

- підрахунок (наприклад, «Раз-два-три-чотири!»);
- підрахунок в поєднанні з короткими вказівками чи командою (наприклад, «Раз-Вдих!», «Раз-два-три-Видих!»),
- тільки короткими вказівками (наприклад, «Вгору-в сторони-вниз!»).

Використовується для визначення темпу та ритму виконання рухової дії, при навчанні відрізнити один ритм виконання вправи від іншого. Застосовується не часто, періодично в комплексі з світловою сигналізацією.

2.10. Розгляд – розбір, аналіз дії (ситуації). Використовується після виконання вправи для аналізу деталей виконання рухової дії, виявлення помилок при її здійсненні. Після його застосування – оцінка, пояснення та вказівка.

2.11. Оцінка – для отримання висновку про результат виконання дії. Застосовується оцінка шляхом порівняння з правильною технікою виконання вправи (вчителем або іншим учнем). Цей метод має бути засобом виховання адекватної самооцінки, впевненості дитини в своїх силах. При позитивній оцінці важливо конкретизувати досягнення дитини; при негативній – пояснити сутність помилки, її причину та шлях виправлення, та, обов'язково, похвалити школяра за старанність та за успішно виконані елементи фізичної вправи (їх конкретизувати). Після застосування оцінки доцільно використання вказівки

(часто: пояснення, а потім – вказівка).

Важливо, щоб при проведенні занять з АФК вчитель (асистент вчителя) розташовувався так, щоб всі учні добре бачили його рухи, жести та артикуляцію.

Методи використання слова (жесту) – загальнопедагогічні методи. Правильне застосування цих методів в процесі АФВ сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку мислення школярів, формуванню повних і конкретних понять, розвитку мови та мовлення, збагаченню активного та пасивного словника учнів.

3. Методи наочного сприйняття.

3.1. Показ рухової дії – демонстрація техніки виконання рухової дії вчителем з метою її свідомого наслідування учнями. У дітей молодшого шкільного віку розвинута здатність до наслідування. Результативність показу залежить від наявності інтересу до дії, що відбувається, від рівня зацікавленості учнів. Важливим є усвідомлення учнем дії, що сприймається. Важливо застосовувати даний метод у поєднанні з методами використання слова (жесту): показ, а потім пояснення; показ, опис, пояснення, завдання (вказівка) тощо. Пояснення основних закономірностей дії веде до свідомого наслідування фізичної вправи учнем. Потрібно відзначити залежність ефективності застосування даного методу від розвитку наступних пізнавальних процесів учнів: процесу довільного сприймання (його адекватності, предметності), уваги (її концентрації, стійкості) та пам'яті.

Використання цього методу на першому етапі формування рухового уміння дає уявлення про правильну техніку виконання рухової дії. В подальшому, кількаразове застосування методу, при зменшенні швидкості показу, акцентує увагу на визначених елементах вправи. На III-му та IV-му етапах формування рухового уміння показ використовують для виявлення та виправлення помилок. Відзначимо, що потрібно демонструвати тільки правильний варіант виконання фізичної вправи (елементу вправи). Застосування «дзеркального» показу доцільне лише при виконанні простих фізичних вправ з II - ої чверті 4-го класу.

3.2. Демонстрація наочних посібників – створення додаткових можливостей для сприймання учнем рухової дії (чи її елементу), розуміння природи докільця.

Наочні посібники (медіатехнології, плакати, малюнки, предметні посібники, кіно- та відеофільми, діафільми) мають бути цікавими та зрозумілими дітям, достатньо простими, відповідати віковому та індивідуальному розвитку. Відзначимо використання предметних орієнтирів (стрічки, кеглі, м'ячі тощо) для спрямування, обмеження чи оцінки рухів учнів. Ефективним є використання піктограм (малюнквого письма) (наприклад, при проведенні фізкультхвилинок). Велике значення при застосуванні цього методу, як і інших методів наочного сприйняття, має мотивація до сприймання та розуміння

школярами сприйнятого. Саме тому при використанні методу демонстрації наочних посібників важливим є широке застосування методів використання слова (жесту): опису, розповіді, пояснення в доступній для дитини формі, залежно від її індивідуальних можливостей.

3.3. Світлова та звукова сигналізація – сукупність умовних знаків і засобів їх передачі, що застосовуються з метою створення зорових і слухових орієнтирів виконання рухової дії. Для дітей з комплексними порушеннями розвитку має значення зорове, слухове та тактильно-вібраційне сприймання, що сприяє реалізації практичної діяльності. При використанні світлової та звукової сигналізація потрібно враховувати психоемоційний стан дитини і індивідуальні особливості чутливості. Вчителю потрібно індивідуалізувати застосування методичних прийомів для забезпечення результативності використання даного методу. Потрібно забезпечити розуміння учнів, використовуючи попереднє пояснення.

Метод світлової та звукової сигналізації успішно застосовується при виконанні легкоатлетичних вправ (використання світлолідера), застосуванні стартових команд, проведенні рухливих ігор (світлосигналізація має знаходитись у центрі залу, майданчика) тощо.

Методи наочного сприйняття забезпечують зорове, вібраційне та слухове сприймання навчального матеріалу, що пояснює їх широке використання на всіх етапах навчання в 1-4-х класах. Широке застосування методів наочного сприйняття сприяє підвищенню мотивації практичної діяльності школярів, зростанню інтересу до занять фізичними вправами; розвитку уваги та просторового орієнтування; підвищенню рівня пізнавальної активності учнів.

При проведенні фізичних вправ на заняттях із АФК потрібно відзначити **доцільність використання наступних вихідних положень** (В.п.):

- лежачи на спині;
- лежачи на боці (відповідно правому і лівому);
- лежачи на животі;
- лежачи на животі з опорою на кисть;
- колінно-ліктьове;
- колінно-кистьове;
- стоячи на колінах із додатковою вертикальною опорою;
- стоячи (О.с.).

Вихідне положення використовують відповідно індивідуальним можливостям і потребам дитини.

Методика занять з АФК змінюється залежно від конкретних корекційно-розвивальних завдань, визначеного календарно-тематичним плануванням і розробленим планом-конспектом уроку, вікових і індивідуальних психофізичних особливостей учнів, їх фізичної підготованості, матеріально-

технічного забезпечення закладу.

Підвищення мотивації діяльності учнів

Велике значення для збільшення ефективності всіх ланок освітнього процесу на заняттях з АФК має наявність домінуючої *мотивації*, яка визначає цілеспрямовану діяльність учня.

Слабкість мотивів діяльності та їх нестійкість – типовий вияв незрілості мотиваційної сфери молодших школярів зі спастичними формами ДЦП та інтелектуальними порушеннями на пізній резидуальній стадії ДЦП.

Залежно від індивідуальних особливостей психофізичного розвитку, інтереси учнів відрізняються інертністю, уповільненням реакції та вираженим емоційним відношенням до найбільш яскравих моментів практичної діяльності. Особливо це характерно дітям з ДЦП та помірним ступенем порушень інтелектуального розвитку. Все це, як і недорозвиток волі, характерний для них, ускладнює розвиток мотиваційної сфери дітей.

Одним з дієвих шляхів, що сприяють підвищенню мотивації діяльності учнів є створення таких умов, які дозволять дітям отримувати задоволення в результаті здійснення ними дії (більше практичної, можливо теоретичної). Рухові завдання повинні бути цікавими, поданими в конкретній формі, мати наочний результат.

Диференційований підбір завдань, що дає можливість учням успішно їх виконувати, сприяє виникненню морального задоволення у дітей, зростанню впевненості в своїх силах, позитивному відношенню до занять фізичними вправами. Адже успіх діяльності є функцією якості навички й сили мотиву. Оцінюючи ефективність виконання діяльності, необхідно враховувати не тільки силу мотиваційної тенденції, що детермінує цю діяльність, а й ступінь співвіднесення окремих її елементів.

В результаті корекційно-розвивального спрямування процесу АФВ, завдяки розвитку психіки учнів, з появою нових психологічних утворень, які ускладнюють як процес мотивації, так і структуру мотиву діяльності, зі збільшенням утворюючих мотив компонентів, відбувається більш обґрунтоване прийняття рішень дітьми, формування намірів і їх практична реалізація в цілеспрямованій руховій діяльності. Все це сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в 1-4-х класах при роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку.

Формування рухових умінь учнів із КПП

Навчання фізичним вправам як педагогічний процес характеризується змістовною та процесуальною сторонами діяльності. До *змісту діяльності* входять: цілі, функції, орієнтація, дидактичні принципи, методи, характеристики моторики учнів. Процесуальна сторона включає: організаційне

керівництво, види діяльності, засоби та форми діяльності, контроль та оцінка ефективності процесу.

Навчання руховим діям – складний, динамічний, керований процес. Його ефективність багато в чому визначається застосуванням засобів і методів навчання. Фундаментом технології формування рухових навичок є системний підхід, котрий базується на принципі взаємодії компонентів методики навчання для досягнення корисного адаптивного результату рухової поведінки учня (П.К. Анохін). Розвиток моторики в онтогенезі пов'язаний як із закономірностями її розвитку в різні вікові періоди, так і з накопиченням індивідуального рухового досвіду. Визначаючи психофізіологічні особливості діяльності на рівні побудови та управління рухами, дослідники відзначають, що «велика кількість змінних (рівень когнітивних процесів, характеристики емоційно-мотиваційної сфери, показники сформованості сенсомоторної координації), тісно корелюють з успішністю рухової діяльності»³.

Формування систем рухових умінь – одне з найважливіших завдань АФВ дітей з комплексними порушеннями розвитку. Навчання руховій дії – це процес одночасного набуття спеціальних знань, формування рухового уміння та розвитку відповідних рухових якостей (наприклад, навчання метанню вимагає (і, одночасно, сприяє) розвитку сили рук і розвитку спритності). Ці процеси різняться методами та засобами.

Багаторівнева теорія М.О. Бернштейна є основою для розуміння процесу навчання рухів, дидактичні підходи якого базуються на кількарізковому повторенні вправи. Він вважав, що формування навички полягає «не в повторенні рухів, а у вдосконаленні багаторівневої системи рухів»⁴.

Дослідженнями виявлено недостатнє використання вже сформованих раніше навичок у дітей з КПР, що ускладнює процес їх навчання. Враховуючи положення про порушення здатності до орієнтовно-пошукової діяльності дітей як з порушеннями інтелектуального розвитку, так і з ПОРА; яка є основою функціонування механізмів організації циклічно діючої багаторівневої функціональної системи, диференційований підхід в процесі навчання дітей з КПР є особливо важливим.

Здатність до виконання дії з найменшою витратою сил; без необхідності контролю виконання кожного руху, що входить до складу дії; з можливістю звернути увагу на результат дії за умов, в яких вона відбувається – ознаки сформованої навички.

В основі структури навчання – психофізіологічні закономірності формування навичок. Умовно, визначають *три рівні формування рухового вміння*: елементарне вміння, навичка, вміння вищого розряду.

³ Малхазов, О.Р. (2002). *Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю*. К.: Євролінія. (С. 237).

⁴ Бернштейн, Н.А. (1990). *Физиология движений и активность*. М. (С. 166).

Етапи навчання не потрібно плутати з фазами рухової навички. Структура навчання може змінюватись – зменшуватись кількість етапів (наприклад, при освоєнні підвідних чи підготовчих вправ); їх тривалість. Потреба в формуванні відповідних навичок виникає при навчанні будь-якій дії, навіть дуже простій.

Етап ознайомлення з руховою дією – формування поняття про навчальне завдання та способи його вирішення, апробація виконання рухової дії чи її елементу (з допомогою вчителя). Важливо забезпечити осмислення завдання, розуміння основ техніки, апробацію виконання провідних рухів вправи. Це здійснюється при одночасному застосуванні методів використання слова (жесту) та методів наочного сприйняття.

Апробація має на меті розширення поняття про отримане завдання, усвідомлення та уточнення проекту виконання рухової дії. Апробація проводиться методом розучування по частинам: виконується частина вправи на основі засвоєних раніше підвідних вправ, у склад яких ввійшла основа техніки. Може бути використаний метод вимушено-полегшувального розучування.

Етап початкового розучування рухової дії – забезпечення стабільного виконання рухової дії. На цьому етапі формуються передумови засвоєння рухової дії на рівні елементарних умінь.

Елементарне вміння виникає на основі знань, рухового досвіду та повторень нової дії. Воно здійснюється за умови зосередження уваги школяра на кожному виконаному русі. При цьому освоюються елементи, окремі фази цілісного руху, здійснення яких не потребує високого рівня розвитку фізичних якостей. З цією метою використовується велика кількість специфічних підвідних вправ. Ефективним є використання мовленнєвого супроводу, методів розучування по частинам, вимушено-полегшувального розучування та ігрового методів.

Систематичне вправляння з дотриманням дидактичних принципів веде до правильного виконання заданої рухової дії. Починає формуватись динамічний стереотип (за І.П. Павловим) – злагоджена врівноважена система нервових процесів, що утворюються за механізмом умовних рефлексів. Це веде до зникнення зайвих рухів, розвитку точності просторових, часових і силових параметрів необхідних рухів. Учень починає відчувати впевненість у власних силах, краще розуміти техніку виконання вправи.

Велике значення має попередження виникнення помилок: правильне розуміння учнями техніки виконання вправи; уповільнене виконання спочатку (якщо це доцільно з огляду на специфіку біомеханіки рухової дії); поступове ускладнення завдань (з урахуванням фізичної підготовленості учнів); застосування підготовчих і підвідних вправ для полегшення правильного виконання рухової дії (її елементу) та сприяння розвитку динамічного стереотипу; своєчасне виправлення помилок; відповідність вимог психофізичним можливостям конкретного учня; зміна умов виконання вправи на ті, що сприяють правильному її виконанню; розуміння учнем причини та

характеру помилки; послідовне виправлення помилок (за ступенем їх значимості); позитивна оцінка вчителем усіх, навіть найменших, досягнень дитини.

Етап закріплення набутого елементарного уміння – формування рухової навички в стабільних умовах виконання та передумови її застосування в різних умовах. Відбувається автоматизація процесу виконання окремих рухів, що входять до складу фізичної вправи. Використовуються всі методи, а особливого значення набуває застосування ігрового методу та методу розучування в цілому.

Формування навички на цьому етапі веде до перерозподілу функцій аналізаторів: підвищується роль рухового аналізатора в контролі здійснення рухів, а зоровий аналізатор забезпечує контроль умов довкілля та результативності діяльності.

Стійкість рухової навички висока, але потрібно відзначити необхідність періодичного повторення виконання рухової дії, що запобігає руйнуванню чи якісним змінам набутого вміння.

Етап навчання застосування навички в різних умовах – формування практичної цінності навички (володіння навичкою в побутовій, трудовій і фізкультурно-спортивній діяльності). Уміння вищого порядку – найвищий ступінь володіння руховою дією.

Уміння вищого порядку бувають кількох видів (Б.А. Ашмарін):

- уміння ефективно використовувати сформовану навичку в відповідності з вимогами довкілля (наприклад, у 1-му класі, ходьба обмеженою площиною (по килимку тощо);
- уміння застосовувати одночасно дві чи більше сформовані навички (наприклад, виконання ритмопластичних вправ, вправ з предметами з різними положеннями рук);
- уміння застосовувати послідовно дві чи кілька сформовані навички (наприклад, здійснення локомоцій послідовно: ходьба, повзання, лазіння; ходьба, метання малого м'яча).

Потрібно вдосконалювати сформовану навичку таким чином, щоб техніка виконання вправи була індивідуалізована, були освоєні кілька варіантів основної навички, розвинута здатність застосовувати дану навичку з іншими, сформованими раніше.

Особливого значення на IV-му етапі набуває використання методу вправляння в цілому змагального та ігрового методу.

В процесі формування рухової навички має значення їх порівняння та аналіз. Зважаючи на складності процесів співставлення, порівняння та аналізу, характерних для дітей з комплексними порушеннями розвитку [], при застосуванні всіх методів навчання вчитель повинен не тільки сам провести порівняння, а й спонукати учнів порівнювати рухи з вже відомими їм, знаходити в них подібність і відмінність. Таке порівняння можна проводити тільки з

конкретними вправами, що наразі виконувались і добре освоєні учнем. Для сприяння розвитку рухової пам'яті потрібно після формування рухової навички на наступних уроках виділяти час для повторення.

Для підвищення пізнавальної активності дітей, формування цілеспрямованої уваги при формуванні рухового уміння використовуються імітації (наприклад, у 1-му класі: імітація їжачка (дихальні вправи); у 2-му класі: імітація дерева під вітром (вправа «нахили тулуба з рухом руками під музично-ритмічний супровід»).

У формуванні рухових умінь приймають активну участь пізнавальні процеси та мовлення. Велике значення має доступність пояснення навчального матеріалу. Методика, при якій виконання вправи за показом поєднується з виконанням вправи за інструкцією вчителя, стимулює пізнавальну активність, мислення та мовлення при навчанні дітей фізичним вправам: одночасно сприяє як ефективності формування рухової навички, так і створенню елементарного поняття про рухову дію, її значення.

Дозування фізичних навантажень

Розглянемо особливості одного з складових компонентів корекційно-розвивального впливу засобів АФВ – *величини фізичного (тренувального) навантаження*.

Фізичне навантаження – ступінь інтенсивності та тривалість м'язової роботи. Визначається величиною енергетичних витрат організму, потужності здійсненої роботи. Фізичне навантаження буває:

- а) загальне, локальне, регіональне;
- б) статичне, динамічне, вибухове.

Дозування фізичних навантажень забезпечує відповідну реакцію організму дитини на виконану роботу, що дає можливість реалізувати поставлені завдання. Надмірне навантаження шкодить здоров'ю учня, а недостатнє – не має тренувального впливу.

Для контролю рівня навантаження використовують визначення частоти серцевих скорочень (ЧСС) і спостереження (педагогічне та лікарсько-педагогічне).

Рівень фізичного навантаження залежить від сумарної кількості виконаної роботи на уроці, від рівню її інтенсивності. Відповідність рівня фізичного навантаження енергетичним можливостям організму дитини – один з принципів вибору величини тренувального впливу.

При плануванні навчальної роботи необхідно забезпечити регуляцію рівня фізичного навантаження школярів відповідно їх індивідуальним можливостям. З цією метою застосовується диференційований підхід, варіація використання об'єму та інтенсивності навантажень в залежності від особливостей вікового

розвитку рухових якостей, рівня фізичної підготованості учнів основної групи, їх статі. Система диференційованого підходу передбачає розподіл дітей при проведенні занять на відповідні підгрупи за рівнем функціонального розвитку, що дозволяє індивідуалізовано надавати фізичне навантаження на заняттях, сприяючи розвитку та тренуванню органів і систем організму.

Припустимий рівень фізичного навантаження (за Е.С. Вільчковським):

- незначне почервоніння шкіри обличчя;
- незначна пітливість;
- дихання ритмічне, дещо прискорене;
- психоемоційні реакції адекватні (звичайні для конкретної дитини);
- рухи чіткі, цілеспрямовані.

Регуляція рівню фізичного навантаження здійснюється:

- тривалістю виконання кожної вправи чи її елементу;
- кількістю вправ і їх повторень;
- швидкістю виконання;
- амплітудою виконання;
- зміною умов виконання рухових дій (використання в.п., що полегшують чи ускладнюють рух; застосування самоопору, опору партнера);
- застосуванням підготовчих і підвідних вправ;
- зміною рівня координаційної складності вправи;
- зміною тривалості відпочинку між вправами чи їх серіями та його характеру (застосування дихальних вправ, вправ на розслаблення та вправ незначного рівня інтенсивності з включенням інших груп м'язів);
- зміною ваги предметів (приладів), що використовуються.

Необхідним є постійний педагогічний контроль фізичних навантажень та лікарсько-педагогічний контроль за станом здоров'я учнів з комплексними порушеннями розвитку в процесі проведення ФВ. При цьому, потрібно враховувати особливості розвитку волі та комунікативних навичок учнів; зважати на індивідуальні зовнішні ознаки втоми (прискорення дихання; зниження швидкості реакції, темпу та швидкості руху, інтенсивності м'язових зусиль, погіршення координації).

При перших ознаках втоми потрібно дати учневі можливість відпочити, для чого застосовуються дихальні вправи, вправи на розслаблення; після чого – робота спочатку в низькому темпі, потім – посилення рівня інтенсивності (під індивідуальним контролем). Відзначимо, що заняття з АФК, цікаві для учнів, викликають у них позитивні емоції і меншу втому.

Рухливі ігри як засіб розвитку просторового орієнтування учнів з КІР

Рухова та практична діяльність, а також здатність до засвоєння дітьми з комплексними порушеннями навчальних предметів у спеціальному закладі

загальної середньої освіти для осіб з ООП залежить від багатьох чинників, серед яких важливе місце займає рівень розвитку їх просторового орієнтування.

Висвітлення можливостей розвитку просторового орієнтування молодших школярів із спастичними формами ДЦП та інтелектуальними порушеннями було б неповним без відзначення особливої ролі в ньому рухливих ігор. Підвищення ефективності корекційно-розвивального впливу рухливих ігор безпосередньо пов'язується з необхідністю забезпечення їх результативного *організаційного та навчально-методичного забезпечення*.

Просторове орієнтування передбачає вміння виділяти, розпізнавати та використовувати в практичній діяльності просторові ознаки, зв'язки та відношення між об'єктами довкілля. Орієнтація в просторових характеристиках і відношеннях сприяє цілеспрямованій руховій діяльності, соціальній адаптації та закладає основи навчальної діяльності учнів з комплексними порушеннями розвитку (навчання читанню, письму, рахунку, малюванню, руховим навичкам тощо).

Особливості розвитку просторового орієнтування у дітей з спастичними формами ДЦП та інтелектуальними порушеннями обумовлені певними труднощами, такими, як слабкість інтегруючої діяльності інтелекту, недорозвинення найважливіших компонентів просторового розрізнення тощо.

Розвиток просторового орієнтування учнів забезпечується взаємодією аналізаторів (зорового, слухового, тактильного, нюхового, смакового, вестибулярного, рухового, вісцерального) та міжаналізаторних систем. Оскільки просторове орієнтування має складну сенсомоторну основу та широко представлено в різних видах життєдіяльності дитини, для школярів доцільно забезпечити можливість набуття рухового досвіду засобами АФВ з опорою на рухові, наочні та вербальні моделі.

У комплексі корекційно-виховних технологій, що проводяться з метою розвитку, навчання, оздоровлення, виховання та соціалізації старших дошкільників з розумовою відсталістю значне місце займають рухливі ігри, як засіб ФВ. Рухливі ігри підвищують рухову активність вихованців, сприяють формуванню просторових понять, розвитку мови та мовлення, фізичних якостей, забезпечують тренувальний вплив на органи та системи дитячого організму, дозволяють ефективно взаємодіяти з довкіллям, сприяють закріпленню рухових умінь і навичок, отриманих дітьми під час занять з АФВ. Дидактичні рухливі ігри застосовуються з метою пізнавального та моторного розвитку дітей, а також розширення, поглиблення та систематизації їх уявлень, в тому числі і просторових.

Розвиток просторового орієнтування відбувається шляхом включення у рухливі ігри певних структурних елементів, а саме:

- орієнтування у схемі власного тіла;

- визначення свого місця розташування щодо об'єктів навколишнього середовища;
- визначення форми та величини предметів;
- розташування предметів відносно сприймаючого об'єкта та відносно один одного;
- орієнтування на мікро- та макроплощині, тобто в двовимірному просторі;
- орієнтування в тривимірному просторі;
- вербалізації просторових уявлень.

Вибір рухливої гри визначається корекційно-розвивальними завданнями певного заняття з АФК. Також необхідно враховувати кількість дітей, умови проведення гри, індивідуальні психофізичні особливості учнів, їх вікові та гендерні особливості, рівень їх фізичної підготовленості.

Корекційно-розвивальна спрямованість рухливої гри визначається наступними *чинниками*:

- мета проведення рухливої гри;
- завдання гри;
- спрямованість гри;
- методичні прийоми, за допомогою яких дитина опановує рухливою грою;
- способи організації рухливої гри;
- зміст гри (сюжет (якщо це сюжетна гра), рухові дії, правила);
- очікувані результати гри.

Ефективність корекційно-розвивального впливу рухливих ігор значною мірою визначається їх *організаційно-методичним забезпеченням*, а саме:

- підготовкою місця для проведення рухливої гри;
- доступністю та зрозумілістю пояснення правил гри дітям;
- доцільністю підбору та розміщення реманенту;
- методичним супроводом гри з боку педагога та педагогічним контролем проведення гри;
- підведенням підсумків рухливої гри.

Рухова та пізнавальна активність учнів, їх захопленість грою великою мірою залежить від предметного забезпечення та місця проведення рухливої гри. Так, у зв'язку з інертністю та порушенням координації рухів дітям з комплексними порушеннями розвитку потрібна більша площа під час ходьби та поворотів (розворотів) із метою попередження їх зіткнення один з одним та з предметами довкілля. Слід відзначити, що майданчик для проведення гри не повинен бути дуже великим, тому що це вимагатиме від гравців значного функціонального навантаження що може призвести до перевтоми. Для позначення краю ігрового майданчика доречно використовувати широкі яскраві лінії або предмети (наприклад, пофарбований канат). Також, краще, якщо ігрова зона матиме один

колір, а навколишній її простір – інший.

Розподіл дітей на підгрупи часом призводить у молодших школярів до значних утруднень в орієнтуванні між членами своєї і чужої команди. Цього можна уникнути, якщо одягнути на членів різних підгруп (команд) досить помітну деталь одягу різного кольору (наприклад, футболки у однієї підгрупи зелені, а у другої – жовті). Потрібно відзначити недоцільність використання різнокольорових пов'язок на руку, тому що для дітей з комплексними порушеннями розвитку в процесі рухливої гри ця деталь не буде достатньо помітною.

Під час рухливих ігор із дітьми краще використовувати яскравий, помітний під час гри реманент, відповідної фізичним можливостям вихованців ваги та розміру. Також необхідно забезпечити достатню кількість реманенту, оскільки, zostавшись без нього, вихованець залишає гру. Підбираючи реманент (дидактичне знаряддя) для гри, варто зважати також на техніку безпеки, віддаючи перевагу предметам, які в разі випадкового попадання не призведуть до травмування дитини. Наприклад, вибираючи м'ячі для гри слід віддати перевагу м'яким гумовим м'ячам. Роздавати реманент варто після пояснення змісту гри, безпосередньо перед її початком.

Педагог зобов'язаний добре знати зміст гри, вміти грамотно та доступно пояснити його дітям. Учні сприймають вербальну інформацію на не досить високому рівні, тому пояснення має бути коротким, викладення послідовним, поєднаним з використанням методів наочного сприйняття (показ рухової дії, демонстрація наочних посібників, світлова та звукова сигналізація).

Слід відмітити корекційне значення та ефективність **застосування мультимедійних засобів** при підготовці та проведенні рухливих ігор з метою розвитку просторового орієнтування.

Мультимедійні технології дозволяють вводити, зберігати, переробляти та відтворювати текстову, аудіовізуальну, графічну, тривимірну та іншу інформацію. Використання мультимедійних технологій дозволяє суттєво підвищити пізнавальну активність і мотивацію дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що, в свою чергу, сприяє активізації їх розумової діяльності та здатності до навчання.

Мультимедіа властива інтерактивність, гнучкість та інтеграція різних типів навчальної інформації, що робить ці технології перспективним напрямом інформатизації навчально-виховного процесу в спеціальних закладах загальної середньої освіти для осіб з ООП.

До мультимедійних засобів, які доцільно використовувати при підготовці та проведенні рухливих ігор з метою розвитку просторового орієнтування слід віднести наступні:

1) *навчальні мультимедійні технології:*

- відеозаписи, що наочно демонструють послідовність певної рухової дії, а також дозволяють переглядати її в будь-який час для кращого сприймання та запам'ятовування (виконувати фізичні вправи має добре знайома дітям людина (дитина));
- аудіо- та відеозаписи, що створюють фон заняття з АФК (осінній ліс, вітер у полі тощо);
- графічний супровід заняття (текст, таблички із словом, що в процесі заняття виникають та змінюються, і, таким чином, сприяють розвитку мови та мовлення дітей);
- мультфільми (відеофільми, графіка), в яких використовуються піктограми, предметні малюнки з метою розпізнання та диференціації окремих фізичних вправ або їх елементів;
- мультфільми (відеофільми, фільми, анімація), що розкривають сутність імітаційних вправ, що виконуються на поточному занятті (рухи тварин, рослин тощо).

2) контролюючі мультимедійні технології:

- контролюють знання вихованця;
- контролюють уміння та навички вихованця.

Керуюча роль при проведенні рухливих ігор належить вчителю ФК (асистенту вчителя чи реабілітологу).

В процесі АФК мають місце наступні **види контролю**: попередній (вихідний), оперативний, поточний, етапний (цикловий). Педагог має забезпечити педагогічний контроль проведення рухливої гри, дотримання її змісту, досягнення запланованого результату, дотримання техніки безпеки виконання фізичних вправ, відповідність рівня фізичного навантаження віковим та індивідуальним особливостям дітей.

Зазвичай, з метою швидкого включення дитини у гру, педагог, що керує грою, безпосередньо приймає участь у ігровому процесі. Виконуючи роль ведучого, помічника або одного з граючих, він може грамотно використовувати або свідомо видозмінювати ігрові ситуації, вибірково впливаючи в процесі гри на вихованців, регулюючи їх психофізичний і функціональний стан. Наприклад, ситуації, в яких педагог активно чинить опір, стимулюють ігрову діяльність дітей, підвищують її емоційний фон. Щоб досягти кульмінації гри та перевести її у більш спокійне русло, керуючому, навпаки, слід «піддатися», програти та вибути з гри.

Проводячи рухливу гру, важливо контролювати правильність виконання фізичних вправ, вчасно виправляти допущені дітьми помилки, формувати у школярів позитивну мотивацію, інтерес до активної рухової діяльності, а також, при потребі, надавати посильну допомогу дітям.

Підведення підсумків рухливої гри сприяє формуванню здатності до

оцінювання своїх дій та підвищенню мотивації ігрової діяльності дітей. При цьому потрібно ставити прості конкретні запитання стосовно дій дитини, результативним є використання мультимедійних засобів (наприклад, відеозапис повтору виконання окремої фізичної вправи чи рухливої гри повністю).

Важливою умовою проведення рухливої гри є *позитивне підкріплення педагогом її результатів*. У цьому випадку доцільним є створення ситуації штучного успіху, під час якої, незважаючи на неточності у виконанні рухових завдань гри, дитина отримує схвальну оцінку за старання.

Аналізуючи зміст рухливої гри, потрібно відзначити необхідність відповідності сюжету (при проведенні сюжетної гри), правил і складових фізичних вправ індивідуальним психофізичним особливостям дітей, їх потенційним психофізичним можливостям. Часто ігровий сюжет варто спростити, але так, щоб рухлива гра не втратила свого корекційно-виховного сенсу. Зазвичай сюжет гри не тільки ожваблює дії гравців, але й надає окремим ігровим прийомам цілеспрямованість, робить гру захоплюючою. Тому варто попередньо ознайомлювати дітей з ігровим сюжетом і діями конкретних персонажів в процесі пояснення вчителем змісту гри з використанням мультимедійних технологій.

Правила гри мають відповідати індивідуальним можливостям розуміння вихованців та, за необхідності, мають бути спрощені. Зміна правил – відповідальний крок, оскільки їх вимоги обов'язкові для всіх учасників.

Більшість рухливих ігор інтегрують у собі різноманітну комбінацію ходьби, повзання, лазіння, метання, подолання перешкод, що у свою чергу вимагають від дитини відповідного рівня фізичної підготовленості. Всі ігри потребують обов'язкової адаптації до індивідуальних рухових можливостей дітей, при потребі замінюючи або спрощуючи використані фізичні вправи.

Розвиток просторового орієнтування нерозривно пов'язаний з розвитком мислення та мовлення. Істотні позитивні зміни в сприйнятті простору у молодшого школяра з спастичними формами ДЦП та інтелектуальними порушеннями спостерігаються з появою в його словнику слів, що позначають місце, напрямок і просторове розташування предметів. Отже, сприйняття простору піднімається на новий, якісно вищий рівень – зростає рівень просторового орієнтування.

Рухливі ігри, завдяки цілеспрямованому корекційно-виховному наповненню, сприяють всебічному розвитку учнів, оздоровленню їх організму, збагачують життя дітей новим змістом, виховують їх почуття, поведінку, розвивають просторове орієнтування в навколишньому середовищі, елементи самостійності та ініціативу, що слугує розвитку спроможності до адаптації та створення передумов успішного подальшого навчання.

Формування безпечної поведінки учнів із КПР в процесі АФВ

Здоровий спосіб життя та його складники, особливо – оптимальний режим організованої фізкультурної рухової активності, що сприяє формуванню здоров'я та підвищенню адаптаційного потенціалу учня, має суттєве значення в системі забезпечення всебічного розвитку молодших школярів із особливими потребами. При проведенні всіх форм роботи з АФК у спеціальних закладах загальної середньої освіти для осіб з КПР важливо передбачити заходи безпеки та попередження травматизму дітей. Розглянемо особливості дотримання заходів безпеки та попередження травматизму учнів з комплексними порушеннями розвитку та можливості їх поліпшення.

Безпечна поведінка – важлива ланка системи навчання учнів із порушеннями опорно-рухового апарату та інтелектуального розвитку. Необхідним є забезпечення умов для фізичного та психологічного благополуччя дітей в процесі АФК, попередження травматизму, фізичних і емоційних перевантажень, що призводять до стомлення і перевтоми, зважаючи на особливості заходів їх реалізації.

В організації фізкультурної діяльності варто дотримуватись таких **вимог**:

- не допускати знаходження учнів у залі або на фізкультурному майданчику без нагляду педагога;
- стежити за правильним вибором місця проведення заняття, щоб у полі зору перебували всі школярі;
- стежити за тим, щоб учні самовільно не використовували прилади, тренажери;
- при виконанні вправ з предметами стежити за достатнім інтервалом і дистанцією між учнями;
- навчаючи дітей руховим навичкам, педагог повинен забезпечити правильний показ руху;
- здійснювати постійний контроль за збереженням правильної пози та постави дітей під час виконання вправ;
- контроль стану дітей, не допускаючи їх перевтоми;
- ознайомлення дітей з правилами поведінки на занятті та систематичний контроль їх виконання.

Будь-яка рухова діяльність дітей з комплексними порушеннями в процесі АФВ може здійснюватися лише під безпосереднім контролем і наглядом з боку вчителя (асистента вчителя, реабілітолога, інструктора з ЛФК).

З метою оптимізації заходів безпеки та попередження травматизму молодших школярів доцільно:

- пояснювати правила техніки безпеки кілька разів;

- мати на увазі при поясненні та при роботі з забезпечення виконання правил поведінки та безпеки особливості психофізичного розвитку молодших школярів з комплексними порушеннями: уповільненість, вузькість, інактивність сприймання, його недостатню диференційованість; порушення розвитку осмисленої пам'яті; порушення формування мисленнєвої діяльності учнів в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності; недосконалість формування усіх форм мислення, особливо понять; складність концентрації уваги; недорозвиток довільної уваги; недорозвиток мовлення; недорозвиток волі; психоемоційну нестабільність; неоднорідність порушень рухової сфери, координації, точності та темпу рухів, відтворення заданих рухів та положень;
- періодичне нагадування правил техніки безпеки;
- по ходу проведення заняття (уроку) постійно слідкувати за дотриманням учнями техніки безпеки, використовуючи вказівку при недотриманні;
- постійна підтримка мотивації дотримання дітьми техніки безпеки;
- при виконанні фізичних вправ – додатковий контроль правильності техніки виконання: загроза неправильного виконання вправи у зв'язку з недостатнім розвитком координаційних здібностей, швидкості реакції тощо.

Організація навчально-виховного процесу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями ОРА та інтелектуального розвитку вимагає від педагога високого професіоналізму, здатності до зміни тактики в залежності від індивідуальних особливостей розвитку конкретної дитини.

Уроки АФК, режимні фізкультурно-оздоровчі заходи та позакласні форми занять АФК збагачують учнів руховими навичками та сприяють розвитку рухового аналізатора. Їх вплив не обмежується корекцією окремих функцій, а й забезпечує гармонізацію психофізичного розвитку дітей та корекцію його порушень, сприяє соціальній адаптації молодших школярів. Взаємозв'язок усіх напрямів освітнього процесу при проведенні занять з АФК створює оптимальні умови для всебічного розвитку особистості учнів.

ОРІЄНТОВНІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ КОМПЛЕКСИ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ

Орієнтовні комплекси ранкової гігієнічної гімнастики

Комплекс 1

1. В.п. – основна стійка (о. с.). Підняти руки вгору долонями всередину («дістати сонечко»), подивитися на кінчики пальців. Повернутись у в.п. (6 разів). Темп повільний.
2. В.п. – о. с., руки витягнуті вперед перехресно. Розвести руки в сторони – вдих, повернутись у в.п. – видих (6 разів).

3. В.п. – стоячи, руки на пояс. Стрибки з переміщенням (вперед, назад, праворуч, ліворуч) (60 с).
4. В.п. – стійка ноги нарізно. Присісти, руки вперед долонями донизу. Повернутись у в.п. (6 разів).
5. Ходьба зі зміною положення рук під музично-ритмічний супровід. Темп повільний (60 с).

Комплекс 2

1. В.п. – упор стоячи на колінах. Зробити круглу спину («кішка сердиться») – вдих, повернутись у в.п. – видих (4–6 разів).
2. В.п. – о. с. Підняти руки вгору долонями всередину («дістати сонечко»), подивитися на кінчики пальців. Повернутись у в.п. (2–4 рази).
3. В.п. – стійка ноги нарізно. Присісти, руки вперед долонями донизу. Повернутись у в.п. (6 – 8 разів).
4. В.п. – о. с, руки на поясі. Стрибком – у стійку ноги нарізно, потім стрибком – в зімкнуту стійку. Дихання довільне (15–20 разів).
5. В.п. – о. с, руки витягнуті вперед перехресно. Розвести руки в сторони – вдих, повернутись у в.п. – видих (2 – 4 рази).
6. В.п. – стійка ноги нарізно, руки підняті вгору, пальці сплетені. Потягтись вгору – вдих. Виконати мах руками з нахилом уперед, руки провести між ніг – видих подовжений, вимовляючи «Х-х-ха!» (4 – 6 разів).
7. Ходьба: на 1 крок вдих, на 2 кроки видих; потім – на 2 кроки вдих, на 4 кроки видих. Темп повільний (60 с).

Комплекс 3

1. В.п. – о. с. Колові рухи головою праворуч (ліворуч) (4 рази в кожен бік).
2. В.п. – о. с., руки на пояс. Повороти тулубу праворуч (ліворуч) (8 разів у кожен бік).
3. В.п. – стійка ноги нарізно. Нахили корпусу до правого (лівого) носків, тягнучись руками в тому ж напрямі. Повернутись у в.п. (6 – 8 разів).
4. В.п. – о. с., руки витягнуті вперед. Присід, руки вперед. Повернутись у в.п. Нахил уперед. Повернутись у в.п. (4–6 разів).
5. В.п. – о. с., руки на пояс. Стрибки на місці (8 – 12 стрибків).
6. В.п. – о. с., руки на пояс. Вдих через ніс і видих через рот (губи трубочкою – «загасити свічку») (6 – 8 разів).
7. Ходьба навшпиньки. Ходьба з різним положенням рук (вгору, в сторони, назад). Темп повільний (1 – 2 хв).
8. Ходьба під музично-ритмічний супровід із яскраво вираженим ритмічним малюнком. Темп повільний (60 с).

Комплекс 4

1. В.п. – о. с. 1-2 – руки вгору – вдих; 3-4 – присісти, руками обхватити коліна, подовжений видих (6 – 8 разів)
2. В.п. – стійка ноги нарізно, руки вниз. 1-2 – рухи руками вгору-в сторони, вдих. 3-4 – Нахилитись і дістати правий (лівий) носок (почергово), видих (8 разів).
3. В.п. – стійка ноги нарізно. 1-2 – присісти, руки вперед долонями донизу. 3-4 – в.п. (6 – 8 разів).
4. В.п. – стійка ноги нарізно, руки вниз. 1-2 – нахил уперед, не згинаючи ноги, руки в сторони, голову прямо – видих; 3-4 – в.п. – вдих (6 – 8 разів).
5. В.п. – о. с, руки вниз. 1-2 – присід, руки вгору, вдих. 3-4 – в.п., видих (6 – 8 разів).
6. Стрибки на двох ногах з рухом вперед-назад-в сторони. Дихання довільне (30 – 60 с).
7. Ходьба імітаційна. Темп повільний (60 с).

Комплекс 5

1. В.п – о.с. 1-2 – піднятися на носки, руки вгору, подивитися на пальці – вдих. 3-4 – в.п. – видих (8-10 разів).
2. В.п. – стійка ноги нарізно. 1-2 – присісти, руками торкнутися підлоги поміж ніг - видих. 3-4 – в.п. – вдих (6-8 разів).
3. В.п. – руки вперед. 1-2 – нахил уперед, руки вниз - видих. 3-4 – в.п. – вдих (8-10 разів).
4. В.п. – ноги нарізно. 1-2 – нахил ліворуч, ліва рука ковзає по стегну вниз, права рука – по тулубу вгору. 3-4 – в.п. Те ж саме праворуч. В.п. Дихання довільне (4-6 разів).
5. В.п. – стійка ноги нарізно, руки на пояс. 1-2 – повороти корпусу праворуч (ліворуч) – видих. 3-4 – в.п. – вдих (6-8 разів).
6. В.п. – стійка ноги нарізно. 1-2 – руки зігнути в ліктях перед груддю і скласти так, щоб пальці однієї руки торкалися ліктя іншої. Поворот корпусу праворуч, руки в сторони. 3-4 – повернутись у в.п. Те ж саме □ ліворуч (6-8 разів).
7. В.п. – руки на пояс. Стрибки на двох із просуванням уперед. Після 15-20 стрибків перейти на ходьбу з поступовим уповільненням. Дихання довільне.
8. Повільна ходьба по колу з високим підніманням колін. Дихання довільне (15-10 с)

Комплекс 6

1. В. п. – о. с. (основна стійка). 1-2 – руки в сторони, долонями догори, прогнутися – глибокий вдих; 3-4 – В.п. – видихнути (повтор 6-8 разів).

2. В. п. – руки на поясі; ходьба на носках, на п'ятах, на зовнішній і внутрішній стороні стопи; дихання ритмічне, глибоке (30-60 с.).
3. В. п. – руки догори; 1) нахил вперед, руки відвести назад; 2) В. п.; при відведенні рук – посилити видих, при підніманні рук – вдих (повтор 6-8 разів).
4. В. п. – о. с. руки на пояс. 1) підняти праву ногу, згинаючи в колінному суглобі; 2) опустити; 3-4) те саме лівою ногою. Піднімаючи ногу – вдих, опускаючи – видих (повтор 6-8 разів).
5. В. п. – о. с. 1-2 – присісти на носках, руки догори - видихнути; 3-4 – В. п. – вдих (повтор 6-8 разів).
6. В. п. – стоячи, руки в сторони. 1 – мах правою ногою до лівої руки; 2 – В. п.; 3-4 – те ж лівою. При масі ногою – видих (повтор 6-8 разів).
7. В. п. – упор лежачи. 1 – зігнути руки, підняти праву ногу; 2 – випрямити руки; 3-4 – те ж лівою ногою. При згинанні руки – видих (повтор 6-8 разів).
8. В. п. – стійка, ноги нарізно. 1-2 – повільно через сторони підняти руки - вдих; 3-4 – розслабити і опустити руки, напівнахил – видих (повтор 6-8 разів).

Орієнтовні комплекси фізкультхвилинки

Комплекс 1

1. В.п. – сидячи. Передача предмета (наприклад, іграшки) з руки в руку, слідкуючи за його рухом (6 – 8 разів).
2. В.п. – о. с. Стискання пальців в кулак і їх розтискання (симетричне). Струс рук (4 – 6 разів).
3. В.п. – о. с. Виконання симетричних рухів руками: вгору-в сторони – вдих; вперед-вниз □ видих (6 – 8 разів).
4. В.п. – о. с. Відвести руки назад □ вдих, повернутись у в.п. – видих (4 – 6 разів).

Комплекс 2

1. В.п. – о. с. Кистьове згинання та розгинання (симетричні).
2. В.п. – стійка ноги нарізно, руки на пояс. Колові рухи тулубом праворуч (ліворуч) (4 рази в кожен бік).
3. В.п. — стійка ноги нарізно, стопи паралельно, руки підняті вгору. Присісти, витягнувши руки вперед (п'яти від підлоги не відривати) – видих. Повернутись у в.п. – вдих (6 – 8 разів).
4. В.п. – стійка ноги нарізно, руки в сторони. Нахил праворуч, права рука на поясі, ліва праворуч-вгору – вдих. Повернутись у в.п., вільне падіння відведених рук – видих. Те ж саме ліворуч (6 – 8 разів).

Комплекс 3

- 1.В.п. – о. с. Послідовні рухи руками з предметом (наприклад, іграшкою): праворуч-ліворуч-вгору-вниз, слідкуючи за рухом предмета (3 – 4 рази кожною рукою).
- 2.В.п. – стійка ноги нарізно. Підняти руки через сторони вгору, піднявшись навшпиньки, – вдих. Нахилитись вперед, «кинувши» руки донизу – видих (6 – 8 разів).
- 3.В.п. – стійка ноги нарізно. Руки зігнути в ліктях перед груддю і скласти так, щоб пальці однієї руки торкались ліктя іншої. Поворот корпусу праворуч, руки в сторони. Повернутись у в.п. Те ж саме – ліворуч (6 – 8 разів).
- 4.Ходьба на місці (темп повільний), швидко кліпаючи очима.

Комплекс 4

- 1.«Помахай». В.п. – стійка ноги нарізно, руки з прапорцями вниз. 1–2 — руки з прапорцями через сторони вгору, потягтися, подивитися, помахати прапорцями; 3–4 — в.п. (6 – 8 разів).
- 2.«Потягнися». В.п. – стійка ноги нарізно, руки з прапорцями вниз. 1–2 – нахил уперед, не згинаючи ноги, руки з прапорцями в сторони, голову прямо – видих; 3–4 – в.п. – вдих (6 – 8 разів).
- 3.«Підніми п'яти». В.п. – о.с., руки з прапорцями вперед. 1–2 – стати навшпиньки, підняти п'яти, присісти, коліна нарізно – видих; 3–4 – в.п. – руки з прапорцями вгору, вдих (6 – 8 разів).
- 4.«Поворот». В.п. – стійка ноги нарізно, руки з прапорцями в сторони. 1–2 – руки з прапорцями вперед; 3–4 – поворот праворуч, мах руками з прапорцями праворуч, голова прямо; 5–6 – в.п. Повторити те ж саме ліворуч (4 рази).

Комплекс 5

- 1.В.п. – о. с. Хитати головою праворуч, ліворуч (праве вухо йде до правого плеча, ліве – до лівого) (6 – 8 разів).
- 2.В.п. – о. с., руки вздовж тулуба. Випростатись, втягнувши живіт; відвести плечі назад, стиснути кулаки. Струсити рук.
- 3.В.п. – о. с., руки витягнуті вперед. Присід, руки в сторони – вдих. Нахил вперед, руки дугами, оплеск за ногами – видих (4–6 разів).
- 4.В.п. – стійка ноги нарізно, руки на пояс. Повороти корпусу праворуч (ліворуч) – видих. Повернутись у в.п. – вдих (4– 6 разів).

Комплекс 6

- 1.В.п. – о. с. Швидко кліпати очима (30 – 60 с).
- 2.В.п. – о. с. Рухи очима вгору-вниз-праворуч-ліворуч. Колові рухи очима праворуч (ліворуч).

3. В.п. – стійка ноги нарізно, руки на пояс. Повороти корпусу праворуч (ліворуч) – видих. Повернутись у в.п. – вдих (4– 6 разів).
4. В.п. – о. с., руки вперед. Колові рухи кистями. Розминання кінчиків пальців (почергово). Дихання довільне (30 с).

Комплекс 7

1. В.п. – о. с. Кистьове згинання та розгинання (симетричні) (10 – 12 разів).
2. В.п. – о. с. Хитати головою праворуч, ліворуч (праве вухо йде до правого плеча, ліве – до лівого) (6 – 8 разів).
3. В.п. – стійка ноги нарізно. 1-2 – підняти руки через сторони вгору, піднявшись навшпиньки, – вдих. 3-4 – нахилитись вперед, «кинувши» руки – видих (6 – 8 разів).
4. Ходьба на місці (темп повільний), швидко кліпаючи очима.

Орієнтовні комплекси фізкультпаузи

Комплекс 1

1. В.п. – о. с. Повороти голови праворуч (ліворуч). Повернутись у в.п. Темп повільний (6 – 8 разів).
2. В.п. – о. с., руки до плечей. Колові рухи руками вперед-назад (6 – 8 разів).
3. В.п. – о. с., руки зігнуті в ліктьових суглобах, пальці стиснуті в кулак. Відвести лікті в сторони, а плечі назад – вдих. Повернутись у в.п. – видих (6 – 8 разів).
4. В.п. – стійка ноги нарізно. Нахили корпусу до правого та лівого носків, тягтись руками в тому ж напрямі – видих. Повернутись у в.п. – вдих (6 – 8 разів).
5. В.п. – о. с.. Піднятись навшпиньки, руки в сторони – вдих; опуститись на всю стопу, руки вниз – видих (6 – 8 разів).
6. Ходьба на місці. Темп повільний. Дихання довільне.

Комплекс 2

1. В.п. – стійка ноги нарізно, руки вниз. 1-2 – рухи руками вгору-в сторони, вдих. 3-4 – Нахилитись і дістати правий (лівий) носок (почергово), видих (8 разів).
2. В.п. – стійка ноги нарізно, руки на пояс. Повороти корпусу праворуч (ліворуч) – видих. Повернутись у в.п. – вдих (4– 6 разів).
3. В.п. – о. с., руки до плечей. Колові рухи руками вперед-назад (6 – 8 разів).
4. В.п. – о. с. Швидко кліпати очима (30 – 60 с).
5. В.п. – о. с. Рухи очима вгору-вниз-праворуч-ліворуч. Колові рухи очима праворуч (ліворуч).
6. Ходьба на місці. Темп повільний. Дихання довільне.

Комплекс 3

- 1.В.п. – основна стійка. Колові рухи головою праворуч (ліворуч) (4 рази в кожен бік).
- 2.В.п. – сидячи, руки на пояс. Вдих – ухопитися двома руками знизу за сидіння і спробувати підняти себе. Затриматися в цьому положенні на 3-4 с. Видих – в.п. Темп повільний. Повторити 8 разів.
- 3.В.п. – о. с., руки на пояс. Вдих – випрямитися, відвести плечі назад і, сильно напружуючи м'язи спини, звести лопатки. Затриматися в цьому положенні 4-6 с. Видих – в.п. Темп повільний. Повторити 5-6 разів.
- 4.В.п. – о. с. Видих – випрямитися, втягуючи живіт. Затриматися в цьому положенні на 1-2 с. Вдих – в.п. Темп повільний. Повторити 6-8 разів.
- 5.В.п. – о. с. 1-2 – присісти на носках, руки догори - видихнути; 3-4 – В. п. – вдих (повтор 6-8 разів).

Комплекс 4

1. В.п. – стійка ноги нарізно. Розведення рук в сторони з відкиданням голови назад – вдих. Нахил корпусу вперед, дістати руками носки ніг (ноги прямі) – видих (6—8 разів).
2. В.п. – стійка ноги нарізно, руки перед груддю. Повороти корпусу праворуч (ліворуч). Махи руками в бік повороту. Дихання довільне. Те ж саме в інший бік (4 – 6 разів)
3. В. п. — вузька стійка ноги нарізно, стопи паралельно, руки підняті вгору. Присісти, витягнувши руки вперед (п'яти від підлоги не відривати). Встати, підняти руки вгору. Дихання довільне (4 – 6 разів).
4. В.п. – о. с., руки на пояс. Стрибки на місці (15 – 20 разів).
5. В.п. – о. с., руки на пояс. Підняті навшпиньки, лікті назад – вдих. Повернутись у в.п., лікті вперед – видих (4 – 6 разів).
6. Ходьба (можна – на місці) під музично-ритмічний супровід. Темп повільний (60 с).

Комплекс 5

- 1.В.п. – сидячи. Швидко кліпати очима (1 – 2 хв).
- 2.В.п. – о. с. 1 – піднімаючись на носки, підняти руки вгору - вдих; 2 – руки розслаблено опустити – видих. Повторити 6-8 разів
- 3.В.п. – о. с. Повороти голови праворуч (ліворуч) – 20-30 разів, обертання голови. Темп повільний. Дихання довільне.
- 4.В.п. – стійка, ноги нарізно. 1 – руки на пояс, нахил вперед – видихнути; 2 – випрямляючи, відвести руки вгору – назад – вдих; 3 - те ж, що на рахунок 1; 4 – випрямляючи руки, розслабити – в. п. Повторити 8-10 разів.
- 5.В.п. – стійка, ноги нарізно. 1-2 – присід, руки вперед – видихнути і випрямитися, поворот вліво, руки в сторони – вправо. Повторити 10-12 разів.

6.В.п. – стійка, ноги нарізно. 1 – нахил вліво, руки зігнути за голову – видихнути; 2 – випрямитися, руки опустити вниз – вдих; 3-4 – те ж саме вправо. Повторити 8-10 разів.

Література:

1. Бобренко, І.В. (2018). *Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лікувальна фізкультура» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями*. Програми з корекційно-розвиткової роботи для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями. К.: ІСПП. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/711561/>
2. Ефименко, Н.Н., & Сермеев, Б.В. (1991). *Содержание и методика занятий физкультурой с детьми, страдающими церебральным параличом*. М.: Советский спорт.
3. Єдинак, Г. А. (2007). *Технологія використання засобів фізичної культури в руховій діяльності дітей з церебральним паралічем у спеціальних навчальних закладах*. Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М. І..
4. Козьявкін, В.И., Бабадаглы, М.А., Лунь, Г.П., та ін. (2012). *Система интенсивной нейрофизиологической реабилитации – метод Козьявкина*. Львов: Дизайн-студия «Папуга».
5. Козьявкін, В.И., Бабадаглы, М.А., Ткаченко, С.К., Качмар, О.О. (1999). *Дитячі церебральні паралічі. Основи клінічної реабілітаційної діагностики*. Львов: Медицина світу.
6. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Бобренко, І.В., Гладченко, І.В., Мякушко, О.І., Трикоз, С.В., Сухіна, І.В., Ярмола, Н.В. (2019). *Особенности реализации компетентного подхода в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями*. О. Чеботарьова & І. Сухіна (Наук. ред.). К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/718292/>
7. Шиян, Б.М. (2001). *Теорія і методика фізичного виховання школярів* (ч. 1.). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
8. Шиян, Б.М. (2002). *Теорія і методика фізичного виховання школярів* (ч. 2.). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

2.6. МИСТЕЦТВО

С. Трикоз

Образотворча діяльність у розвитку учнів з комплексними порушеннями розвитку має корекційну спрямованість, оскільки становлення продуктивних видів діяльності відповідає специфічним освітнім потребам таких дітей і займає певне місце в комплексному корекційно-розвиваючому впливі. Заняття з образотворчої діяльності учнів з комплексними порушеннями розвитку спрямовані на формування у дітей інтересу до продуктивних видів діяльності (малювання, аплікації, ліплення), розвиток зорово-рухової координації, дрібної моторики, перцептивних дій, оволодіння різноманітними технічними навичками та вміннями. У процесі ліплення, малювання, аплікації діти засвоюють систему сенсорних еталонів, у них формуються образні уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності, формуються загальні інтелектуальні вміння: розуміння і прийняття мети, аналіз умов завдання, виділення способу їх вирішення, аналіз та оцінка результатів діяльності. Образотворча діяльність створює умови для розвитку мовлення, для становлення комунікативних навичок дошкільнят. На заняттях закладаються основи таких важливих особистісних рис і поведінки, як цілеспрямованість, вміння підпорядкувати свою діяльність вимогам дорослого та ситуації.

Своєрідність психічного розвитку дітей з комплексними порушеннями розвитку обумовлює *особливості формування навичок образотворчої діяльності*. Перш за все це пов'язано із особливостями їхнього сприймання предметів (явищ) та їх властивостей. Для того, щоб зобразити предмет необхідно точно побачити (сприйняти) його форму, розмір, колір, частини предмета та їх розташування, або мати сформовані уявлення про цей предмет. Не зважаючи на те, що діти з комплексними порушеннями мають первинно збереженні відчуття, предмети та явища навколишнього сприймають своєрідно і значно повільніше, ніж діти з типовим розвитком. Труднощі й недоліки сприймання зумовлені особливостями психофізичного розвитку: недорозвиток уваги, уявлень, пам'яті, мовлення, мислення, предметної діяльності тощо. Це виявляється у фрагментарності, звуженості та уповільненості сприймання предметів та явищ навколишньої дійсності. Без спеціального навчання у цих дітей не спостерігається зорових форм орієнтування у завданні. У них страждають зорова та слухова увага, спостерігається невміння діяти однією та двома руками під контролем зору. Недостатність зорово-моторної координації у подальшому негативно впливає на оволодіння дитиною навичками образотворчої та інших видів діяльності. Часто діти не враховують просторові ознаки предметів, мають труднощі при виокремленні загальної форми предмета і його частин. Ці особливості призводять до збіднення, ушкодження уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності, діти не можуть без спеціального навчання аналітично сприймати предмети перед зображенням. Отже, для дітей з

комплексними порушеннями розвитку сприймання предметів для зображення необхідно виокремити як спеціальне завдання образотворчої діяльності із відповідним змістом, спрямованим на формування та удосконалення способів обстеження предметів.

Навчання способам зорово-рухового і тактильно-рухового обстеження предмета для таких дітей є досить складним завданням та вимагає індивідуальної роботи. Педагог в умовах групового заняття не може забезпечити відповідної роботи. Навчання дітей обведенню предмета з метою виокремлення його контурів та обмацуванню для визначення об'ємної форми перед ліпленням відбувається на індивідуальних заняттях з сенсорного виховання. У зв'язку з цим, зміст занять з образотворчої діяльності дітей необхідно узгоджувати із змістом занять з сенсорного виховання. Оскільки в умовах індивідуального навчання на заняттях сенсорного виховання педагог може не тільки навчити дитину обмацувати та обводити предмет, але і продемонструвати значення цих рухів для подальшого відображення предметів. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, навіть навчившись способам виокремлення форми предмета, не завжди використовують отримані навички, як засіб при створенні зображення. Тому вкрай важливо навчити дитину у процесі попереднього обстеження предметів виокремлювати об'ємну форму шляхом обмацування предмета перед ліпленням та обведенню його контурів перед малюванням. Елементи малювання є тим засобом, що надає дитині можливість переконатися у зв'язку рухів обведення з контуром предмета, що складає основу зображення. Навчившись коловим рухам, наприклад, при обстеженні кулеподібних предметів, дитина, повторюючи ці рухи, відтворює у ліпленні необхідну форму. Саме цим пояснюється використання елементів малювання та ліплення на заняттях з сенсорного виховання.

На заняттях з предметного малювання та ліплення з натури у дітей необхідно формувати **навички обстеження**: зорово-рухове моделювання об'ємної форми та обведення, з метою виокремлення пласкої форми. Протягом ознайомлення дітей із способами обстеження предметів перед зображенням, необхідно використовувати не тільки показ, а і сумісні дії дитини і дорослого, як прийом навчання.

Сприймання форми предмета здійснюється різними способами – шляхом обмацування та обведення по контурах фігури. При цьому з'являються різні образи уявлення: об'ємні в процесі обмацування, що можуть бути використані у ліпленні; пласкі, контурні при обведенні, що відтворюються у малюванні.

Розпочинати навчання дітей обстеженню форми предметів на заняттях з образотворчої діяльності необхідно з об'ємних предметів. На початку навчання обстеженню діти не рухають долонями по поверхні предмета, хапають його, стискають, торкаються, тому важливо навчати їх правильно рухати руками по поверхні під контролем зору, відтворюючи справжнє зорово-рухове

моделювання. В процесі обстеження предмета простої об'ємної форми (куба, кулі: кубики, «будиночки», «автобуси», брусочки, пластмасові кульки, м'ячики, овочі, фрукти, форма яких наближена до кулі, у подальшому використовують предмети складної форми що складаються з 2-3 простих форм: лялька-неваліяка, курча, снігова баба, будинок), необхідно навчати дитину пересувати долоні по поверхні, обмацувати обома руками. Рухи дитини мають бути у напрямку згори-вниз, справа-наліво і в зворотному напрямку обома руками, або розкачування між долонями прямими та коловими рухами. Це дозволяє дитині на чуттєвому рівні зрозуміти зв'язок між рухами власних рук та формою предмета, а її дії набувають характер моделювання. Якщо дитина продовжує маніпулювати предметом, педагогу необхідно взяти руки дитини у свої і обмацувати предмет разом з дитиною сумісними діями.

Після того, як дитина навчилася обстежувати об'ємну фігуру шляхом обмацування на заняттях з ліплення, можна розпочинати навчання дитини впізнавати та сприймати його форму по контурах на заняттях з аплікації та малювання. Для того, щоб навчити дитину виокремлювати контур предмета необхідно обводити об'ємну форму, співвідносити її із обрисом, що дозволить дитині впізнавати предмети в малюнку, створювати власні предметні малюнки. На початку дітям демонструють куб або кулю, папір, фломастер та пояснюють, що вчитель ці предмети намалює. Педагог повільно рухає пальцем за контуром предмета, виокремлюючи пласку форму. Важливо обводити предмет завжди в одному напрямку, один раз, вертаючись у точку початку руху. Округлі форми обводять повільно, без зупинок, форми з кутами – із зупинками на кутах. Після того як предмет обведено, педагог малює його контур на папері і пропонує дитині накласти об'ємну форму на намальований контур так, щоб контур і форма співпали. Так само навчають обводити пласкі фігури. Поступово, з мірою засвоєння навички обведення, дитину навчають виокремлювати контур предмета, що має складну форму, але діти не накладають предмет на малюнок, а обирають потрібний з декількох.

Важливість засвоєння навички обстеження предметів перед зображенням пояснюється тим, що у процесі сприймання предметів, явищ та їх властивостей у дітей формуються уявлення про ці предмети в образній формі. Оскільки сприймання є невід'ємним компонентом процесу образотворчої діяльності його можна розглядати як «відправний пункт для формування багатьох інтелектуальних операцій. Інакше кажучи, під час малювання перед дітьми виникають спеціальні завдання. Одне з таких завдань - визначення форми предмета, оскільки ця ознака при впізнаванні, аналізі, порівнянні має вирішальне значення». У процесі сприймання виділяються і інші властивості предмета, такі, як величина, будова, колір. Вони також мають істотне значення для зображення. На основі сприймання, якщо воно досить повно і точно відображає предмет, утворюються чіткі уявлення про об'єкт. Чим вище якість

сприймання, тим яскравіше і багатше уявлення. Таким чином, уявлення - це відтворення в образній формі того, що було сприйнято.

Засвоєння навичок обстеження предметів перед зображенням на заняттях з образотворчої діяльності дозволяє вчителю вирішувати також питання естетичного розвитку учнів з комплексними порушеннями розвитку. Це виявляється у формуванні у дітей емоційного ставлення до предметів, що обрані для натури, і до отриманих зображень. На основі позитивного емоційного ставлення створюються умови для формування зацікавленості дітей до процесу та результатам образотворчої діяльності.

На заняттях з образотворчої діяльності у всіх випадках після обстеження предмета здійснюється його **зображення у малюнках, зліплених поробках, аплікаціях**. Частково зображення виконуються дитиною самостійно, частково – сумісно із вчителем. Кожне заняття з предметного малювання або ліплення повинно включати декілька обов'язкових етапів: обстеження предмету, визначення його властивостей (загальної форми, розміру, кольору, властивості та розташування частин; засвоєння дітьми навичок малювання (ліплення, аплікації); процес виконання зображення. Ефективність навчання може бути забезпечена лише за умови поетапного оволодіння дітьми основними компонентами образотворчої діяльності, серед яких найважливішими є визначення зовнішніх властивостей предмета, що зображується.

Для удосконалення навичок обстеження предметів, що передують їх зображенню, а також для того, щоб дії обмацування та обведення стали для дитини дійсно моделюючими, необхідно багатократне повторення зображень (малюнків, зліплених поробок). Повторення зображення забезпечується *зміною ігрового завдання*: намалюємо курчатко фарбами, олівцями, «печатками», зробимо аплікацію, зліпимо курчатко з пластиліну, з солоного тіста і т.п.

Після того, як дитина навчилася виокремлювати загальну форму предмета перед зображенням, співвідносити зображену форму з реальним об'єктом, можна розпочинати навчання дітей **зображенню предметів, що складаються з двох та більше частин**. Необхідність передавати у малюнку, аплікації та зліплених поробках будову предмета вимагає від дитини розуміння просторового розташування його частин. На другому році навчання на заняттях з сенсорного виховання дітей знайомлять з просторовими характеристиками, формують навички орієнтування у просторі по горизонталі: біля, поруч; та по вертикалі: вгорі, вниз. Діти навчаються використовувати знання отримані на спеціальних заняттях і у продуктивній діяльності. Сприйманням просторових відносин – це особливий вид сприймання, що забезпечується єдністю роботи зорового, слухового, кінестетичного та кінетичного аналізаторів, а також певним розвитком аналітико-синетичного мислення. В результаті розвитку просторового сприймання діти навчаються орієнтуватися у схемі власного тіла, визначають відстань предметів у ближньому та дальньому просторі, моделюють

просторове розташування предметів, визначають напрямки, орієнтуються на площині аркуша паперу, розуміють значення слів та використовують відповідну термінологію (далеко-близько, тут-там, справа-зліва, вверху-внизу тощо). Розвиток просторового сприймання учнів з комплексними порушеннями розвитку є необхідним компонентом у формуванні їхньої образотворчої діяльності, і тому вимагає проведення спеціального навчання.

Ознайомлення з просторовими відношеннями розпочинається із навчання дітей орієнтуватись у *схемі власного тіла*. Дитина розглядає своє відображення у дзеркалі, педагог вказує на частини тіла дитини одночасно називаючи їх (голова, тулуб, ноги) за вертикальною віссю: вгорі-внизу. З дитиною з'ясовується, де знаходиться на тулубі людини голова, ноги. Після цього дитині пропонують назвати де знаходяться відповідні частини тіла у дорослого, іншої дитини, ляльки. Вивчення схеми власного тіла за горизонтальною віссю розпочинається із вивчення правої та лівої руки: права рука – та, якою тримаєш ложку (олівець), ліва – з іншого боку. Після цього дитині пропонують показати праву та ліву частини тіла: праву руку, праву ногу, праве око, праву брову, щоку і т.п. Для забезпечення наочності можна прив'язати до правої руки стрічку. Після засвоєння дитиною просторової схеми власного тіла на заняттях з образотворчої діяльності дітей навчають визначати розташування предметів відносно самої дитини: вгорі-внизу, близько-далеко, зліва-права. Наприклад, при ліпленні м'ячиків та розташуванні їх на горизонтальній площині приділяється увага визначенню їх просторового розміщення по відношенню один до одного. Спочатку діти аналізують проробку, виконану дорослим. Під його керівництвом діти визначають, що синій м'яч лежить з права, з того боку де знаходиться стрічечка, а зелений м'яч – зліва. Після цього діти розташовують на підставці власні поробки та порівнюють їх із зразком, фіксують ці відношення у власних висловлюваннях. На заняттях з декоративного малювання за зразком діти малюють з правого боку шалика (рушничка) жовті стрічечки, а з лівого – червоні. За аналогією складаються заняття і з аплікації і з відношеннями поруч (ближче) - далі. Необхідно, щоб діти на практиці ознайомились із просторовими відношеннями предметів у просторі, і з тим, що їх розташування один до одного може змінюватись. На цьому етапі дітям можна запропонувати ігри за зразком з кубиками, брусками тощо.

Коли діти мають уявлення про відносність, непостійність розташування предметів у просторі, можна розпочинати роботу з *аналізу незмінних просторових відносин між частинами одного предмета*, що характеризують будову предмета.

Для розвитку навичок орієнтування у просторових відношеннях всередині предмета, можна запропонувати їм завдання з ліплення («Вежа з куль», «Снігова баба», «Курчатко»), з аплікації («Грибочок», «Метелик», «Яблучко з листочком»). З цією метою діти, під керівництвом дорослого аналізують зразок.

Наприклад, при ліпленні курчатка діти навчаються ділити пластилін на дві нерівні частини: велику і маленьку, з'ясовують, що велика кулька розташована внизу, а маленька – верху. Після виконання виробів у вигляді двох куль різної величини діти самостійно розташовують їх одну на іншій, порівнюють із зразком і узагальнюють це у мові. Щоб навчити дітей передавати ці відносини в різних зображеннях, потрібно проводити з ними підготовчі вправи в ігровій формі. Можна використовувати приблизно такі завдання: «Знайка стрибнув на пеньок. Він нагорі, а їжачок залишився внизу». Діти, взявши в одну руку невелику іграшку-зайчика, а в іншу руку - їжачка, піднімають руку із зайцем над рукою з їжачком (іграшки можуть бути будь-які). Так формуються вміння відображати просторові відносини у власній діяльності, і розуміння слів, що позначають просторові відносини. При навчанні дітей зображенню предметів, розташованих по горизонталі, вони повинні зрозуміти, що «поруч» - це означає по одній лінії. Важливо навчити дітей передавати відносини предметів за словесною інструкцією.

Учні з комплексними порушеннями розвитку практично не опановують образотворчу діяльність без цілеспрямованого корекційно-педагогічного впливу. На початковому етапі заняття спрямовані на створення передумов до розвитку образотворчої діяльності: виховання інтересу до графічних зображень, до себе і навколишнього світу; розвиток сенсорно-перцептивної сфери, аналітико-синтетичної діяльності, формування предметної діяльності і елементарних образотворчих операційно-технічних умінь.

Такі заняття проводяться як фронтально, підгрупами, так і індивідуально. Для кожної дитини необхідно створити умови, що сприяють формуванню образотворчої діяльності. Зміст занять з образотворчої діяльності тісно пов'язаний із завданнями навчання гри, соціальним розвитком, тематикою занять з ознайомлення з навколишнім світом і розвитку мови.

На початкових етапах важливо демонструвати дітям процес малювання, ліплення, залучати їх увагу до отриманого результату. Під час демонстрації необхідно привчати дітей виконувати роботу разом з дорослими (вдаючись до спільних дій: дитина – дорослий), з іншими дітьми, що поступово робить отриманий результат особистісно значущим для дитини.

Ліплення є першим, основним видом занять, необхідних дітям з комплексними порушеннями розвитку на початкових етапах формування образотворчої діяльності. Знайомлячись з пластичними матеріалами (глиною, тістом, пластиліном), дитина засвоює способи передачі основних ознак предмета – форми і величини. При обмацуванні предметів у дітей формуються способи обстеження предмета і визначення його форми. Увага дитини концентрується на предметі, а її дії з обстеження предмета закріплюються в слові, спочатку в пасивному, а надалі і в активному мовленні.

Малювання виховує у дітей емоційне ставлення до світу. В ході занять з малювання у дітей розвиваються сприймання, зорово-рухова координація, графічні уміння і навички, образна сфера в цілому. На даних заняттях у дітей формуються елементи навчальної діяльності – зрозуміти завдання, утримати інструкцію в процесі виконання, оцінити власну роботу. Систематичні заняття малюванням сприяють нормалізації поведінки дитини, наповнюють змістом його самостійну діяльність.

Аплікація дозволяє дитині побачити контур предмета, що надалі стане опорою для вміння зобразити предмет тієї чи іншої форми, тобто сприяє розвитку у дитини образотворчих навичок. В ході виконання аплікацій також створюються умови для формування цілеспрямованої діяльності та розвитку загальних інтелектуальних умінь.

В цілому продуктивні види діяльності позитивно впливають на розвиток особистості учнів з комплексними порушеннями, на її поведінку та спілкування, соціалізацію в цілому.

Методичні аспекти формування навичок образотворчої діяльності.

Методичні поради з організації занять з ліплення

Ліплення необхідне дитині на початковому етапі занять образотворчою діяльністю. Своєрідність цього виду художньої діяльності полягає у можливості створення об'ємних образів, схожих на реально існуючі предмети. Знайомлячись із пластичними матеріалами (глиною, тістом, пластиліном), дитина засвоює способи передачі основних ознак предмета - форми і розміру. При попередньому обстеженні різноманітних предметів дитина вчиться спочатку сприймати їх в цілому, а потім вже виділяти в них окремі частини, співвідносити їх між собою. Таким чином, увага дитини концентрується на предметі, а його дії з обстеження закріплюються у свідомості та мовленні.

Ліплення розвиває спостережливість та дрібну моторику рук. Систематичні заняття з ліплення у поєднанні з гімнастикою для пальчиків сприяють тому, що рука дитини кріпне, краще тримає олівець чи ручку і набуває здатності здійснювати потрібні рухи для письма.

Починати навчання дітей ліпленню необхідно з *ознайомлення дітей з пластичними матеріалами*. Важливо щоб дитина не боялася і знала, що тісто, пластилін, глину можна стискати, розминати, розгладжувати, вдавлювати, розривати, відщипувати.

Для підтримання інтересу дітей до процесу ліплення, коли вони ще не опанували прийомами ліплення, можна запропонувати заняття з видавлювання (вирізування) солоного тіста готовими формами. Необхідно розкачати скалкою або розгладити долонями тісто до товщини 0,5 см на дощечці чи картоні обгорнутому фольгою. Втиснути у тісто будь-які формочки, наприклад, рибки, зірки, місяць, квіточки, грибочки. За бажанням на отриманих

фігурках можна зробити відбитки крапочок, зірочок спеціальними насадками і т.п. Висушені фігурки можна розфарбувати за бажанням фарбами, або намасти поверхню клеєм ПВА, на клей насипати піску, кольоровий пісок, скористайся клеєм з блискітками тощо.

Слід використовувати виготовлені фігурки у подальших дитячих іграх.

Найпростішим прийомом ліплення є *розкачування паличок (качалочок)* між долонями прямими рухами. Оволодівши цим прийомом, діти вчаться скачувати між долонями кульки різного розміру (колові рухи), а після цього — виготовляти предмети округлої (яблуко, помідор) та приплюснutoї (печиво, медалька, пірамідка) форм. Виготовлені з солоного тіста, глини поробки у подальшому розфарбовуються та використовуються у ігровій діяльності та на заняттях з ознайомлення з навколишнім.

Під час ліплення *дітей навчають* з'єднувати частини виробу прикладанням і притискуванням, передавати розмір, форму, характерну будову та особливості зліплених предметів.

Перед виконанням кожного практичного завдання *діти мають* розглянути зразок предмета чи його зображення, визначити розмір, частини, форму виробу чи окремих його деталей, колір пластиліну, з якого виготовлятиметься цей виріб. Після цього слід показати прийоми ліплення, ознайомити з матеріалами, які стануть у нагоді під час виконання роботи.

Вихователю варто забезпечити *ігрову мотивацію* дитячої діяльності, для цього можна прочитати віршик чи загадку, пов'язані з предметом, що буде виліплений на занятті. Важливо використовувати зліплені поробки у реальних іграх із зрозумілою для дітей метою.

Надалі у дітей удосконалюються навички обстеження предметів, операційно-технічні навички ліплення та виразний бік зліпленої поробки. На заняттях з ліплення дитина продовжує знайомитися із особливостями ліплення предметів з двох частин, поєднувати частини між собою; удосконалює вже набуті вміння із розкачування качалочок, скачування і приплюснення куль, а на їх основі оволодіває новими способами виготовлення предметів овальної (сливка, кабачок, яйце), конусної (морквинка, перець, ковпак), комбінованої (груша, буряк) форм. Поряд з цим діти продовжують вчитися з'єднувати частини виробу прикладанням і притискуванням, вправляються у передачі особливостей зовнішнього вигляду конкретного образу за допомогою витягування окремих деталей та промальовування потрібних елементів стекою.

Діти засвоюють правила використання спеціального обладнання (дощечка для ліплення, стеки різного призначення, формочки для видавлювання), що стане у нагоді під час виконання роботи.

Після того діти вчаться передавати основні властивості і відносини предметів (форма - круглий, овальний, колір - червоний, жовтий, зелений, чорний, коричневий, розмір - великий, середній, маленький; просторові

відносини - верху, внизу, зліва, з права), опановують такі прийоми ліплення як вдавлювання, сплющування, защипування, відтягування.

Коли діти вже навчилися ліпити окремі предмети, їх вчать ліпити *конструктивним способом* (з частин) за зразком. Для цього дітям пропонують теми «Сніговичок – морквяний ніс», «Зайчик – куций хвіст», «Ведмедик клишоногий». Спочатку діти розглядають та аналізують зразок, виокремлюють його основні частини, визначають, які за розміром шматки пластиліну необхідні для різних частин фігурки. Брусок пластиліну ділиться спочатку навпіл, одна частина залишається для тулуба, інша ділиться ще раз навпіл, одна частина для голови, інша порівну для рук.

Фігури тварин які ліплять діти *конструктивним способом* можна використовувати для створення сюжетних зображень, оскільки ці тварини є персонажами багатьох казок. У процесі ліплення фігур тварин діти *удосконалюють прийоми* притискання, вдавлювання, сплющування, защипування, відтягування. Виконуючи роботу за зразком діти навчаються розповідати про етапи виконання роботи, використовують слова «спочатку», «потім», «після того», «наприкінці». Сюжети спочатку нескладні «Колобок і ялинка», потім сюжети можуть бути багатофігурними та виконуватись колективно. Частина дітей ліпить ялинки, шишки, частина зайчиків, ведмедів і т.п., а всі фігури поєднуються сюжетом однієї казки.

Діти вдосконалюють вивчені техніки ліплення, навчаються передавати характерні особливості предметів (форму, колір, розмір, пропорції), помічати однакове й відмінне, типове та особливе. Діти вчаться ліпити за зразком та за вербальною інструкцією. Педагог поступово привчає учнів з комплексними порушеннями розвитку користуватися наочними інструкціями, що сприятиме розвитку умінь самостійно використовувати малюнки-схеми.

Методичні поради з організації занять з малювання

Малювання сприяє всебічному розвитку учнів з комплексними порушеннями розвитку, збагачує його знання про навколишній світ, розвиває у нього спостережливість, виховує почуття прекрасного. На заняттях з малювання дитина оволодіває специфічними технічними прийомами та виявляє перші здібності у створенні виразних образів різних предметів доступними для себе засобами.

На початку навчання дитину не цікавить результат малювання – її хвилює сам процес, тому малюка не бентежить невміння тримати пензлик, фломастер і малювати з їх допомогою. Для того, щоб підтримати або стимулювати бажання малювати, необхідно навчити її *елементарних прийомів користування необхідним обладнанням і матеріалами* (фарбами, олівцями, фломастерами, пензликами та ін.), *найпростіших способів зображення, ознайомити з основними кольорами спектра*. Спочатку дітей *ознайомлюють з фарбами*, виховують бажання та навички експериментувати фарбами та кольорами на

площинах різної величини, починати необхідно з великих поверхонь. Можна використовувати фарби для малювання пальчиками, кольорові олівці, фломастери, кольорову крейду та інші допоміжні засоби («малюнок на піску, снігу, землі»). Необхідно надавати дітям можливість малювати без певної мети, головне виховувати інтерес до власних зображень.

Першими малюнками дітей є зображення фарбами, виконані долонями або пальцями дитини за наслідуванням. Заняття творчістю за допомогою пальців і долоньок має величезну користь для розвитку сприйняття кольору, моторики руки і нервової системи в цілому. Можна запропонувати дитині домалювати пальчиками, долоньками малюнки: «Квітку на стеблі», «Вербові гілочки», «Калина», «Сніг» тощо. Звичайно, дитина не відразу почне створювати шедеври, це лише підготовча гімнастика для майбутнього малювання, але елементи творчості відразу стануть помітні.

Необхідно навчити дітей *спостерігати за малюванням дорослого*. Для цього використовується коментоване малювання, коли дорослий малює і розповідає «я малюю дощик, водичка капає - кап, кап, на землі з'явилась калюжа». При цьому важливо навчити дитину спостерігати за діями дорослого, впізнавати зображення: «Покажи, де дощик, де калюжа».

Дітям пропонується проводити *різні лінії* – клубочки, равлики, хмарки і т. п.. Також лініями різної товщини пропонують домалювати зображення (стебло до квітки, стовбур до дерева, ниточки до повітряних кульок).

На початковому етапі навчання дітям пропонують завдання, що сприяють формуванню найпростіших технічних навичок по створенню образу: проведення вертикальних, горизонтальних й замкнених заокруглених ліній, малювання крапок, мазків, різних замкнених форм із подальшим зафарбовуванням, створення кольорових плям тощо. Крім того, завдання, спрямовані на ознайомлення дітей з кольорами та формами предметів. Оволодівши цими елементарними прийомами, діти зможуть відтворювати нескладні форми предметів, а також створювати власні художні образи.

З метою вдосконалення дрібної моторики дітям пропонують вправи «пальчикової гімнастики», які допоможуть малюкам зміцнити м'язи руки та посприяють формуванню впевненості у власних силах.

Заняття з малювання варто планувати таким чином, щоб діти мали *можливість ознайомитися з конкретним предметом чи явищем* перед їх зображенням на папері. Для цього слід використовувати наочність (малюнки, картини, реальні предмети, муляжі) та проводити заняття з їх обстеження. З цією метою теми занять пов'язуються з об'єктами (дерева, квіти, тварини) та явищами природи (дощ, сніг), предметами навколишнього середовища (іграшки, предмети побуту), дитячими іграми та забавами (ліплення сніговика, ігри з повітряними кульками, зустріч Нового року), з якими діти зустрічаються у повсякденному житті.

Впродовж навчання діти засвоюють зображення круглої та овальної форм (обручі, кола, бублики, лимони, огірки). Зображенням колоподібної форми передують пропедевтична робота з розширення уявлень дітей про предмети круглої та овальної форм, що проводиться на заняттях з сенсорного виховання та у дидактичних іграх.

На заняттях з малювання у подальшому дитина продовжує *оволодівати специфічними технічними прийомами*, виявляє художні здібності у створенні виразних образів різних предметів доступними для себе засобами; вчиться цінувати не тільки свою роботу, а й твори інших.

Малюнки дитини стають досконалішими: зображення стає більш упорядкованим, з'являється ритмічне чергування окремих елементів, розвивається вміння заповнювати всю площину аркуша паперу; малюк використовує більше дрібних деталей, хоча деякі важливі частини ще можуть залишитися не намальованими.

Для того, щоб у дитини не зникло бажання малювати, необхідно не тільки вдосконалювати навички елементарних прийомів користування олівцем та пензлем і найпростіших способів створення предметних, сюжетних, декоративних зображень, а й *розвивати її творчу уяву* (наповнення роботи конкретним образним змістом відповідно до задуму, малювання неіснуючих фантастичних тварин, оздоблення виробу вигаданим візерунком тощо).

З цією метою дітям пропонують завдання, що сприяють формуванню навичок із проведення вертикальних, горизонтальних, похилих, кривих, хвилястих ліній; малювання замкнених форм, крапок, мазків, смужок, створення кольорових плям. За допомогою цих прийомів діти здатні відтворювати різноманітні форми предметів, помічати і передавати їх ознаки, а також створювати власні художні образи й виразні композиції. Крім того, дітям необхідно пропонувати завдання, спрямовані на ознайомлення дітей з основними кольорами спектру шляхом експериментального змішування фарб; новими формами предметів, що складаються із 2-3 частин: визначення простих просторових відношень в межах аркуша паперу (внизу, зверху, ліворуч, праворуч).

Заняття з малювання у подальшому спрямовані на вдосконалення вже набутих умінь і навичок з образотворчої діяльності. Ускладнення завдань на заняттях з малювання зумовлено можливостями дітей, оскільки у продовж навчання значно розширюється їхній досвід завдяки спостереженню за навколишнім середовищем, спілкуванню з дорослими. Урізноманітнюються творчі задуми і добір матеріалів для їх реалізації, адже дитина уже вміє передавати особливості зображуваних об'єктів за допомогою кольору та форми (наприклад, малювання квітів, листя, плодів різних рослин), знаходити схоже і відмінне, відображати характерні риси персонажів (добрий – злий, веселий – сумний). Тому діти можуть малювати на теми, не пов'язані з безпосереднім

сприйманням (казкові герої, тварини Півдня), виділяти головні і другорядні елементи, визначати місце дії. Збільшується набір кольорів та їх відтінків, які використовуються для передачі характерного забарвлення предметів. На попередньому етапі роботи дітям демонструються і промовляються основні етапи роботи, уточнюються деталі. Таке попереднє промальовування дорослим змушує дитину уважно аналізувати зразок, визначати головні й другорядні частини, планувати свою роботу. Наприклад, щоб намалювати вантажівку, слід починати з кабіни, яка є центром побудови малюнка, після чого малюються інші частини машини. Дрібні ж деталі діти зображають самостійно. Тематика сюжетного малювання пов'язана насамперед з тими враженнями, які дитина отримує від спостереження навколишньої дійсності. Проте змістове наповнення кожної теми має точно визначатися, а відповідно до нього – сюжет і композиція, її кольорове вирішення, тло малюнка (наприклад, синій або сірий папір підходить для зимової тематики). Тло малюнка передбачає і вибір фарб, чим малюки мають займатися самостійно. Для прикладу: на темному тлі найкраще виділяються світлі тони: білий, блакитний, жовтий; осінній пейзаж виразніший на блакитному або білому тлі, з яким добре поєднуються «теплі» тони: жовтий, червоний, жовтогарячий. Сюжетне малювання навчає дітей спостерігати, малювати за уявою, з натури, з пам'яті, передавати реальні й фантастичні сюжети, створювати виразні композиції.

На заняттях з декоративного малювання дошкільники вчаться використовувати різні кольори спектра у поєднанні з тематичним малюванням. Діти ознайомлюються з декоративним розписом на зображеннях об'ємних предметів. Так, наприклад, їм пропонують розписати глиняного коника простим візерунком – поєднанням прямих і хвилястих ліній різної товщини, крапок, кіл. Оволодівши елементарними навичками розпису, малюки виконують складніше завдання – розпис чашок, глечиків тощо. Ці предмети не мають правильної геометричної форми, і це вимагає використання різних видів розпису (наприклад, на краю глечика – лінійний орнамент, на округлій частині – візерунок з центра).

Для створення візерунка малюки використовують геометричні фігури, елементи рослин та народних декоративних розписів, зберігаючи при цьому основний стиль орнаменту.

Ознайомлюючи малюків з декоративно-прикладним мистецтвом, педагог повинен навчати дітей за зразком розташовувати крапки та інші декоративні елементи, поєднувати великі й дрібні форми, прикрашати їх дрібним трав'яним візерунком, використовувати кольори у тому поєднанні, що властивий певному виду розпису (петриківський та інші види народного розпису). На заняттях з декоративного малювання педагог спочатку має продемонструвати декілька зразків орнаменту, після чого діти розглядають послідовність побудови візерунка на зразку. Дітям, яким важко виконати завдання, вчитель допомагає.

При цьому слід пам'ятати, що показувати, як правильно малювати окремий елемент, треба не на малюнку дитини, а на іншому аркуші паперу. У такому разі дитина бачить, як треба малювати, і може самостійно повторити цей прийом. Домальовуючи деталі зображень і отримуючи чудовий результат, дитина буде задоволена і виявить бажання малювати ще. Вчитель повинен намагатися ефективно поєднувати різні види образотворчої діяльності дитини (малювання, ліплення, конструювання, аплікацію) у грі. Наприклад, для гри «Зоопарк» діти конструюють з будівельного матеріалу клітки для тварин, самих тварин ліплять, потім розфарбовують, виготовляють з природного матеріалу дерева, куші, квіти. До того ж малюкам цікаво займатися творчістю разом; вони вчаться працювати дружно й злагоджено.

Методичні поради з організації занять з аплікації

Заняття з аплікації сприяють вихованню у дитини інтересу до створення яскравих образів і різних візерунків, розвитку просторового мислення (орієнтування на площині), відчуття форми, кольору, ритму, формуванню естетичних почуттів.

Процес виконання аплікації передбачає *два етапи*: вирізування окремих форм та приклеювання їх до фону. Діти оволодівають предметною аплікацією – із окремих предметів, їх частин та силуетів, декоративною аплікацією – із геометричних та рослинних форм та сюжетною. Заняттям з аплікації передують вправи та ігри з мозаїкою, об'ємними та пласкими геометричними фігурами, паперовими заготовками. На цих заняттях діти вчаться викладати візерунки із готових частин, наклеювати їх, визначати однакові й різні за кольором, розміром, формою елементи і чергувати їх при виконанні роботи.

На перших заняттях з аплікації дітей ознайомлюють з матеріалами (папір, клей), інструментами (пензлик, ножиці у подальшому) і правилами поведінки: вдягати фартушки, нарукавники, розкласти клейонку, пензлики у підставках, серветки.

У процесі навчання формуються *елементарні технічні навички* – намастити, зняти надлишки клею серветкою, діяти обома руками, притискати, просушувати тощо. Із властивостями клею дітей ознайомлюють в процесі гри «Визнач, де є клей?». Для гри на двох однакових цупких аркушах паперу викладають однакові вирізанні з паперу малюнки. В одному випадку малюнок наклеєний, в іншому – просто лежить. Педагог звертає увагу дитини на те, що приклеєний малюнок не падає, коли перевертають аркуш. На іншому аркуші малюнок падає з аркуша, там немає клею. Педагог у словесній формі узагальнює уявлення дітей про призначення клею: він потрібен для утримання аплікації на аркуші паперу.

На початку навчання основними завданнями на заняттях аплікацією є *наклеювання простих предметів* – м'ячик, грибочок, яблучко. Діти вчаться розташовувати зображення предмета у центрі аркуша паперу, наносити клей із зворотного боку заготовки, перевертати та щільно притискати її серветкою до

аркуша паперу. Важливо щоб прості за формою роботи були яскравими та виразними, притягували увагу дітей, викликали зацікавленість до художньої діяльності. Для цього можна використовувати фактурний, кольоровий папір, основи для аплікації з нанесеним малюнком, листівки тощо.

Одним із головних завдань педагога на заняттях з аплікації є виховання в дітей охайності та організованості під час виконання роботи. Адже створення аплікації потребує чіткої послідовності дій. Вчитель має навчити дітей правильно добирати матеріали (папір різної фактури), розкласти їх на робочому місці, користуватися клеєм, пензликом, серветкою. Починати роботу потрібно з викладання всього предмета або візерунка (до наклеювання), що важливо для перевірки розуміння дітьми поставленого перед ними завдання та для попередження помилок у розміщенні фігур.

Протягом навчання діти вчать *виконувати роботи за зразком*, з використанням принципу чергування. Робота за зразком є досить складною для дітей, особливо коли зразок знаходиться на певній відстані (тобто на мольберті, дошці, наборному полотні). Спочатку корисно використовувати індивідуальні зразки, що надаються кожній дитині окремо. Спочатку дітей вчать виконувати чергування фігур двох кольорів у смужці. Дитина, орієнтуючись на зразок викладає фігури у власній смужці.

Після цього дітей *ознайомлюють з простором аркуша паперу*. Їм важко співвіднести плаский простір аркуша з реальним тривимірним. Для того, щоб діти навчилися виконувати різні завдання з моделювання просторових відносин предметів на площині, доцільно застосовувати завдання на відтворення просторових відносин на папері за об'ємним зразком.

Діти продовжують вчитися *викладати візерунки* із готових частин, розташовувати геометричні і рослинні елементи на певних формах, добирати кольори і з їх допомогою підкреслювати характер образів, визначати однакові й різні за розміром, формою, кольором елементи і чергувати їх.

На цьому етапі діти починають оволодівати технікою *самостійного вирізування ножицями*. Зокрема, вчать правильно тримати ножиці, відрізати смужки паперу по прямій та похилій лінії (по контуру і на око), розрізати прості форми на дві рівні частини (квадрат на два трикутника, прямокутник на два квадрати та ін.), знайомляться із прийомом симетричного вирізування із паперу складеного навпіл.

Основним завданням вчителя на цьому етапі є закріплення вивчених дітьми прийомів та навичок та оволодіння новими. Важливо розвивати у дітей уміння складати предмет з кількох частин; створювати композиції візерунку; розташовувати геометричні та рослинні елементи в колі, квадраті, прямокутнику; добирати форми, кольори та їх відтінки (світлі, темні) і гармонійно поєднувати їх при створенні орнаменту, підкреслюючи характер образів, а також удосконалювати техніку приклеювання деталей аплікації.

Нетрадиційні образотворчі техніки

Образотворчу діяльність дітей потрібно розуміти не тільки, як засвоєння дітьми певних знань і умінь, а й виховання вміння естетично сприймати навколишній світ і передавати його у власних творчих роботах.

За рахунок використання різноманітних матеріалів, нових технічних прийомів, які не обмежують пальці дитини фіксованим положенням (як при правильному триманні олівця), створюються умови для подолання загальної незручності, розвитку дрібної моторики. Адже замість традиційного пензлика і олівця дитина використовує для створення зображення власні долоні, різноманітні печатки, трафарети, техніки «кляксографія», «монотипія» і т.п.

Саме нетрадиційні техніки малювання створюють атмосферу невимушеності, відкритості, сприяють розвитку ініціативи, самостійності, налаштовують дітей на емоційно - сприятливе ставлення до діяльності.

Пластлінографія полягає в малюванні пластиліном на картоні або будь-який інший щільній основі. Предмети зображуються за допомогою пластиліну при цьому вони можуть бути більш-менш опуклими, напівоб'ємні. Можна використовувати додаткові матеріали - намистини, природний матеріал, та інші матеріали, які стали у нагоді.

Діти вже знайомі з пластиліном: вони розкачують ковбаски і кульки, сплющують з них «млинчики», відтягують пластилін, зліплюють деталі зображення. При знайомстві з пластлінографією дітей навчають розмазувати пластилін тонким шаром по основі. Сюжети і завдання повинні бути прості і легкі: «Сонечко» (дитина на блакитному картоні зображує пластилінове коло, а потім скачує з маленьких шматочків качалочки, прикріплює їх до основи і розмазує, надаючи їм форму променів), «Травка і квіти» (може стати продовженням попереднього сюжету - у відповідь на ласкаві промені сонця на галявинці виросла зелена травичка, а потім розпустилися квіти), «Їжачок» (дитина також мазками створює колючий шубку їжака, який вже намальований на аркуші картону, але втратив всі свої голки), «Намисто на ялинку», «Сніг кружляє», «Осіньні листя» тощо. Можна використовувати малюнки-шаблони з нескладним сюжетом, малюкам залишиться нанести тільки кілька пластилінових мазків.

Монотипія – це один з видів друкованої графіки. Особливість даної техніки полягає в тому, що фарба довільно наноситься пензликом на ідеально гладеньку поверхню (скло, оргскло, дзеркало, целофан і т. п.) і з утвореного малюнку «художник» робить відбиток на папері. Монотипія розвиває фантазію у дітей, творчість. Матеріали: фарба (гуаш, акварель, акрил, олійні фарби), папір, оргскло, целофан.

Роботи в цій техніці виконуються в три етапи.

Отже, перший етап у створенні картини за допомогою техніки монотипії – це нанесення довільної комбінації фарб на гладеньку поверхню. Після цього

(поки фарба не висохла) зверху накладається аркуш паперу. Папір потрібно притиснути руками. Від кольорових плям та напрямку розтирання буде залежати кінцевий варіант зображення. Одне і те саме зображення двічі отримати неможливо. Монотипія техніка непередбачувана. Тому важливо проявити фантазію та намагатися розгледіти в відтисках якесь зображення. Цей вид живопису можна використовувати при тонуванні паперу, для малювання пейзажів, або абстрактних композицій, фон можна зробити як одноколірним так і різнобарвний. З отриманих малюнків можна зробити святкову листівку.

Друкування фарбами. Ще одним із способів живопису є метод так званого друкування або відтиску. Малювати можна не тільки олівцем, фломастером або пензликом. Для живопису використовувати можна губку, вату, тканину, папір, нитки і т. д.

Розглянемо найбільш розповсюджений матеріал – губку на прикладі малювання дерева.

«Малювання дерева губкою»

Матеріали: фарба (гуаш), папір, губка, вода, пензлик.

Виконання: Пензликом намічаємо стовбур та крону дерева. Потім, вмочаючи губку у фарбу, відтиском руки малюємо листя та траву. Фарби можна змінювати, створюючи при цьому різноманітні відтінки листків. Таким способом можна зображати також пухнастих тварин, пейзажі та ін..

Висновок. Образотворча діяльність займає одне з провідних місць у розвитку дитини. Оскільки створюючи власний малюнок, аплікацію дитина впорядковує раніше засвоєнні знання, уявлення про світ. В процесі образотворчої діяльності створюються умови для корекції набутого в інших видах діяльності досвіду.

Первинною ланкою становлення образотворчої діяльності є руховодитиковий досвід дитини, що накопичується в процесі предметно-практичної діяльності. Потім відбувається перенесення зовнішніх орієнтовних дій у наочно-образний план. Таким чином, образотворча діяльність допомагає дитині мобілізувати пізнавальні можливості, розвиває, вчить орієнтуватися у навколишньому світі, а також перетворювати його.

Створення творчих зображень дітьми з комплексними порушеннями розвитку позитивно позначається на розвитку їх особистості, поведінці та спілкуванні, соціалізації в цілому.

Література:

1. Головина, Т.Н. (1974). *Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы*. М.
2. Грошенков, И.А. (2002). *Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида*. М.: Издательский центр «Академия».
3. Екжанова Е.А. (2003). Изобразительная деятельность в обучении и воспитании дошкольников с отклонениями в развитии. *Дефектология*, 6, 51 – 54.
4. Екжанова, Е.А, & Стребелева, Е.А. (2009). *Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта*. М.: Просвещение, 2009.
5. Трикоз, С.В. (2013). Образотворча діяльність. Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології*, 8, 67-71 Кіровоград : Імекс-ЛТД.

ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОВІДНИХ НАПРЯМІВ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ

3.1. СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК

С. Трикоз

В системі корекційно-розвивальної роботи спеціальних закладів освіти для дітей з КПП найбільш розроблені питання формування навичок самообслуговування, організації трудового навчання. Досвід практичної роботи педагогів, а також проведені теоретичні дослідження дозволили виділити ряд *особливостей діяльності, характерних для дітей з КПП.*

У дітей спостерігається невміння планувати хід виконання завдання і визначати раціональний спосіб виконання, порушення контролю за виконанням дій, неузгодженість практичної і мовної діяльності. Ці особливості характерні і для інших видів діяльності дітей, в тому числі перцептивної.

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

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

Здатність дітей розрізняти кольори при невеликій кількості предметів (маючи перед собою 2-6 предметів двох кольорів, діти здатні диференціювати навіть відтінки кольорів).

Дослідження особливостей уявлень про величину предметів, добре знайомих дітям з інтелектуальними порушеннями помірного ступеня, показали відносну сформованість цих уявлень. Однак в життєвих ситуаціях діти оперують лише поняттями «великий» і «маленький», будь-які інші поняття

вживаються ними недиференційовано, уподібнюються. Основні помилки пов'язані з невмінням переробити отриману інформацію: глобальне, нерозчленоване сприймання, відсутність аналізу і порівняння призводять до ускладнень у сприйманні не тільки складного, але і відносно простого матеріалу. Однак і при помірній і важкій інтелектуальній недостатності можливе орієнтування. Дослідження по формуванню у цій категорії дітей наочно-конструктивних операцій демонструє можливості прийняття дітьми допомоги (О. Маллер).

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

Без спеціального навчання у дітей практично не спостерігається зорових форм орієнтування у завданні. Часто діти не враховують просторові ознаки предметів, не користуються пробами, діють силою. Це відбивається на їх предметних та предметно-ігрових діях, які найчастіше замінюються маніпулюванням, на неможливості оволодіти продуктивними видами діяльності. Діти з КПП характеризуються не лише уповільненим, але й недостатнім сприйманням, що має специфічні особливості. Виділення та розрізнення властивостей кольору, форми, величини предметів доступно майже всім дітям даної категорії, однак уявлення про ці властивості мають нестійкий та фрагментарний характер. Діти знають назви основних форм та кольорів, але в більшості випадків назви не відповідають еталонам, тобто спостерігається формалізм знань.

При складанні цілісного образу предмета діти мають труднощі у розташуванні правильно обраних частин. Перцептивна діяльність дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірного ступеню здійснюється більш успішно в умовах вибору за зразком з малої кількості контрастних об'єктів. Зі способів обстеження об'єктів використовуються спроби практичного співставлення об'єкта та зразка. Діти мають труднощі щодо вибору за зразком, в умовах відстроченого вибору, вибору з більшої кількості об'єктів, ніж 4, їм майже не доступно групування за зразком та інструкцією. Діти не переносять способи обстеження предметів, розв'язання завдань що потребують урахування зовнішніх властивостей предметів в нові ситуації.

Діти з КПП не спираються у своїй діяльності на зовнішні властивості предметів, використання цих властивостей значною мірою є випадковим чи спостерігається у тих випадках, коли вони вже були виділені у ході попереднього навчання та багаторазового повторення. Діти мають труднощі пов'язані з використанням засвоєних знань у нових ситуаціях тощо.

Спостерігається деяка розкоординованість між розвитком зорового та тактильно-рухового аналізаторів, що спостерігається і у дошкільників з типовим розвитком. Узагальнюючи, можна визначити характерні особливості сприймання дітей з КПР:

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

Наведені дані про особливості сенсорно-перцептивної сфери дітей з КПР стосуються періоду початку шкільного систематичного навчання. Наявні в літературі дані про розвиток сенсорної сфери дітей з важкими та глибоким порушенням інтелекту молодшого шкільного віку досить обмежені та не систематизовані.

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

Зважаючи на значення сенсорного розвитку для загального розвитку дитини, для її навчання, виконання предметно-практичної діяльності, необхідно використовувати систему корекційно-виховної роботи, спрямовану на забезпечення повноти сприймання та особливостей його проявів у дітей з помірною розумовою відсталістю.

В основу розробки системи такої роботи покладено *розуміння сенсорного розвитку шляхом формування перцептивних дій*. *Сприймання* – активний процес, протягом якого відбувається становлення моторних (рухових) компонентів перцепції (дії обстеження) та засвоєння системи сенсорних компонентів (О. Запорожець, Л. Венгер та інші).

Загальне спрямування перцептивних дій відбувається у переході від розгорнутого сприймання до згорнутого, одномиттєвого, що визначає етапи формування сприймання. Власне показниками розвинутого сприймання дитини є сформовані перцептивні дії (обстеження) та узагальнені, систематизовані знання сенсорних еталонів. В результаті вивчення особливостей сприймання дітей з розумовою відсталістю О. Катаєва обґрунтувала необхідність розгалуження завдань сенсорного виховання для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на дві групи:

- а) загальні із завданнями сенсорного виховання дітей, що розвиваються без патології;
- б) специфічні, спрямовані на корекцію та компенсацію відхилень у сенсорному розвитку .

Спеціальні прийоми та методи сенсорного виховання

Для того, щоб сенсорне виховання дітей з порушенням інтелектуального

розвитку відбувалося успішно, в їхньому навчанні потрібно застосовувати спеціальні методи та прийоми навчання.

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

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

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

Поступово дії за наслідуванням стають основним засобом надання дитині сенсорного досвіду, сумісні дії використовуються лише у випадках, коли дитина ще не готова до наслідування. Але є діти, яким складно діяти навіть за наслідуванням. У цих випадках дорослі повинні діяти повільно, поетапно, щоб дитина встигла побачити та визначити всі етапи дії. При утрудненнях можна користуватися вказівним жестом, щоб виділити потрібний предмет, показати, куди його потрібно пересунути. Наприклад, при будівництві будинку дитина не діє за наслідуванням. Педагог вказує пальцем на «дах» і каже: «Візьми», потім показує на куб, що стоїть перед дитиною і каже: «Постав сюди». Цей прийом умовно називається жестовою інструкцією. Якщо дитина не діє і за допомогою жестової інструкції, слід скористатися методом спільних дій: взяти руки дитини в свої і разом з нею виконати потрібні дії.

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

Засвоєння дитиною дій за наслідуванням дорослого є підґрунтям до опанування дій за зразком. При *дії за зразком* сам процес дії дорослого не зрозумілий дитині. Для того, щоб зрозуміти, які саме дії та в якій послідовності необхідно виконати, дитині необхідно проаналізувати зразок, в той час коли в діях за наслідуванням дитина безпосередньо за педагогом виконує необхідні етапи на шляху досягнення результату. Самостійний аналіз зразка вимагає від

дитини актуалізації набутих уявлень про властивості, робить ці властивості більш диференційованими, чіткими, стійкими. Наприклад, перед дитиною лежать дві кольорові картки: червона і жовта. Педагог, піднімаючи одну червону картку, просить дитину: «Дай таку ж». Якщо дитина будує будинок за зразком, перед дитиною постає готовий будинок. Щоб побудувати такий самий, дитині потрібно проаналізувати зразок, побачити, що будівля складається з двох частин, одна з яких – куб, інша – трикутна призма. Дитина повинна також визначити просторові відносини елементів: куб внизу, призма нагорі – і намагатися їх відтворити. А слабкість мисленнєвих операцій, аналізу зокрема, – характерна риса дітей з КПР. Тому необхідно допомогти дитині виконати *аналіз зразка*: визначити складові будівлі, знайти серед іграшок необхідну деталь (за зразком), допомогти визначити розташування частин, порівняти із початковим зразком будинку «такий – не такий».

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

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

З метою продуктивного використання мовних інструкцій *на початку* роботи з сенсорного виховання *назви властивостей педагогом не називаються*. Необхідно використовувати словосполучення «роби, як я», «дай такий самий», «знайди таке». Така форма подання завдання, з одного боку, формує узагальнене уявлення у дітей про те, що означає «такий самий», з іншого, сприяє самостійності дитини при виокремленні істотних у даному завданні властивостей. Дана форма викладу завдання дуже важлива для дітей з КПР, оскільки вони в багатьох випадках з легкістю знаходять знайому властивість за назвою, але не в змозі відшукати її без слова-назви дорослого.

Для підвищення ефективності сенсорного виховання педагогам необхідно використовувати *допомогу дітям як метод навчання*. Питання використання допомоги вимагає гнучкості та здійснення індивідуального підходу. Допомога, яку надають педагоги, не повинна носити характер прямої підказки, а має бути заснована на аналізі умов виконання завдань. Там, де успішність дій дитини може бути перевірена в діяльності, цю можливість варто використовувати. Так, якщо дитина при будівництві гаража ставить цеглинку не на ту грань, і гараж

виходить низький, не слід робити дитині зауваження, доки вона не закінчила споруду, а запропонувати їй поставити в гараж машину, для якої вона будувалась. Машина в гараж не в'їде, і дитина змушена буде його перебудувати. Така практична перевірка принесе дитині набагато більше користі, ніж оцінка з боку дорослого.

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

Методичні рекомендації з сенсорного розвитку дітей

Сенсорне виховання здійснюється педагогом-дефектологом і вихователями на всіх заняттях, в процесі виконання режимних моментів, у повсякденному житті, в різних видах дитячої діяльності.

Заняття з сенсорного виховання складають частину фронтальних занять педагога-дефектолога. Вони можуть проходити у вигляді:

- *гри з дидактичними іграшками* (мотрійками, пірамідками, кубиками-вкладками та ін.),
- *рухової гри,*
- *гри з правилами,* що забезпечує виділення властивостей і відносин предметів.

Вирішення завдань з сенсорного виховання передують проведенню занять з конструювання, ліплення, малювання, що вимагає від дитини обстеження, виокремлення і відтворення властивостей предметів, які будуть зображуватись. На заняттях можуть бути використані *прийоми*, характерні для *лялькового театру*. Поряд з цим можуть проводитися *заняття у вигляді вправ з роздатковим матеріалом* на кшталт настільних ігор, наприклад, лото. Тобто, **форми роботи дуже різноманітні** і дозволяють педагогу, спираючись на мимовільну увагу дітей, створювати у дітей позитивне емоційне ставлення до самих занять і до предметів, з якими вони діють. При цьому предмети повинні бути великими, яскравими, барвистими. Поступово в ході занять у дітей формується інтерес до самих предметів і до діяльності з ними.

Дидактичні ігри з сенсорного виховання спрямовані на ознайомлення дітей з сенсорними еталонами та формування у них узагальнених способів обстеження предметів. Головна увага звертається на ознайомленні дітей з кольором, формою та розміром предметів, як на найбільш інформативних властивостях предметів для їх пізнавального розвитку та для предметно-практичної діяльності.

Всі заняття з сенсорного виховання на перших роках навчання повинні проводитися не просто в ігровій формі, а *ігровим методом*. Наприклад, педагог проводить заняття, мета якого – навчити дітей порівнювати парні предмети в межах двох. Перед дітьми не можна поставити завдання навчитися зв'язати парні предмети – це завдання пізнавальне, навчальне, а у дітей ще не сформовані ні пізнавальні інтереси, ні навчальна діяльність. Це завдання тільки для педагога. Перед дітьми ж повинно бути поставлено ігрове завдання. При цьому діяльність дітей має бути так організована, щоб у ході її виконання дитина обов'язково навчилася зв'язати парні предмети. Для цієї мети можна, наприклад, провести *гру* «Знайди своє місце», дітям роздати іграшки та точно такі ж, парні, покласти на стільчики. Діти «гуляють» зі своїми іграшками по кімнаті, крокують під бубон. Педагог говорить: «Сядьте на свій стільчик, на якому лежить ваша іграшка». Кожна дитина бере парну іграшку і знаходить по ній свій стільчик. Таким чином, для дитини завдання – знайти своє місце, а парна іграшка служить засобом для досягнення мети. Отже, у педагога мета одна – навчити зв'язати парні іграшки, а у дітей – інша. Дітям має бути запропонована така ігрова задача, в якій досягнення ігрового результату веде до засвоєння програмного матеріалу.

Сенсорний розвиток дитини здійснюється **поетапно**: спочатку дитина розрізняє та виокремлює властивості, надалі – використовує вже отримані уявлення про властивості предметів у практичній діяльності. Тому важливим є організація сенсорного виховання у відповідності до етапів становлення сенсорного розвитку.

На *першому етапі* сенсорного виховання необхідно *удосконалювати орієнтування дітей на зовнішні властивості та якості предметів*, а саме формувати увагу на зорових, тактильних та слухових подразниках, формувати стійкі уявлення дітей про сенсорні еталони. Для цього дітям пропонуються завдання: на вибір за зразком, і за словесною інструкцією. Всі ці завдання вирішуються в ході проведення з дітьми цілеспрямованих дидактичних ігор і вправ. Також важливо забезпечити перенесення засвоєних дітьми знань у різні види їх діяльності.

На *наступному етапі* необхідно ставити завдання для формування у дітей цілісних, систематизованих уявлень про зовнішні властивості предметів на основі узагальнення образів сприймання і створення системних уявлень про предмети навколишньої дійсності.

Спочатку дітям пропонують проводити *вибір за зразком і групування предметів за однією ознакою* (величиною, кольором, формою), потім пропонують виділити ознаку самостійно. Необхідно створити умови у яких дитина має зрозуміти, за якою ознакою потрібно групувати предмети. Наприклад, у коробці знаходяться парні іграшки, різні за величиною (дві квіточки, два яблучка, два будиночка, дві чашки, дві тарілки, два кошики, дві

хусточки). Дитині пропонують дві ляльки – велику і маленьку – і кажуть: «Роздай кожній ляльці свої іграшки». Після того як дитина виконала завдання, їй пропонують розповісти, які іграшки вона давала великій ляльці, а які – маленькій. Важливо, щоб дитина зафіксувала у мовному плані принцип групування. Наприклад: «Великій ляльці я дала великі іграшки, маленькій – маленькі іграшки». В іншому випадку це ж завдання, тобто групування предметів за величиною, можна запропонувати в іншому варіанті. Дітям пропонують два кошики – великий і маленький – і набір парних предметів (4 і надалі 8 пар), які можуть бути покладені в ці кошики. З метою ускладнення завдання дітям можна запропонувати розкласти зображення парних предметів за зразком різного розміру. Такі завдання можна пропонувати дитині, коли вона засвоїла принцип групування. Наприклад, одні й ті ж геометричні фігури спочатку групувати за кольором, а потім за величиною або формою. У всіх випадках принцип групування повинен бути закріплений відповідним узагальнюючим словом. У запропонованих завданнях потрібно змінювати матеріал, зразки, картинки, ситуацію, щоб діти щоразу спиралися не на запам'ятовування виконання, а на образи властивостей в уявленні.

Після того, як дитина групує предмети на певною ознакою предмета, проводиться робота з *формування узагальнених уявлень про предмети, явища навколишньої дійсності в сукупності характеристик*.

Розпочинаючи роботу з сенсорного виховання необхідно враховувати рівень сенсорного розвитку дитини. Якщо дитина залучається до корекційного навчання у молодшому дошкільному віці, то етапи становлення сенсорного розвитку відповідають рокам навчання. Але на практиці часто дитина з порушеннями розумового розвитку поступає у спеціалізований навчальний заклад у віці 5-6 років⁵. В таких випадках рівень сенсорного розвитку дитини не завжди відповідає вимогам навчальної програми третього, четвертого років навчання. Тому на початку навчання такої дитини основна увага спрямовується на корекційну роботу за індивідуальною програмою, у процесі засвоєння якої компенсуються недоліки сенсорного розвитку. Індивідуальна програма складається на основі змісту програми з сенсорного виховання з урахуванням індивідуальних особливостей кожної конкретної дитини. Важливо ознайомити дитину з основним змістом першого етапу навчання за індивідуальною програмою, і надалі включити дитину у загальну групу. Власне концентрична будова змісту програми дозволяє повторювати матеріал, продовжувати навчання дитини на наступному етапі при відповідній психолого-педагогічній підтримці.

Цілеспрямована системна робота з сенсорного виховання дозволяє

⁵ Трикоз, С.В. (2012). *Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали)*. К.

прискорити терміни і збільшити темп сенсорного розвитку дитини, подолавши багато відхилень у розвитку сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню, значно наблизивши його до рівня однолітків. Крім цього робота з сенсорного виховання має суттєвий вплив на весь хід психічного розвитку дитини, стимулюючи розвиток всіх видів діяльності, мислення й мовлення.

Важливість розвитку сприймання та актуалізації різноманітних уявлень про навколишній світ пояснюється тим, що вони складають основу формування вікових психологічних новоутворень і становлення всіх видів дитячої діяльності і поведінки. Це той базис, який постійно повинен розвиватися і вдосконалюватися на всіх роках навчання і виховання дитини, в практичних і продуктивних видах дитячої діяльності.

Основні напрямки роботи

Розвиток зорового сприймання

Зорові відчуття посідають найважливіше місце в системі відчуттів, через які здійснюється пізнання світу людиною. Вони дають нам найбільше відомостей про властивості предметів, явищ зовнішнього світу. Через них людина пізнає кольори, форми, величини предметів, їх рух чи спокій, напрям руху, віддаленість предметів тощо.

Зорові уявлення дітей з КПР збіднені, деформовані та нестійкі, в них виявляється узагальнене впізнавання, ототожнення предметів, які мають деяку подібність, неадекватність уявлень про навколишнє. Діти насилу виокремлюють у об'єкті складові частини, пропорції, не помічають важливі деталі, не завжди точно розпізнають кольори та їх відтінки.

Цілісне уявлення про об'єкт виникає у дитини в результаті зорового обстеження, тобто цілеспрямованого його розглядання. Під керівництвом педагога діти спочатку виокремлюють основні елементи об'єкта, потім його деталі, визначають їх співвідношення, розташування.

Розвитку зорової довільної уваги та запам'ятовуванню, аналізу та синтезу сприяють наступні ігри та вправи:

- на розвиток зорової уваги;
- на впізнавання предметів;
- впізнавання реалістичних зображень знайомих предметів;
- обстеження об'ємних предметів з поступовим ускладненням будови;
- порівняння об'ємних предметів (2-4), які відрізняються контрастними кольорами, формами, величиною, кількістю деталей, після засвоєння порівняння їх зображень;
- обстеження плоских предметів за контуром;
- порівняння контурних зображень предметів (2-4 предмета, що відрізняються за виділеними властивостями: кольором, формою,

величиною, розташуванням частин);

- порівняння натуральних подібних предметів, які відрізняються незначними ознаками, відтінками одного кольору, розміром окремих деталей і т. ін..
- порівняння контурних зображень предметів та об'єктів (2-4), які відрізняються незначними ознаками;
- впізнавання предметів за його частинами;
- розглядання сюжетних малюнків, визначення в них сюжетних ліній;

Адекватне сприймання форми, величини та кольору предметів виникає на основі багатократного використання різноманітних способів, проб, примірювань, порівнянь різних предметів у різних ситуаціях, оволодінні уміннями виокремлювати потрібну властивість предмета та співвідносити з властивостями інших предметів.

В процесі формування зорового орієнтування на зовнішні властивості та якості предметів потрібно навчити дітей користуватися перевірочними діями - накладенням та притисканням.

Знайомство з основними формами (коло, овал, квадрат, прямокутник, трикутник), кольорами (основні кольори спектру, чорний, білий), величини (великий-маленький, довгий – короткий, високий – низький, товстий – тонкий та ін.) спочатку відбувається шляхом співвіднесення предметів між собою. Надалі, на більш високому рівні розвитку сприймання розрізнення форми, кольору, величини предметів відбувається шляхом співвіднесення властивостей предметів із вже засвоєними еталонами.

Розвиток тактильно-рухового сприймання

Тактильний вид відчуттів (від лат. «tactilis» – дотиковий) виникає в результаті контакту зовнішньої поверхні тіла людини з різними об'єктами. Тактильні відчуття відображають комплекс властивостей об'єкта, який сприймає людина шляхом дотику та тиску, температури, болю. За допомогою тактильних відчуттів ми можемо дізнатися про форму, величину, пружність, щільність, цупкість, тепло, холод, тобто про характерні властивості об'єктів. Для формування уявлення про предмет на основі дотикового сприймання, який складається з великої кількості тактильних та кінестетичних (від. грець. «kineo» – рухаюсь) сигналів, необхідний активний дотик, важливим компонентом якого є м'язово-рухова чутливість.

Дитина з інтелектуальними порушеннями не виявляє зацікавленості до тактильного обстеження предметів і самостійно не оволодіває рухами обмацування. Під час виконання завдання на визначення предмету на дотик, дитина може тривалий час тримати його у руці, не виконуючи ніяких рухів, і, відповідно, не може визначити його форму, величину, виокремити його частини, фактуру тощо. Без спеціального організованого корекційного навчання тактильна чутливість у таких дітей не розвивається.

Органом дотику слугує рука. На шкірі кінцевих фаланг пальців рук

знаходиться велика кількість нервових волокон, які реагують на дотик. Від скоординованих рухів пальців рук, цілеспрямованості та точності рухів, послідовності перцептивних (дій обстеження) дій залежить повнота та правильність образу, який сприймається. Відповідно, розвитку тактильно-рухових відчуттів будуть сприяти ігри та вправи на розвиток дрібної моторики пальців рук. *Для розвитку дрібної моторики можуть бути використані наступні вправи:*

- застібання і розстібання гудзиків, «липучок», кнопок, гачків;
- прикріплення прищіпок до шнура;
- низання гудзиків, великих намистин, іграшок з отворами на шнур;
- намотування і розмотування ниток у клубок, на катушку;
- зав'язування та розв'язування стрічок;
- сортування (складання) дрібних предметів: частин мозаїки, боби, квасоля, горох тощо;
- закривання - розкривання, загвинчування - розгвинчування кришок на різних ємкостях;
- знаходження предметів у «сухому басейні» з квасолею, горохом, та іншим подібним наповнювачем у пластмасових тазях, відрах;
- катання м'ячиків різних за фактурою: гумових, дерев'яних, пластикових, з шипами «їжачки» тощо;
- ігри з конструкторами, мозаїками та іншими дрібними предметами;

Розвитку дрібної моторики сприяють ліплення з пластиліну, глини, солоного тіста; аплікація з різного матеріалу (папір, тканина, пух, вата тощо); малювання пальцями, долонями, олівцями, стирання намальованого ластиком; ігри з водою різної температури; ігри з піском.

Ефективно також проведення *пальчикової гімнастики та рухів кистей* трьох видів: на стискання, розтягування та розслаблення. Вправи пальчикової гімнастики виконуються протягом 2-3 хвилин на кожному занятті. Спочатку проводяться однотипні рухові дії, спрямовані на розвиток узгодженості та координованості рухів, і після їх засвоєння додаються більш складні рухи.

Покращенню дотикової чуттєвості сприяє також використання *елементів масажу кистей та пальців рук*.

На початку навчання дитину необхідно вчити таким діям, за допомогою яких вона зрозуміла б, що від уміння орієнтуватись на форму залежить результат її дії. Тому перші *ігри та вправи* повинні бути засновані на *практичних діях*, які спираються на форму та величину предметів. Дитина може ще не виокремлювати форму, тим більше не знати її назву. Важливо щоб дитина навчилась користуватись пробами при виконанні ігрових практичних завдань. Дітям пропанують ігри «Котиться – не котиться», «Захочай іграшку», (закрити відповідними кришками коробки різної форми) «Знайди іграшки свій будинок» (опустити різні форми у свої отвори), дощечки по типу Е. Сегена, «Захочай

іграшку у долонях». У всіх випадках педагог надає можливість дитині орієнтуватись на результат власних дій та оцінює їх: «Так», «Не так».

Основний спосіб розвитку тактильних відчуттів – *дидактичні ігри*. При проведенні даних ігор необхідно створювати особливі умови: встановити ширму або екран, користуватись непрозорим мішечком або серветкою, запропонувати дитині закрити/зав'язати очі. Поряд із розвитком дій обмацування на цих заняттях необхідно приділяти увагу розвитку зорового сприймання для з'ясування правильності виконаного завдання. Для цього дітям пропонують упізнати знайомі предмети під час пересування долоні та пальців по предмету: «Упізнай свою іграшку», «Знайти таку ж саму іграшку», «Що у мішечку?», при цьому дитина повинна спиратися тільки на тактильний зразок. Після виконання завдання предмет, який дитина дістала з мішечка, порівнюється із зразком, і педагог підводить підсумок: «Такий», «Не такий», «Правильно», «Невірно». Якщо дитина виконує завдання невірно, педагог пояснює «Запам'ятай, що у тебе в руці», при цьому потрібно показати і дати можливість дитині повільно обмацати предмет пальцями. В цьому випадку потрібно допомогти дитині правильно виконати завдання, надати йому можливість відчувати ситуацію успіху.

Розвиток слухового сприймання

Важливе місце у пізнанні зовнішнього світу людиною посідають слухові відчуття. Вони відображають звукові властивості різних об'єктів. Значення слухових відчуттів особливо зростає завдяки тому, що на них базуються мовлення, співи, музика.

Розвиток слухового сприймання відбувається за двома напрямками: з одного боку, розвиток сприймання немовних звуків, з іншого – розвиток фонематичного слугу.

У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку формування слухового сприймання, розрізнення немовних звуків та вміння діяти у відповідності із звуковими сигналами викликає великі складнощі. У цих дітей спостерігається невміння прислухатися, порівнювати та оцінювати звуки, внаслідок чого діти слабо реагують на звуки та не завжди спираються на них у своїй діяльності. Крім того, діти тривалий час не розрізняють звуки, слова, нечітко сприймають мовлення в цілому, що значно затримує пізнання ними навколишнього світу.

Використання спеціально підібраних *дидактичних ігор* надають можливість діяти за звуковим сигналом, навчитися розрізнявати об'єкти та предмети навколишнього середовища за характерними звуками та шумами, співвідносити власні дії із сигналами.

Розвиток слухового сприймання немовних звуків розпочинається з *елементарної реакції на наявність чи відсутність звуків, їх розрізнення*, та продовжується у використанні в якості осмисленого сигналу до дії.

На початковому етапі роботи з розвитку слухового сприймання для розрізнення немовних звуків необхідна зорова, зорово-рухова чи просто рухова опора. Це значить, що дитина повинна бачити предмет, який видає будь-який звук, самостійно отримати, якщо це можливо, звук, тобто здійснити будь-які дії. На основі додаткової чуттєвої опори у дитини складається потрібний слуховий образ.

Надалі дитина *ознайомлюється з властивостями вивченого звуку*: голосно – тихо, швидко – повільно, за висотою.

Ігри на сприймання звуків повинні надати дитині уявлення про:

- *різноманітні за характером звуки живої природи*: цвірінькання горобця, каркання ворони, спів солов'я; мукання корови, мекання кози, іржання коня, шум дощу, грім, вітер, шелест листя тощо,
- *шуми*: звуки працюючих електроприладів: пилосос, кавомолка, фен, сигнали телефону, вхідний дзвінок тощо;

Розвиток смакового та нюхового сприймання

Властивості предметів, до яких відноситься смак та запах збагачують уявлення дитини про навколишній світ, наповнюють його новими емоційними переживаннями. Смакові відчуття виникають у наслідок дії хімічних речовин на спеціальні органи смакової чутливості. Смакові відчуття зводяться до чотирьох основних якостей: солодкого, гіркого, кислого й солоного. Нюхові відчуття відбивають ті властивості тіл і речовин, які називаються їх запахами. І хоча не всі об'єкти мають ці властивості, пахуча речовина впливає на орган нюху на певній відстані через розпилені у повітрі її газоваті часточки.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку слабо усвідомлюють можливості нюхового та смакового аналізаторів, що пояснюється недорозвитком центральної нервової системи. Відповідно необхідна цілеспрямована робота з навчання таких дітей до пізнання смаків, запахів.

Розглянемо *логіку роботи з розвитку нюхового сприймання*.

Робота з розвитку нюхового сприймання дітей спрямована на вміння розрізнявати прості запахи та на набуття уявлень про різні запахи.

Всі запахи умовно можна поділити на приємні та неприємні. Всередині кожної групи виокремлюється велика кількість різних запахів та ароматів.

Навчання дітей їх розрізненню проводиться поетапно:

- ознайомлення з характерними запахами окремих реальних предметів та об'єктів живої та неживої природи, означення словом;
- порівняння різних запахів у процесі дидактичних ігор;
- розрізнення більш складних ароматів.

Дітей знайомлять з *запахами, які часто зустрічаються у повсякденному житті* (запах хліба, апельсина, ковбаси, кави, квітів чи інших предметів) та позначають їх словом:

- запах апельсину – приємний, свіжий, бадьорий;

- запах цибулі – різкий, гострий, гіркий..

Знайомство з *новим запахом* відбувається в такій послідовності:

1. Спочатку *співставляються два подібних об'єкта, один з яких має запах, а інший – не має* (наприклад, цукрова пудра та ванілін) та які мають однакові властивості – той самий колір, сипкі, порошкоподібні. Під керівництвом педагога з'ясовується, чим вони відрізняються один від одного (цукор не має запаху, а ванілін приємно та сильно пахне).

2. На наступному етапі запах ваніліну *порівнюють із контрастними запахами* вже знайомих дітям продуктів (огірка, мандарина, соснової шишки).

3. Заключним етапом роботи над новим запахом є *порівняння його із запахами речовин тієї ж видової групи*. Якщо ванілін це прянощі, то його порівнюють із запахами інших пряностей: кориці, гвоздики, мускатного горіху, духмяного перцю тощо. Запах конвалії порівнюють з запахами інших квітів, запах суніці – із запахами інших ягід, наприклад, кавуна, дині та т. ін.

У дидактичних іграх закріплюються навички розрізнення запахів предметів, що сприяє диференціації предметів навколишнього за запахами.

Розвиток смакових відчуттів здійснюється одночасно із розвитком нюхових відчуттів, тому що сприймання запахів продуктів перед їх використанням стимулює сприймання смаку. Робота з розрізнення нових продуктів на смак аналогічна роботі по розрізненню запахів.

Ігри на засвоєння кольору, форми та величини предметів.

Ознайомлення дітей з кольором предметів

На початковому етапі ознайомлення дітей з кольором звертається увага на накопичення ними уявлень про колір. Цей етап передбачає засвоєнню еталонних уявлень про колір та є необхідною передумовою подальшої роботи з розвитку сприймання кольорів. Для успішного засвоєння цих уявлень необхідно забезпечити організацію широкої орієнтації у кольорі з використанням усіх кольорів спектра та чорного і білого. Після цього етапу починається безпосереднє ознайомлення дітей з еталонами кольору. Водночас формування у дітей еталонів кольору недостатньо для того, щоб вони могли використовувати їх у процесі сприймання різноманітних предметів. Крім наочних уявлень про основні кольори, дитина повинна навчитися співвідносити їх з властивостями реальних предметів в тих, чи інших відношеннях. Способи порівняння властивостей предметів, що сприймаються, з засвоєними зразками – це і є способи обстеження предметів, яким необхідно навчити дітей.

Проаналізувавши особливості розвитку сприймання кольору дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку та враховуючи етапи їх сенсорного розвитку, ми пропонуємо ті дидактичні ігри та вправи, зміст яких у значній мірі сприяє засвоєнню системи сенсорних еталонів кольору, співвідношенню предметів з еталонами кольору, формуванню елементарних способів аналізу

кольорових поєднань.

Реалізація цих завдань включає *низку етапів*, що послідовно ускладнювалися.

Накопичення уявлень про колір, з яких починається навчання, спрямовується на формування у дітей початкових уявлень про колір. Дітям пропонується підібрати червоний та жовтий кольори. З метою уникнення помилок при підборі використовується прийом прикладання об'єктів один до одного. Для одержання позитивного результату необхідно, щоб зміст та методика проведення гри включала не тільки виконання певної дії (наприклад, розрізнити колір), а й пошук способів досягнення потрібного результату (порівняйте, підберіть відповідний колір). У подальшому аналогічні ігри проводяться із синім та зеленим кольорами.

Для *ознайомлення дітей з кольорами спектру та їх назвами* підбирається спектр із семи кольорів за зразком гри «весняний букет». Кожна квітка для букету відбирається на «лісній галявинці» по пелюстку – еталону, що має такий самий колір, як і квітка.

Подальше закріплення знань про назви кольорів спектру та фіксація уваги дітей на тому, що колір є ознакою різноманітних предметів, здійснюється за допомогою *завдань, пов'язаних з викладанням кольорової мозаїки*. Зазвичай діти помиляються при називанні кольорів. Причому найбільшу кількість помилок діти припускають тоді, коли серед назв суміжних тонів спектру їм необхідно виокремити жовтогарячий, синій та блакитний. Введення кольорового зразка сприяє засвоєнню дітьми еталонного значення кольорових властивостей предметів. У якості навчального прийому використовується співставлення кольорів, прикладання їх один до одного, багаторазове повторення вправ.

Ознайомлення з послідовністю розташування кольорів у спектрі здійснювалося за зразком кольорової веселки. В процесі роботи діти ознайомлюються з порядком розташування частин веселки та відтворюють це розташування.

Для *формування дій співставлення* кольорових об'єктів з еталонами, використовується гра «Смугасті доріжки». Діти вчаться використовувати прийом співвіднесення кольору доріжок з кольорами фарб.

На аркуші паперу діти наносять фарби та порівнюють їх з відповідними доріжками для встановлення ідентичності кольору. Ці вправи можна замінити аплікацією з різнокольоровим папером.

Включення у систему ознайомлення дітей з кольором ігор, за допомогою яких відбувається диференціювання уявлень про кольори спектру дозволяє розвивати уміння підбирати предмети за словом, що означає колір («Вбираємо ялинку», «Різнокольорові кулі»).

Для навчання дітей виокремлювати колір, форму, величину предметів, співвідносити різноманітні предмети за цими властивостями, враховувати колір,

форму, величину у процесі виконання різних дій, необхідно застосовувати ігри на вибір за зразком, що призведе до накопичення дітьми уявлень про основні різновиди кольору, форми, величини. Спочатку дітям пропонують ігри і вправи, протягом яких необхідно здійснювати вибір і групування предметів за зразком за однією ознакою (величиною, кольором, формою).

Ознайомлення дітей з формою предметів

Найважливішою складовою частиною ознайомлення дітей з формою предметів є організація засвоєння ними *еталонів форми* – геометричних фігур та їх різновидів. Прямим продовженням цієї роботи є ознайомлення дітей з тим, що кожна форма може виступати в різних варіантах, які відрізняються між собою за співвідношенням сторін (у разі прямокутних форм) та осі (у разі округлих фігур). Якщо оволодіння уявленнями про геометричні форми допомагало сприйманню елементів узагальненості та дозволяло вилучати форму предметів незалежно від того, в якому варіанті ця фігура представлена, то знайомство дітей з різновидами форм забезпечувало більш правильне та диференційоване їх сприймання. Наші спостереження показали, що накопичення уявлень про геометричні форми та їх різновиди ще не є достатнім для того, щоб діти змогли самостійно використовувати ці уявлення в процесі сприймання різноманітних предметів. Саме тому ми намагалися навчити дітей таким способам обстеження, за яких засвоєні уявлення використовувалися б як сенсорні еталони. Тобто, ми вчили дитину *співвідносити загальну форму предмета з певною геометричною фігурою, групувати предмети*, що мають досить просту форму. За цих умов процес обстеження форми предметів набував послідовного та систематизованого характеру, будувався на основі уже набутих уявлень про різновиди геометричних форм, що закріплювалося у подальшому при виконанні дітьми складніших завдань (малювання, конструювання).

Навчання дітей *обстеженню* засобами дидактичних ігор та вправ не повинно дублювати ті дії, якими вони оволоділи в процесі продуктивної діяльності. Навпаки, їх застосування повинно спрямовуватися на оволодіння такими способами обстеження, які б переносилися в інші умови діяльності. Найбільш результативними для дидактичних ігор та вправ є завдання, виконуючи які, діти намагаються коментувати результати обстеження форми предметів. Словесний опис – універсальний засіб означення того, що сприймається. Він полегшує процес контролю за ходом обстеження та використання засвоєних дітьми геометричних еталонів. Будь-які спроби словесного опису форми предмета та його розпізнавання за словесним описом форми покращує рівень усвідомленості сприймання.

Форма може сприйматися як за допомогою зору, так і за допомогою дотику. Розвиток способів тактильного обстеження та впізнавання форми в дошкільному віці відстає від зорового сприймання. Відомо, що дотик відіграє важливу роль у процесах людського пізнання та праці. Враховуючи це,

одночасно з розвитком зорового обстеження, ми проводили спеціальну роботу, спрямовану й на розвиток дотикового обстеження форми предмета, та оцінку його результатів у вигляді словесного описання.

Для розвитку сприймання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку форми предметів пропонується наступний зміст *дидактичних ігор та вправ*:

- а) ознайомлення з різновидами геометричних фігур;
- б) навчання послідовного обстеження та опису форми предметів з використанням знань про геометричні фігури та їх властивості;
- в) навчання аналітичного сприймання складної форми та створенню її з елементів.

Ознайомлення з різновидами геометричних фігур розпочинається у вправах типу «Поштова скринька» з геометричними формами. Спочатку діти знайомляться з різновидами округлих форм (кульки, видовжені кульки, надалі круги, овали з різними співвідношенням осі). Надалі дітей знайомлять з різновидами прямокутних форм (кубики, «цеглинки», квадрати, прямокутники з різним співвідношенням сторін). На завершення ознайомлення з різновидами геометричних форм передбачалося ознайомлення з різновидами трикутних форм (трикутники з різним співвідношенням сторін та кутів).

Ігри та вправи на *оволодіння послідовним обстеженням форм* з використанням знань про геометричні фігури та їх властивості передбачають організацію як зорового, так і дотикового сприймання форми. Навчання зорового сприймання розраховано на організацію обстеження предметів, які мають складну форму. Обстеження таких предметів здійснювалось у певній послідовності, що передбачає *спочатку виділення форми центральної частини, надалі – форми складових частин предмету*. Здійснення навчання відбувається на матеріалі фігур, що відповідають сполученню окремих геометричних форм: оскільки вилучення елементів таких фігур не вимагає спеціальних дій по їх розкладанню, вся увага зосереджується на навчанні дітей проведенню обстеження у певній послідовності («Знайди таку ж саму фігуру», «Знайди за описом»).

Надалі дітям пропонуються ігри у яких, вони навчаються *обстежувати реальні предмети, що мають складну форму*. Навчання починається з демонстрації зразка, послідовного обстеження його форми та просторового розташування його частин. Значну увагу звертають на навчання дітей впізнавати предмети за мовним описом його форми («Який будиночок?», «Хто більше побачить ...»).

Спочатку детальне обстеження вимагає виконання всіх дій у розгорнутій формі, витрати значного часу, проте з часом виявлення всіх особливостей складної форми відбувається більш швидко та легко.

Після оволодіння дітьми *зоровим обстеженням* предмета (показником повноти та точності сприймання є словесний опис), їм пропонуються ігри, що

передбачають елементи *тактильного обстеження* складної форми. При тактильному обстеженні діти навчаються виділяти особливості форми у такій самій послідовності, що і при зоровому. При цьому перехід від зорового обстеження до тактильного здійснюється поступово. Спочатку допускається сполучення зорового та тактильного обстеження форми. Надалі діти знаходять потрібний предмет, використовуючи виключно дотик. Навчання послідовного тактильного обстеження предметів, виділення та мовне означення його форми та просторового розташування частин є спеціальним завданням гри «Відгадай, що у мішечку?».

Після того, як діти в повній мірі оволодіють як зоровим, так і тактильним обстеженням, їм пропонують завдання, що вимагають зіставлення результатів зорового та дотикового сприймання («Знайди на дотик»).

Ознайомлення дітей з величиною предметів

Дослідження розвитку сприймання величини предметів дітьми доводять наявність взаємозв'язку сенсорних та інтелектуальних компонентів у пізнанні цієї властивості предметів. Формування дій стосовно виділення окремих вимірів розміру та установлення відношень між предметами за кожним виміром робить сприймання розміру більш чітким та диференційованим. Проте, як показали результати досліджень, уявлення про окремі виміри величини (довжина, висота, ширина), у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не диференційовані. З метою уточнення та розрізнення цих уявлень дітьми застосовуються завдання, що демонструють як може змінюватись місце предмета в ряді інших в залежності від того, за яким із вимірів це місце визначається.

Для розвитку сприймання дітей з КПП величини предметів використовуються дидактичні ігри та вправи, зміст яких спрямовується на систематизацію за «глобальною» величиною, систематизацію предметів за окремими вимірюваннями величини та вимірювання предмета на око.

Для накопичення уявлень про форму і величину предметів дітям пропонують ігри та вправи, які засновані на практичних діях, що спираються на форму та величину предметів. Важливо, щоб дитина навчилась користуватися пробами при виконанні ігрових практичних завдань. Дітям пропанують ігри «Котиться – не котиться», «Заховай іграшку» (закрити відповідними кришками коробки різної форми), «Знайди іграшці свій будинок» (опустити різні форми у свої отвори), дощечки по типу Е.Сегена, «Заховай іграшку у долонях». В усіх випадках педагог надає можливість дитині орієнтуватися на результат власних дій та оцінює їх: «Так», «Не так».

Формування у дітей цілісних уявлень про властивості предметів

Після того, як дитина самостійно виокремлює колір, форму, величину предмета як певну властивість предмета, співвідносить її зі зразком, використовує зовнішні властивості предметів у практичній діяльності, можна

використовувати завдання для формування у дітей цілісних, систематизованих уявлень про зовнішні властивості предметів на основі узагальнення образів сприймання і створення системних уявлень про предмети навколишньої дійсності.

- Дітям пропонують ігри, у яких їм потрібно виокремити ознаку самостійно. Для цього використовують *ігри на групування*. Дитина повинна зрозуміти, за якою ознакою потрібно групувати предмети. Після того, як дитина засвоїла принцип групування на практичному рівні, їй можна запропонувати розкласти зображення парних предметів.

- Дітям пропонують ігри і вправи для *розвитку довільної уваги та запам'ятовування властивостей* предметів, що підібрані за принципом поступового ускладнення.

- Для засвоєння дій обстеження об'ємних предметів з поступовим ускладненням будови пропонуються *ігри на конструювання* з кубиків, циліндрів, конусів, паралелепіпедів тощо: «доріжка», «паркан», «башта низька», «башта висока», «будинок», «казковий замок» за наслідуванням, а пізніше за зразком. Важливо, щоб дитина зафіксувала у мовному плані форми частин конструювання.

- Для *обстеження плоских предметів за контуром* пропонуються *ігри по типу дощечки Е. Сегена*. Для удосконалення дій обстеження дитині пропонують *порівняти* предмети, які відрізняються незначними ознаками, кольором, розміром, величиною окремих деталей.

- В процесі *формування зорового орієнтування* у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на зовнішні властивості та якості предметів потрібно навчити їх користуватися перевіірочними діями – *накладенням та притисканням*.

- Для узагальнення уявлень про колір, форму і величину предметів дітям пропонують ігри на *запам'ятовування назв даних властивостей*.

Для **запам'ятовування** дітьми **назв кольору** використовують наступні *ігри*. Перед дитиною на столі розкладають аркуш кольорового картону (якщо декілька дітей – перед кожним). Педагог піднімає карточку з намальованим предметом і каже «Кому підійде червона троянда?», та дитина, якій підходить картка за кольором, бере її собі. Таку ж гру можна використовувати не з кольоровими картками, а з малюнками предметів певного кольору. Педагог показує кольорову картку і називає колір, дитина також називає колір і знаходить предметний малюнок відповідного кольору.

Картки з кольоровими предметами використовують для ігор по типу «*Що змінилось?*», «*Чого не стало?*». Педагог розкладає перед дитиною 3-5 картки и просить їх запам'ятати. Після цього дитину просять відвернутись, а в цей час міняють картки місцями або прибирають одну з них. Дитину питають, що змінилось, чого не вистачає?

У грі «Четвертий зайвий» перед дитиною викладають три картки з предметами одного кольору, а четверта – іншого. Дитину запитують : «Що тут зайве? Чому?».

Для самостійного називання кольорів дітям пропонують наступні ігри.

- Роздають, наприклад, ляльковий посуд або предметні малюнки з ним. Дитина бере чашку, називає її колір, а потім знаходить до неї блюдце відповідного кольору (називає його) и пригортає ляльку чаєм.
- Дітям роздають не до кінця розфарбовані малюнки і пропонують знайти олівці необхідного кольору (назвати колір) і завершити роботу.

«Вдягаємо ляльок на прогулянку».

Мета: підбирати предмети за словом, що позначає колір, групувати предмети за кольором.

Обладнання: силуетні ляльки з картону, одяг до них або звичайні ляльки, одягненні у однотонні сукні.

Зміст: Вихователь, звертаючись до дітей каже: «Сьогодні ми подивимося, якого кольору сукні у наших ляльок. Я покажу ляльку, а ви скажете, якого кольору у неї сукня». Вихователь показує по одній ляльці та опитує дітей.

Для закріплення уявлень дітей про форми та самостійного їх називання використовують ігри типу «Підбери фігуру».

«Підбери фігуру».

Мета: закріплювати уявлення дітей про форми, вправляти їх у називанні форм.

Обладнання: картонні круг, квадрат, трикутник, прямокутник, овал; картки з контурами п'яти геометричних фігур відповідної величини.

Зміст: вихователь піднімає круг, обводить його пальцем та запитує: «Яку назву має ця фігура? Якої вона форми?». Так само представляє і наступні фігури: овал, трикутник, квадрат, прямокутник. У процесі обведення фігур вихователь фіксує увагу дітей на кутах. «Розкладіть всі фігури на своїх картках так, щоб вони співпадали з намальованим». Педагог наполягає на тому, щоб діти обводили пальцем кожен фігуру перед накладанням.

Після того, як дитина групує та називає предмети за певною ознакою предмета, проводиться робота з **формування узагальнених уявлень про предмети, явища навколишньої дійсності в сукупності характеристик**. У іграх даного напрямку дітей необхідно навчити розкладати/збирати знайомий предмет/іграшку за окремими частинами, що мають власну форму, величину та власне своє певне місце розташування. В даному розділі використовуються ігри запропоновані О. Катаєвою, О. Стребелевою.

«Чого не вистачає».

Мета: звернути увагу дитини на те, що при відсутності частини порушується цілісність; уточнювати уявлення про предмет.

Обладнання: збірно-розбірні іграшки, малюнки із зображенням предметів у яких відсутні істотні деталі.

Зміст: педагог ставить на стіл збірно-розбірну іграшку (автомобіль без колеса, будинок без даху і т.п.) і коробку з деталями яких не вистачає. В коробці крім потрібних знаходяться і інші деталі. Педагог запитує чого не вистачає і разом з дитиною збирає іграшку. Як варіант використовують предметні малюнки тощо.

Навчання систематизації предметів за величиною та окремими її вимірами з виділенням основних властивостей серіаційного ряду здійснюється у вправах, що поступово ускладнюються. На початку навчання у дітей формуються уявлення про розмір, як просторову ознаку предмету. У дітей формуються уявлення про абсолютний розмір предметів: великий – маленький. Дітей навчають виокремлювати дану властивість (величину) за допомогою прийомів накладання та прикладання. Даний спосіб практичного обстеження надає можливість встановлювати тотожність чи різницю у розмірі пари однакових предметів. Надалі дітям пропонують розташовувати у порядку поступового зростання (чи зменшення) ознак розміру невелику кількість (до 3 елементів), один з яких використовується як зразок-мірило.

Від встановлення серіаційних відношень при орієнтуванні на рівняння розбіжностей між елементами ряду діти переходять до засвоєння *методу систематичного вибору елементів*. Вони вчаться послідовно розташовувати елементи різного розміру в ряду з використанням правила – «обирай кожний раз найбільший / найменший». Відмінність від попередніх вправ полягає у відсутності можливості використовувати мірило і ускладненні – виділення «на око» відмінності між елементами. Дітям надається можливість виконувати завдання без спроб та пересувань тільки за умови попереднього порівняння елементів та використання правила («Велика вежа», «Палички у ряд»). Від навчання систематизації елементів у одному напрямку можна переходити до навчання дітей систематизації у різних напрямках – по збільшенню та зменшенню ознаки («Склади палички»). У процесі виконання кожної наступної вправи змінюється і матеріал, і вимірювання, за яким зіставляються елементи.

Надалі діти переходять до виконання складніших вправ, які включають поступовий перехід від розташування предметів у один ряд, до *співставлення декількох рядів предметів між собою*. Діти навчаються встановлювати відповідність між кількома рядами предметів, упорядкованих за розміром. Від звичайного окомірного співставлення об'єктів за розміром вони поступово підходили до врахування місця, що посідає кожний предмет у ряду («Підберемо лялькам плаття», «Знайди будиночки тваринам», «У яку скриньку»).

На завершальному етапі вводяться завдання на *включення недостатніх елементів* у ряд, що вимагає детального обстеження предметів та порівняння

різниці між елементами ряду. У такий спосіб діти навчаються виділяти порушення у рівномірності зростання чи зменшення величини, включати необхідні елементи у ряд.

Крім цього, *ігри та вправи* з сенсорного виховання використовуються у *повсякденному житті дітей*, що сприяє збагаченню чуттєвого досвіду дитини через сприймання нею комплексу різноманітних властивостей природи та світу речей. При цьому вирішуються завдання на розвиток сприймання шляхом засвоєння предметного світу: назви та призначення предметів, визначення кольору, форми, величини, температури, матеріалу з якого вони вироблені, вага тощо), ознайомлення з природою (властивості об'єктів живої та неживої природи). Розвиток сприймання відбувається також у процесі рухових ігор та розваг.

З дітьми з КПП використовуються ігри та вправи з *різноманітним дидактичним матеріалом*, який умовно розподілили за характером ігрових дій з ними на декілька груп:

- *Дидактичні іграшки фігури-вкладиші*: куби, квадрати, трикутники, півсфери для вкладання, накладання, підбору за кольором, формою, величиною.
- *Іграшки для розвитку загальної та дрібної моторики*: спортивний інвентар – м'ячі, обручі та ін., для дрібної моторики: іграшки із шнурованням, мозаїки, різноманітні дрібні предмети (гудзики, намистини, горіхи, горошини, квасолини, зерна, канцелярські скріпки, кнопки та ін.), коробки, банки, лотки для їх розкладання, різноманітні застібки: гудзики, гачки, блискавки, липучки.
- *Плaskі та об'ємні геометричні форми*: куби, кулі, призми, паралелепіпеди тощо, – для конструювання, прокатування, проштовхування у різні отвори, для вибору за зразком та групування їх за формою, величиною, кольором.
- *Збірно-розбірні дидактичні іграшки*: пірамідки, фігури для нанизування для ознайомлення дітей з розміром, формою, кольором, для складання цілого з частин, сюжетні малюнки з частинами-вкладками для обстеження та аналізу намальованого.
- *Невеликі за розміром сюжетні іграшки*: машинки, ляльки, фігурки тварин, макети фруктів, овочів тощо; предмети підібрані за певними властивостями.

Предмети, які входять у цей дидактичний матеріал, мають яскраво означені характеристики форм, кольору, подовженості та таким чином наочно демонструють властивості предметів.

Висновок. Розвиток сприймання у дітей з КПП відбувається не завжди послідовно відносно дітей з типовим розвитком. У зв'язку із цим, для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно підбирати ігри і вправи залежно від їхнього рівня сенсорного розвитку.

Дітям з низьким рівнем сенсорного розвитку доступно лише зорове

співвіднесення кольору, форми чи величини предметів при контролі з боку педагога. Інструкцію такі діти не розуміють, починають діяти до її пред'явлення. Зовнішні властивості предметів не враховують. З такими дітьми проводиться робота на привертання уваги до властивостей предметів, накопичення уявлень про колір, форму, величину предметів, на розуміння інструкції, на опанування наслідування діям педагога. Заняття з дітьми цієї групи проводяться в індивідуальній формі.

Діти, розвиток сприймання яких відповідає завданням чуттєвого рівня, спроможні виявляти та розрізняти властивості предметів та утримувати образ властивості в уявленні. Робота з такими дітьми спрямовується на формування у них навичок виділяти й порівнювати певні властивості, на формування дій обстеження, на створення умов для становлення стійких образів властивостей в уявленні.

Діти, які мають достатній рівень розвитку сприймання, мають уявлення про властивості предметів, можуть назвати їх. З дітьми цієї групи робота спрямовується на розширення кількості та стійкості образів властивостей в уявленні, означення цих образів словом-назвою, використання знань про зовнішні властивості предметів у продуктивній діяльності. Робота з сенсорного виховання з дітьми другої та третьої груп проводилася як в індивідуальній, так і груповій і фронтальній формах.

Цілеспрямована системна робота по сенсорному вихованню дозволяє прискорити терміни і збільшити темп сенсорного розвитку дитини, подолавши багато відхилень у розвитку сприймання дітей з дітей порушеннями інтелектуального розвитку помірною ступеню, значно наблизивши його до рівня однолітків з типовим розвитком. Крім цього робота з сенсорного виховання має суттєвий вплив на весь хід психічного розвитку дитини, стимулюючи розвиток діяльності, мислення й мовлення.

3.2. СЕНСОМОТОРНА КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ

І. Сухіна

На сьогоднішній день сенсомоторна корекція займає особливе місце в ряду інших психотерапевтичних і психокорекційних методів і є базисною основою для подальшої роботи з дітьми з особливими потребами.

Актуальність сенсомоторної корекції для дітей з РАС. Метод сенсомоторної корекції є синтезом різних психотерапевтичних прийомів і корекційно-розвивального навчання. І однією з її складових такого комплексного підходу є метод сенсорної інтеграції (сенсорно-інтегративної терапії). Теорію сенсорної інтеграції розробила психолог та ерготерапевт Дж. Айрес (Jean Ayres), яка працювала в Каліфорнійському університеті (м. Лос-Анджелес, США) наприкінці 60-х років ХХ ст. За її визначенням, інтеграція – це вид організації будь-чого, інтегрувати – зібрати або організувати різні частини в єдине ціле; терапія – чітко дозоване та побудоване специфічне тренування порушень функцій у спеціально організованому терапевтичному середовищі; сенсорна інтеграція – це процес, що охоплює сприймання, розрізнення і оброблення відчуттів, що надходять з різномодальних сенсорних систем: вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної, зорової, слухової, нюхової, смакової. Діяльність сенсорної системи відображає зовнішній матеріальний світ, що дає змогу людині пристосовуватися до навколишнього середовища, пізнавати закони природи та змінювати довкілля. Показником достатньої сенсорної інтеграції дитини є адаптивна відповідь як обґрунтована (усвідомлена) і цілеспрямована дія у відповідь на зміни, які відбуваються у навколишньому середовищі.

Таким чином, за Дж. Айрес, сенсорна інтеграція – це неперервний процес, що складається з чотирьох стадій як послідовних етапів її становлення, що відтворюють поступальний розвиток дитини в нормотиповому онтогенезі.

На сьогоднішній день сенсорна інтеграція є одним з найпопулярніших методів роботи з дітьми. Метод, запропонований ерготерапевтом Джин Айрес, має на меті сприяти здатності об'єднання декількох сенсорних стимулів, формуванню адаптивної відповіді (тобто цілеспрямованої, обґрунтованої відповіді на зміни, що відбуваються у довкіллі).

У процесі сенсорної інтеграції мозок розпізнає, відбирає, інтерпретує, групує цю інформацію. Важливим є те, що, що від успішного процесу правильного формування та інтеграції систем органів чуття залежить становлення схеми тіла, рухової координації, увага та емоційна рівновага, здатність до планування рухів. Також це є базою для подальшого гармонійного розвитку дитини, здатності до концентрації, освоєння процесів мовлення, читання, письма, організації вражень, абстрактного мислення, самоконтролю, тощо.

Дж. Айрес наголошувала на тому, що її метод може бути ефективнішим

навіть за медикаментозне втручання та використання системи стимулів та заохочення, оскільки надасть можливість оптимально розвиватись тілу та мозку. Окремі дослідження підтверджують дієвість методу у випадках корекції агресії та аутоагресії, покращення фундаментальних сенсомоторних, візуально-моторних, вербальних навичок, підвищення рівня концентрації та уваги.

Сенсорна інтеграція одночасно задіює тіло, мозок та органи чуття.

Центральними характеристиками сенсорної інтеграції є такі:

- націлена на стимуляцію та контроль сенсорних систем задля формування адаптивної відповіді через інтеграцію різних відчуттів;
- заснована на грі, що є провідною діяльністю у відповідному віці (при цьому програму адаптують під дитину, її інтереси та можливості);
- шлях до освоєння більш складних видів діяльності та форм поведінки лежить через засвоєння простіших.

Процес втручання може здаватись дитині чи спостерігачу не більше ніж грою, проте фахівець з сенсорної інтеграції, провівши попереднє оцінювання, розуміє, які саме сенсорні системи активуються й наскільки ефективними є рухові відповіді. Важливим моментом є те, що сенсорну інтеграцію варто розглядати як складову комплексного підходу.

У цьому зв'язку згадаємо про наукову позицію Т.В.Скрипник щодо розбудови корекційно-розвивального процесу для дітей з аутизмом з урахуванням загальних закономірностей розвитку і опорою на їхні ресурси. Діти з розладами аутистичного спектра (як і будь-які інші діти з порушеннями психофізичного розвитку) мають свої особливі освітні потреби. Знання про це, а також – уміння створювати відповідні умови, які б уможливили продуктивне навчання цих дітей, має входити до компетентностей педагогів. Особливі освітні потреби дітей з аутизмом зумовлені ядерними порушеннями, з одного боку, і їхніми сильними сторонами, з іншого.

Це передусім такі освітні потреби, як:

1. Особливі умови освітнього середовища, які сприяють зменшенню дестабілізаційних чинників для дітей з аутизмом.
2. Відповідні психолого-педагогічні методи і засоби підтримки цих дітей, які сприяють підвищенню їхніх адаптивних можливостей.
3. Психолого-педагогічний супровід дитини в освітньому процесі, що здійснюється міждисциплінарною командою фахівців разом з батьками дитини (розроблення Індивідуальної програми розвитку, визначення актуальних цілей, ролі кожного з учасників команди в процесі узгодженого і послідовного досягнення цих цілей).

Розглянемо детальніше окреслені освітні потреби.

Особливі (відповідні і безперешкодні) умови освітнього середовища. Зазначена потреба зумовлена специфікою сприймання особами з аутизмом навколишнього середовища, яке вони убачають як хаос розрізнених стимулів,

що грубо втручаються у створений ними для себе комфортний простір. Світовою спільнотою напрацьовано підхід, за якого відбувається зменшення дестабілізаційних чинників для аутичних дітей. Так, визначено, що створення високоорганізованого простору робить довкілля для них чітким, впорядкованим та передбачуваним, а також суттєво полегшує розуміння того, що відбувається, де, з ким і скільки часу їй треба щось робити, а також – що буде потім. Розробник комплексної програми TEACCH**40, яка в декількох країнах отримала статус державної програми навчання і розвитку для дітей з аутизмом, – Е Шоплер довів, що саме діти з аутизмом ефективно навчаються з опорою на принцип структурованості та візуальну підтримку.

Відповідні психолого-педагогічні методи і засоби, які сприяють підвищенню адаптивних можливостей дітей з аутизмом.

Всесвітня практика терапевтичної допомоги особам з розладами аутистичного спектра засвідчила, що допомогою є освітні (корекційно-розвивальні та навчально-виховні) програми. Фахівцями різних країн з питань аутизму напрацьовано численні методи, прийоми і засоби психолого-педагогічної допомоги таким особам, при цьому на сьогодні немає однозначності й узгодженості щодо вибору і застосування цих підходів. Професійні стандарти по роботі з аутичними дітьми, визначені об'єднанням професіоналів Council for Exceptional Children. Серед них:

I. підходи поведінкового напрямку:

1. когнітивно-біхевіоральне втручання;
2. окремі методи прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA): вплив на попередній стимул задля досягнення бажаної поведінки (antecedent-based interventions); диференційне (індивідуально підібране) підкріплення (Differential Reinforcement); аналіз окремих спроб (Discrete Trial Teaching); функціональна оцінка поведінки;
3. моделювання та відеомоделювання;

II. напрями соціально-комунікативно розвитку:

4. функціональний комунікативний тренінг та тренінг соціальних вмінь;
5. структурована ігрова взаємодія у групі;
6. терапія з однолітками;
7. обмін комунікативними картинками (PECS)
8. саморегуляція та здатність контролювати себе (Self-management) та ін.
9. напрями фізичного (психомоторного) розвитку;
10. фізичні вправи та фізичне навантаження.

Аналізуючи наявні підходи, методи та засоби психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом ми бачимо, що вони не спираються на системний підхід і не передбачають всебічного розкриття особливостей психічної організації дитини з опорою на її сильні сторони та ресурси розвитку, на відміну від підходу Т.В.Скрипник. Вона визначає такі сильні сторони дітей з

аутизмом, як: схильність до впорядкованості, завершеності, структурованості, орієнтир в часі і просторі, розвинена механічна пам'ять, висока здатність запам'ятовувати мовні коди (оперування упорядкованими знаками), кмітливість, уміння убачати деталі доквілля тощо. До *сильних сторін* можна також віднести інтереси таких дітей. Уважність до сильних сторін дитини свідчить про повагу до неї з боку дорослих, а також уможлиблює налагодження повноцінного контакту з нею та продуктивний вплив на її розвиток. Опора на закономірності розвитку дає змогу визначити ті базові структури і функції, як є ресурсами розвитку дітей, його підґрунтям (передумовами). *Ресурси дітей з аутизмом* – це такі базові структури, як: тонічна регуляція, чуттєвий досвід (сенсорна інтеграція) та базове почуття безпеки і довіри. Проведене Т.В.Скрипник дослідження виявило, що діти з аутизмом мають порушення базових структур на рівні трьох названих компонентів психіки: на рівні психомоторики у них не сформовані тонічна регуляція і динамічна рівновага; на рівні соціально-емоційної сфери – відсутність базового почуття безпеки і довіри, інтересу до людей; на когнітивному рівні – брак повноцінного чуттєвого досвіду, специфічна сенсорна дезінтеграція. Отже, тільки тоді, коли будуть сформовані базові структури (насамперед – тонічна регуляція, почуття довіри та сенсорна інтеграція, освітній процес дитини з аутизмом буде спиратися на онтогенетичну послідовність формування тих чи інших функцій як на справжній фундамент, що зумовить надійність і продуктивність її розвитку.

Вище вказане засвідчує актуальність та важливість використання методу сенсомоторної корекції, яка виступає у ролі ключового компоненту, що закладає необхідний фундамент для подальшого розвитку дитини з аутизмом.

Розвиток психомоторної сфери у дітей з аутизмом в онтогенезі.

Розглянемо розвиток психомоторної сфери у дітей з аутизмом в онтогенезі. Для людей із розладами аутистичного спектра одним із найбільш ефективних методів є фізичні вправи. Інтенсивні заняття фізичною культурою асоціюються із зменшенням стереотипної поведінки (самостимуляції), гіперактивності, агресії, самоушкодження, деструктивності.

Для людей із розладами аутистичного спектра одним із найбільш ефективних методів є фізичні вправи. Інтенсивна програма фізичних навантажень передбачає не менше ніж 20 хвилинні заняття, 3-4 рази на тиждень. Багато дітей, які ведуть не активний спосіб життя швидко набирають вагу, що тягне за собою інші проблеми.

Навіть при відсутності очевидних психомоторних порушень дитині ментальним порушенням необхідним є певне фізичне навантаження для підтримки психофізичного тону, нормального розвитку м'язової та опорно-рухової системи та зняття психоемоційної напруги.

Психолого-педагогічна корекція психомоторної затримки при аутизмі є можливою, аж до відповідності абсолютній нормі.

1. Корекція порушень пов'язаних з етапом психомоторного розвитку – «рухова активність на рівні відчуттів»

Перші хаотичні рухи дитини це боротьба за виживання, спроба пристосуватися до нового середовища в яке вона потрапила. Для неї виявляється незнайомим не тільки навколишнє середовище, а й власне тіло, організм. В перші місяці життя дитина має справу з масою недиференційованих відчуттів: зорових, слухових, тактильних, смакових, нюхових, температурних, больових, вібраційних, кінестетичних та статичних. На першому етапі перед дитиною постає завдання в диференціації та інтеграції відчуттів, у формуванні сенсорного досвіду. Поступово рухи дитини стають довільними. Дитина своїми рухами намагається відновити попередні відчуття, наприклад, рух очей до привабливого об'єкту, рух руки в рота. Період сенсорної інтеграції та операційної консолідації (поступове перетворення хаотичних рухів в узгоджені рухи, спрямовані на досягнення цілі) триває протягом перших чотирьох місяців життя дитини.

Дитина народжується з готовою системою безумовно-рефлекторних реакцій, які на перший час забезпечують функціонування, адаптацію дитини. Найважливішими з них є ті, що регулюють внутрішнє середовище організму – дихання, кровообіг, температуру тіла. Не менш важливими є ті безумовні рефлекси які проявляються у вигляді рухової активності. Наприклад, рефлекс смоктання – дитина починає здійснювати смоктальні рухи, як тільки який-небудь предмет потрапляє їй в рота; захисний рефлекс – зажмурює очі при яскравому світлі, кашляє, чхає, моргає; поверте очей і голівку у бік джерела світла. До атавістичних безумовних рефлексів (засоби пристосування на більш ранніх етапах філогенезу) належать: рефлекс чіпляння – у відповідь на тактильне подразнення долоні новонародженого, він чіпляється за предмет яким подразнювали і утримує свою вагу; рефлекс Моро – якщо різко опустити дитину вниз, її руки автоматично зводяться вгору, розкриваються і притискаються, ніби намагається вхопитись за щось при втраті рівноваги; рефлекс повзання – якщо покласти дитину на поверхню животом вниз і прикласти дощечку або долоню до підшви її ніг, то вона буде відштовхуватися і рухатися вперед; рефлекс плавання – потрапивши в воду дитина починає робити рухи, що дозволяють їй плавати. Вправління безумовних рефлексів триває протягом першого місяця життя.

Цієї системи безумовних рефлексів не достатньо для пристосування до мінливого середовища. Тому на базі наявних (безумовних рефлексів) виникають умовні рефлекси. Одним з перших на четвертому тижні життя з'являється умовний рефлекс на положення при годуванні. Перші умовні рефлекси це і є прості, елементарні навички. Коли дитина ссе грудь, вправність її поступово

зростає; якщо її розмістити в стороні від грудей, вона знайде зручну позицію і буде знаходити її все швидше і швидше, вона може ссати все, що підвернеться, однак при цьому швидко відмовляється від пальця, але не відпускає груди.

Як вже було сказано, в перші місяці дитина виявляє хаотичну рухову активність, але у неї з'являється слухове і зорове зосередження вже на другому тижні життя. У перше півріччя життя першочерговим завданням для дитини виступає набуття сенсорного досвіду. Однорідне середовище, в якому перебуває дитина, її знаходження в одному місці, в одному положенні тіла є негативними факторами розвитку і, навпаки, насичене яскравими кольорами, звуками, тактильними відчуттями середовище, сприяє розвитку сенсорики. Дитина з аутизмом може бути негативно налаштованою на зміну звичних для неї умов перебування. Але це не означає, що зміни негативно впливають на неї. Вона потребує більше часу, щоб освоїти нове, і різка зміна заплутує її, вона почувається невпевнено. Тому пропонувати дитині нових якостей відчуттів повинно відбуватися поступово, слід дати їй можливість довше взаємодіяти з тією чи іншою якістю. А з іншого боку, вчасно переключати на нову, уникаючи, таким чином, хронічних аутоstimуляцій. Інколи для того щоб дитина з аутизмом зробила крок в сенсорному пізнанні світу слід пропонувати дитині «над дозу» сенсорних відчуттів, які вона отримує в аутоstimуляціях.

Діти з аутизмом можуть знаходитися на цій стадії психомоторного розвитку в більш пізньому віці або мати певні психомоторні проблеми, вирішення яких повинно було відбутися в перше півріччя життя. Наприклад, таке характерне явище у дітей з аутизмом, як гримасоподібні вирази обличчя, можна пояснити як хаотичне напруження м'язів обличчя, тоді як міміка – це узгоджена робота лицевих м'язів. Дитина ніби грається з кінестетичними відчуттями, що обумовлено складністю інтеграції даного сенсомоторного досвіду; наприклад, того, що напруження певних м'язів обличчя тягне за собою підтягування, опускання інших частин обличчя, розслаблення, розтягування інших м'язів. Для того щоб зрозуміти те що відчуває дитина в такому стані, його можна порівняти із занімінням певних частин тіла внаслідок обставин, наприклад, після анестезії (в кабінеті стоматолога), коли відчуття здаються дивними, що викликає бажання рухати цією частиною тіла чи торкатися до неї, ніби з'ясувати, що з нею не так.

У дитини з аутизмом аутоstimуляція – це не тільки намагання засвоїти сенсорну інформацію, а й форма захисту від нового. Тому дорослий повинен чітко розрізняти, бачити коли дитина аутоstimулює себе, щоб розібратися з незнайомими відчуттями, а коли аутоstimуляція вже має виключно захисну функцію. Якщо дитина при певних аутоstimуляціях вже час від часу проявляє інші (можливо вищі) форми поведінки, слід прикласти зусилля на перенесення стереотипної поведінки на цю нову форму активності, що з'явилася.

Зважаючи на таку типову для аутизму ознаку, як складність пристосування до нового, слід, починаючи вже з перших місяців (перших етапів розвитку

психомоторики), готувати її до того, що мінливості середовища ніяк не уникнути. Помилковим буде підхід, який передбачає ізолювання дитини аутизмом від всього того, що їй не до вподоби (яскраве світло, водне середовище). А з іншого боку, безкомпромісне занурення дитини в нові для неї подразники, сформує у дитини ще міцніші форми захисту (різноманітні аутостимуляції, відчуження), що гальмує її розвиток. Дорослий повинен знайти тонку грань між обома крайнощами. Деякі рефлекси виступають для неї незмінними. Оскільки хапання (не плутати з рефлексом чіпання) це рухова активність не з сенсорними відчуттями, а із сприйнятими об'єктами (рухова активність на рівні сприймання як психічного процесу).

Хоча формування схем сприймання (шляхом інтеграції відчуттів) розпочинається з самого народження деякі властивості сприймання з'являються не одразу. На рівні характерному для перших двох стадій (безумовні рефлекси та елементарні навички), не можна говорити про спільний простір для різних полів сприймання: тут існує стільки різнорідних між собою просторів, скільки і якісно відмінних полів (смакове, візуальне, тактильне та ін.). І тільки на третій стадії розвитку, (сенсомоторного інтелекту, за Піаже) взаємна асиміляція цих різнорідних просторів стає систематичною.

Рухова активність дитини на стадії сприймання об'єктів стає ще більш навмисною. Дитина випадково потягнувши за шнурок, який прив'язаний до брязкальця над її колискою, тягне ще раз і ще раз для того, щоб почути цікавий для неї звук (тобто, сформована сенсомоторна схема «хапаю за шнурок – чую цікавий звук»). Але при виникненні будь-якого цікавого для дитини звуку, вона тягне за шнурок, прив'язаний до брязкальця (недосконалість сенсомоторної схеми).

До початку другої половини першого року життя дитина здобуває здатність до пози тіла. До цього часу тулуб дитини знаходився переважно в лежачому положенні, тоді як її кінцівки здійснювали лише все можливі “холості” рухи. Дитина набуває здатності сидати, лягати, сидіти, перевертатися на живіт, а трохи згодом – вставати і стояти. Це забезпечується правильним розподілом м'язового тону.

Починаючи з 5-го місяця дитина проявляє перші надбання узгодженої роботи м'язів тіла. З цього часу аж до кінця першого року життя слід робити акцент на пізнання власного тіла його можливостей та управління ним поки що безвідносно до простору. У дитини природно виникає бажання підняти голівку, повернутися на інший бік, потягнутися рукою, зайняти положення сидячи.

2. Корекція порушень пов'язаних з етапом рухової активності на рівні просторового поля.

Оскільки, реалізувавши одного разу рух і отримавши бажане, дитина йде далі, нею керує пізнавальний інтерес, вона ніби передбачає, що може адаптуватися, знайти комфортну для себе ситуацію. Подібна характеристика

може бути притаманна дитині з аутизмом, яка фізично далеко вийшла за відповідні вікові рамки. Мотивацію маніпуляції власного тіла слід підтримувати, незважаючи на те, що поведінка, нею обумовлена, здається примітивною.

Корисною для дитини буде гімнастика та різноманітні вправи коли дорослий активно рухає кінцівками, тулубом, голівкою дитини. При цьому дорослий повинен відслідковувати рухові імпульси дитини, спрямовані на виконання руху, який здійснює дорослий маніпулюючи тілом дитини, або на опір такій маніпуляції. Опір також слід вважати певною активністю дитини – напруження м'язів, як правило кількох, для того, щоб досягнути бажаного (уникнути небажаного руху), що є умовою психомоторного розвитку. Через маніпуляцію частинами тіла дитини можна відкривати для неї рухи і те, до чого вони можуть призводити. Дорослий в ході маніпуляції повинен стимулювати дитину до пізнання її власного тіла. Допомогати дитині обмацувати руки, ноги, голову, живіт.

Формування здатності до зайняття поз тіла – сидіння, стояння на колінах, спираючись на руки або без опори, стояння на ногах, спираючись на руки або самотійно, та ін., повинно в різноманітний спосіб стимулюватися дорослим. Наприклад, класти дитину в незручне для неї положення, навіть якщо це призведе до незначного падіння. Іншим стимулом може бути, наприклад, цікавий об'єкт, до якого наче можна дотягнутися, але для цього потрібно підвестися, витягнути руки, опертися на ручки. Для дітей цього віку цікавими є предмети, звуки, які контрастують із звичним середовищем.

На відміну від попередньої стадії акцент моторного розвитку робиться на взаємодії дитини з навколишнім простором та об'єктами, тоді як на попередніх етапах відбувався процес оволодіння власним тілом дещо безвідносно до переміщення у просторі.

Основне завдання етапу – формування та відшліфування рухів взаємодії з простором та його об'єктами. До таких рухів належать: 1) ходіння, біг, повзання, лазання, плавання, стрибки, ходіння з одночасним штовханням та протягуванням предметів (все що стосується переміщення тіла в просторі); 2) рух взяття, хапання, ловля предметів в русі, пересування та перекладання предметів, перенесення предметів, запихання, вдавлювання, досягання, намотування, підйом тягарів, натягування; 3) силові ударні рухи, металні рухи, метання та кидання предметів в ціль, відбивання предметів; 4) імітаційні та копіювальні рухи (змальовування, повторення рухів іншого та ін.).

Подальший розвиток моторики відбувається за рахунок розширення рухових засобів для досягнення певного результату, шляхом активного експериментування дитиною з рухами та їх наслідками (руховими схемами). Наприклад, відкривши траєкторію падіння об'єкту, дитина буде прагнути кинути його різноманітними способами чи з різних вихідних позицій.

Починаючи з 2-го року життя, якщо дитина психічно, а не тільки фізично дозріла до стадії локомоторного розвитку, слід розвивати всі можливі переміщення власного тіла та його частин, навколишніх об'єктів в просторі. Якщо для дитини першої та (в якійсь мірі) другої половини першого року життя важливо мати досвід з відчуттями різної якості та кількості, на цій стадії важливо мати досвід взаємодії з різноманітними об'єктами, в тому числі з власним тілом. Дитина з аутизмом може мати пристрасті до певних об'єктів або навпаки необґрунтований для нас страх чи огиду. У такому випадку стереотипну поведінку з предметами (стереотипна маніпуляція) слід поступово розширювати, наприклад, продемонструвати дещо подібний але цікавий рух з предметом.

Дитина з аутизмом, знаходячись на цьому етапі психомоторного розвитку може не розуміти інструкцій для рухових вправ, однак у неї повинна сформуватися здатність до наслідування (наслідування рухів є однією із ознак локомоторної стадії). Сформоване прагнення та здатність до наслідування дають можливість навчати дитину, доносити до неї суть вправ.

Основними рухами, які повинна засвоїти дитина є ходьба, біг, стрибки, метання, лазіння. Дитина може характеризуватися нерівномірністю в наявних рухових навичках, тому слід концентруватися на тих які менш сформовані або відсутні. Підбір вправ слід здійснювати коректно, враховуючи наявні стереотипи та вподобання.

Вправляння локомоторних навичок виходить за межі даної стадії, тому перелік вправ, нижче зазначених, стосується всіх етапів психомоторного розвитку, починаючи із локомоторної.

3. Корекція порушень пов'язаних з етапом психомоторного розвитку – рухова активність на рівні предметних дій.

На третьому році життя у дитини з'являються і починають різко збільшуватися, як по кількості так і по мірі успішності виконання, рухи (дії), які за своєю суттю є предметними. Предметні дії передбачають наявність психологічного образу предмету, який являє собою результат значно більш глибоких узагальнень і значно більш складного синтетичного зв'язку між сенсорними та мнестичними складовими, ніж синтез характерний рівню просторового поля (локомоторного етапу психомоторного розвитку). Головним мотивом рухових актів на рівні дій являється власне не предмет сам по собі як геометрична форма, як щось з певною вагою, консистенцією, а смислова (змістовна) сторона дії з предметом – все рівно, фігурує предмет в цій дії як його об'єкт чи ще й як його засіб.

На рівні дій дитина має доступ до типологічних властивостей об'єкту. Типологією об'єкту слід називати сукупність його якісних особливостей, не пов'язаних з його величиною, формою тією чи іншою кривизною його контурів. До типологічних властивостей лінійної фігури слід відносити наступні:

замкнута це фігура чи незамкнута, перетинають її лінії самі себе, кількість кутів та ін. Таким чином, метричні (вага, форма тощо) властивості предмету для предметної дії мають другорядне значення, наприклад, для чашки як об'єкту смислових маніпуляцій неважлива її ширина, висота, притаманність круглій чи квадратній формі, для неї важливо мати суцільні стінки, ціле дно і ручку – всі ознаки суто типологічні. За цими ознаками кожна дитина осмислить чашку, навіть якщо до цього вона ніколи не зустрічала чашок з подібною метрикою, і зможе правильно застосувати її за призначенням.

З цього етапу у дитини спостерігається відмінність між правою та лівою сторонами тіла (рук, ніг) по силі та спритності м'язів. До настання цієї стадії така відмінність відсутня.

Починаючи з третього року життя, до різноманітних рухів з предметами дитині відкривається можливість застосовувати їх за призначенням. Тому, вправи з фізичної культури повинні поступово включати використання предметів за призначенням.

Розвиток предметних дій не є профілем фізичного виховання. Основними засобами для розвитку предметних дій можуть бути заняття в майстерні, із трудового навчання, неспортивні сюжетні ігри тощо.

У такому випадку одним із завдань психомоторного розвитку на цьому етапі стає формування цілеспрямованості моторної активності. Дитина повинна використовувати засвоєні навички на локомоторному етапі для досягнення певного результату, який вимагає довільної регуляції. Інструкція надається в словесній формі, а слово починає функціонувати як засіб розвитку довільності (засіб самоконтролю, саморегуляції).

Загалом всі рухи мають причину: внутрішній стимул – потреба в русі, подразники зовнішнього середовища. Ціль – це специфічний стимул, який дає змогу розрізняти два види поведінкової активності: польову та цільову (вольову). Вольова поведінка є власне активністю, а не реактивністю. Одним із критеріїв активності є відтермінованість у часі наміру та його реалізації.

Як не одноразово стверджується фахівцями при корекції РАС основною метою стає формування здатності дитини до довільної організації рухів власного тіла. Спостерігається велика різниця в моторних можливостях дитини з аутизмом при мимовільних рухах, та при виконанні вправи, коли необхідно свідомо керувати своїм тілом. Тому, при розвитку дрібної моторики, основна допомога полягає в передачі дитині моторного стереотипу дії, руху. Це досягається маніпулюванням руками дитини при писанні, малюванні чи ліпленні. Цей вид допомоги являється найбільш адекватним через те, що для таких дітей характерні труднощі в довільному зосередженні, які на початку занять роблять, частіше всього, неможливим виконання завдань за зразком, за наслідуванням. Надалі, по мірі того як прогресує довільна увага дитини і стають більш впевненими її рухи, слід зменшувати фізичну підтримку її руки.

Інколи в процесі відпрацювання графічних навичок дитині вже не потрібна фізична підтримка але вона потребує щоб її лікоть підтримували чи просто доторкнулися до неї для того щоб вона могла включитися, почати виконувати завдання.

Розвиваючи цільовий компонент психомоторики слід враховувати:

- Послідовність (від реалізації ситуативного наміру до виконання вправи, алгоритму вправ, алгоритму окремого заняття з фізичної культури, переслідування цілей фізичного саморозвитку);
- Для того, щоб у дитини виникла ціль (намір), вона повинна бути близькою до її потреб; слід орієнтуватися на інтереси та пристрасті дитини;
- Ціль, яку педагог ставить перед дитиною, повинна бути очевидною для неї, дитина має бачити засоби досягнення цілі, мати можливість відслідковувати наближення до цілі;
- Необхідне чітке планування і поступове формування стереотипу заняття;
- Правильно підбирати позитивне підкріплення; необхідно емоційно заохочувати дитину, говорити про те, що з кожним разом у неї виходить все краще і краще;
- Заняття легше проводити, коли всі його елементи пов'язані єдиними сюжетом;
- По можливості використовувати сюжетний коментар, що допомагає довше утримувати увагу дитини на завданні.

Прикладом вправи, яка відповідає деяким із зазначених параметрів, може бути – притягання прив'язаного до одного кінця мотузки предмету (іграшкова машинка, потяг, предмет, що ковзає по поверхні). Неважко на мить зосередити увагу дитини на предметі, який знаходиться на відстані від неї, потім рукою дитини потягнути за мотузку, предмет наблизився, якщо дитина побачила і пов'язала власний рух з наближенням, слід дати їй можливість самостійно здійснювати тягнучі рухи, почергово перебираючи руками. Дитина бачить наближення предмету, вона може не мати кінцевої цілі, але вправа завершиться тим, що предмет опиниться поруч з нею. Якщо він виявиться цікавим для неї, вправа набуде ще більш розвивального впливу на довільність. Вагу предметів для притягання, діаметр і довжину мотузки слід підбирати в залежності від психофізіологічних можливостей дитини.

4. Корекція порушень пов'язаних з етапом психомоторного розвитку – «рухова активність на рівні діяльності».

У старшому дошкільному віці відбувається включення дитини в систему діяльностей: сюжетно-рольова, образотворча, трудова, пізнавальна, театралізована діяльність, рухлива гра тощо. Дитина цього періоду не просто відтворює способи використання предметів, які є закладеними людством, вона активно перетворює, розширює предметність, топологічні властивості об'єктів.

Предметні дії з окремими об'єктами переходять до цілісних ланцюгів дій (діяльність), які регулюються певною моделлю, що знаходиться у внутрішньо-психічному плані. Наприклад, гра дитини з іграшковими предметами побуту, використання їх за призначенням, відрізняється від сюжетно-рольової гри, в якій дитина керується наявним в її досвіді прикладом використання цих предметів.

У цей період відбувається гармонізація психомоторного розвитку, єдність свідомих процесів і рухових дій (макро- та мікрорухів) з одночасним розвитком усіх пізнавальних здібностей дитини, в результаті чого індивідуальний розвиток іде через перетворення тіла в гармонійну пропорційну досконалу форму. З'являється самостійність у моделюванні індивідуальних дій.

Останній етап психомоторного розвитку в дошкільному віці характеризується оволодінням дитиною складних довільних рухів, які здійснюються відповідно усвідомленої дитиною певної сукупності норм, правил:

1. *Спільне притягання предмету.* Діти навантажують возик, який прив'язаний мотузкою, потім разом беруться за інший кінець мотузки і притягують його до себе, розвантажують. Вага возику повинна бути такою щоб діти тільки приклавши спільних зусиль могли притягнути його.

2. *Катання одне одного.* Діти діляться на групи по троє, кожна група має по возику, одна дитина сідає у возик, інша тягне возик і ще інша – штовхає його; потім міняються позиціями.

3. *Перенесення предметів.* Діти діляться на пари, кожна пара має ноші, діти загрузають ноші іграшками і переносять їх в іншу частину кімнати, і висипають.

4. *Качання пресу в парах.* Діти діляться на групи по двоє і качають прес по черзі. Тоді коли одна дитина качає прес – інша тримає її ноги, а потім міняються. Якщо дитині важко підніматися вона може триматися за руки тієї дитини, яка сидить на її ногах.

Крім цього, дитина на цьому етапі характеризується наявністю змагального мотиву. Іграм, до яких залучається дитина цього віку, властива спільність дій її учасників. Такі ігри передбачають складнішу взаємодію між гравцями, від якої залежить кінцевий результат гри.

Для розвитку спільної діяльності слід починати не безпосередньо із складних ігор, а з вправ, які привчають дитину враховувати іншого: 1) присідання з обручем – дорослий бере обруч і підзиває дітей взятися обома руками за нього навколо, потім голосно рахуючи, дорослий командує – «присіли – встали»; 2) ходьба в колонні тримаючись за палицю чи мотузку – діти встають в колонну, беруться за палицю потім йдуть чи біжать по колу, оббігаючи предмети тощо; 3) ходіння на руках в парі – діти діляться на пари, одна дитина встає на руки, а інша піднімає її ноги, дитина йде на руках, потім змінюються.

Спільна діяльність не просто передбачає врахування іншого, а й «сукупність» зусиль, спрямованих на досягнення спільної мети. У цьому віці для дитини відкриваються мотиви конкуренції що дає нам змогу розширювати арсенал засобів впливу на розвиток психомоторної сфери. Мотив конкуренції для дитини з аутизмом є надзвичайно вагомим рушієм розвитку.

Метод сенсомоторної корекції є синтезом різних психотерапевтичних прийомів і корекційно-розвивального навчання. Крім зникнення патологічних симптомів даний вид роботи допомагає дитині вирішувати проблеми, пов'язані з порушенням соціальної адаптації, труднощами у товаристві. А групова робота створює оптимальну обстановку для дітей, які потребують в освоєнні навичок соціальних контактів.

Організаційно-методичні аспекти психомоторної корекції у дітей з аутизмом

Сенсомоторна корекція займає особливе місце в ряду інших психотерапевтичних і психокорекційних методів і є базисною основою для подальшої роботи з дітьми, які мають аутизм.

За допомогою спеціальних вправ (рухових, дихальних, окорухових і ін.) досягається оптимізація активації нервової системи, поліпшення функціонального статусу підкірково-стовбурових структур, кори мозку, міжструктурні мозкових зв'язків. Крім зникнення патологічних симптомів такий вид роботи допомагає дитині вирішувати проблеми, пов'язані з порушенням соціальної адаптації, труднощами у товаристві. А групова робота створює оптимальну обстановку для дітей, які потребують в освоєнні навичок соціальних контактів.

У методі сенсомоторної корекції за допомогою спеціальних вправ (рухових, дихальних, окорухових та ін.) досягається оптимізація активації нервової системи, поліпшення функціонального статусу підкірково-стовбурових структур, кори мозку, міжструктурні мозкових зв'язків.

Сенсомоторна корекція включає в себе наступні *етапи*:

1. *Діагностичний етап*. Найбільш адекватним методом діагностики в даному випадку є методика О.Р.Лурії, адаптована для дитячого віку. Перевага нейропсихологічної діагностики полягає в тому, що з її допомогою можна виявити не тільки актуальний рівень знань і умінь дитини, але і базисні патогенні фактори, що призводять до порушень розвитку.

2. *Установчий етап*. Мета даного етапу – створення у дитини і її батьків активної установки на корекційну роботу, формування мотивів самопізнання і самовдосконалення, зниження тривожності, підвищення впевненості в можливості досягнення позитивних змін. Необхідність установчого етапу обумовлена тим, що досить часто застосування методики сенсомоторної корекції не відповідає очікуванням батьків, які «налаштовуються» на відомі їм

психологічні прийоми, в тому числі сугестивні. Таким чином, відбувається досягнення більш повного усвідомлення проблеми, переформулювання запиту. Для підвищення ефективності корекційної роботи необхідно пояснювати батькам і дітям (на доступному для них рівні) сенс тих чи інших вправ, що виконуються дитиною.

3. *Корекційний етап*: відбувається здійснення корекційного впливу (може проводитися як в індивідуальній, так і в груповій формі).

Початок корекційної роботи спрямований, в основному, на поліпшення функціонування підкіркових структур, поліпшення мозкового кровообігу, нормалізацію активаційних процесів, зняття тонічних порушень, підвищення працездатності. Наступний етап корекційної роботи спрямований на розвиток рухової, просторової сфери, становлення адекватної схеми тіла і образу фізичного «Я», розвиток дрібної моторики; багато вправ проводяться з метою підвищення диференційованості мозкових функціональних систем, поліпшення міжпівкульної взаємодії. Останній етап спрямований на підвищення рівня саморегуляції і довільного контролю.

Порядок виконання дитиною вправ відповідає напрямку онтогенетичного розвитку (починаючи з положення лежачи, потім – сидячи, на карачках, стоячи). Опосередковано через оптимізацію функціонування мозкових структур, що регулюють роботу внутрішніх органів, нейрогуморальної та імунної систем, а також через підвищення рівня рефлексії і самоконтролю, в тому числі у сфері тілесності, відбувається поліпшення стану і соматичної сфери дитини.

4. *Оцінка ефективності корекційної роботи*. Необхідно відзначити, що усунення симптому не є достатнім приводом для закінчення корекційної роботи. Позитивний результат, що виражається в ліквідації проявів дезадаптації і тих, що були раніше порушень, не є єдиним критерієм ефективності. Зняття симптому і подолання дезадаптації можуть носити тимчасовий характер. Якщо при цьому не усунені причинні фактори, то цілком можливо швидке повернення тих же самих або інших симптомів. Багато батьків вважають кінцевою метою зняття порушень, які стали причиною звернення до фахівця. Однак заняття з дитиною треба продовжувати для руйнування патологічного механізму, забезпечення стабільності досягнутого ефекту, профілактики нових порушень. Необхідно враховувати, що у даного методу є цілий комплекс непрямих результатів: наприклад, підвищення самооцінки, впевненості в собі, подолання труднощів у спілкуванні. Максимальний ефект досягається через 6-7 місяців після закінчення психокорекційного впливу. Відстрочена перевірка повинна показати стійкість досягнутих результатів на віддалених етапах після завершення корекції. Для обліку ефективності доцільно проводити діагностику за допомогою тих же прийомів, які використовувалися перед початком корекції. Крім того, специфіка сенсомоторної корекції дає можливість використовувати об'єктивні критерії поліпшення стану дитини – дані медичного обстеження і

клінічних досліджень (ЕЕГ, РеоЕГ і ін.).

Незважаючи на стабільність результатів сенсомоторної корекції, можливо повторне проходження корекційної курсу. Це пов'язано не з нівелюванням ефектів проведеної роботи, а з динамічністю психічного онтогенезу, змінами соціальної ситуації розвитку, а також з впливом різних негативних факторів (травми, захворювання та ін.).

Робота з використанням *методу сенсомоторної корекції* з дітьми від 2-х до 15-ти років показує *ефективність* даного методу не лише *при аутизмі*, але і при *затримці психічного розвитку, епілепсії, порушеннях мовленнєвого розвитку, синдромі дефіциту уваги і гіперактивності, психосоматичних розладах, шкільної неуспішності та ін.* При цьому у дітей суттєво покращується не тільки функціональний статус підкірково-стовбурових структур мозку, але і функціональний розвиток кори головного мозку, кортико-підкіркові зв'язку і міжпівкульна взаємодія.

У цілому, у більшості дітей, що регулярно відвідують заняття, відзначається: істотне поліпшення слухового і зорового сприйняття; поліпшення відчуття дотику, великої і дрібної моторики, зорово-моторних координацій, зниження тиків і гіперкінезів; підвищення працездатності, нормалізація тону, зниження інертності; поліпшення уваги, пам'яті, мовної та інтелектуальної діяльності; поліпшення просторового гнозису і праксису; підвищення довільного самоконтролю; подолання ряду порушень психосоматичного розвитку.

Таким чином, сенсомоторна корекція є ефективним засобом подолання і профілактики проявів дизонтогенеза, що виникають в результаті функціональної недостатності субкортикальних структур головного мозку дитини. Завдяки спрямованості на механізм виникнення того чи іншого порушення психічного онтогенезу або психосоматичного розладу, впливу через рухові і сенсорні компоненти на всю психіку дитини в цілому, при досить директивному підході і особливим чином організований взаємодії з дитиною, сенсомоторна корекція займає особливе місце в ряду інших психотерапевтичних і психокорекційних методів.

Принципи побудови занять з сенсомоторної корекції

1. *Принцип обліку двосторонньої взаємодії між морфогенезом мозку і формуванням психіки.* Цей принцип означає, що для появи психічної функції необхідний певний рівень зрілості структур мозку і нервової системи. У той же час активне функціонування та корекція впливає на дозрівання структур мозку і нервової системи (за П. Я. Гальперінім).
2. *Принцип системності.* Корекція спрямована не на подолання одного дефекту, а на гармонізацію психічного функціонування та особистості дитини в цілому.
3. *Принцип опори на зберігання форми діяльності.* Цей принцип означає розвиток слабких ланок при опорі на сильні сторони психіки.
4. *Принцип опори на індивідуально-особистісні особливості дитини.* У програмі

корекції враховуються особистісні та емоційні особливості дитини, її сімейний ситуації і інші чинники, що впливають на формування вищих психічних функцій.

5. *Принцип залучення.* Фахівець повинен створити ситуацію емоційного включення дитини в процес корекції, а також створити необхідну мотивацію.

6. *Принцип «заміщення онтогенезу».* Даний принцип полягає в послідовному відтворенні порушених етапів розвитку, починаючи від самого раннього.

7. *Принцип комплексності.* Вплив виявляється комплексно – на емоційну, когнітивну і сенсомоторну сфери.

8. *Принцип «від простого до складного».* Це дидактичний принцип, який обов'язково враховується при побудові корекційної програми для дитини.

Організація середовища.

Заняття проходять в спеціально обладнаному приміщенні. Виконання динамічних вправ комплексу вимагає достатньо багато місця, тому заняття слід проводити в приміщенні великої площі (не менше 25 кв. м), яке добре провітрюється, оскільки під час занять різко збільшується кисневий газообмін. На підлозі повинен лежати помірно жорсткий килим, щоб під час виконання вправ дитина, з одного боку, не ковзала по ньому, а з іншого – її тіло було в інтенсивному контакті з поверхнею. Завдяки цьому відбувається додатковий масаж хребта, біологічно активних точок і всього тіла. Можливо, для деяких вправ знадобляться великі надувні м'ячі (бажано повітря в м'яч накачати не до кінця, так, щоб м'яч був злегка м'яким). Використовуються також центрифуга, різні килимки, тунелі, ковдри, пуфики, м'ячі різної тяжкості і розміру, масажери, жорсткі щітки та інше обладнання для забезпечення широкого спектру тактильних відчуттів у дитини.

Рекомендовані нормативи.

Вік дитини. Заняття можна починати з 2 років, але, як зазвичай, у цьому віці погано діагностуються розлади аутистичного спектра, і такі діти рідко потрапляють на прийом до фахівця. Оптимальним (коли досягається найбільший ефект від занять) є дошкільний вік з 4 до 6 років. Запропоновані заняття будуть ефективні в комплексі загальних корекційних занять і для молодшого шкільного віку. Вони також будуть корисні і для підлітків з РАС, але тільки в якості підтримуючої корекції, що супроводжує гормональну перебудову організму під час пубертату.

Режим занять. Залежно від віку і рівня розвитку, заняття триває від 20 до 60 хвилин. Частота занять – 2 рази на тиждень. При цьому батькам даються окремі вправи для занять в домашніх умовах, які забезпечують систематичність і регулярність корекційної роботи.

Термін і форма навчання. Заняття проводяться фахівцем протягом одного року. Вони можуть проходити як в індивідуальній, так і в груповій формі, в залежності від віку та рівня розвитку дітей. Комплекс вправ підбирається для

дитини індивідуально, і навіть при груповій роботі враховується приблизний рівень розвитку всієї групи. Темпи засвоєння програми у кожної дитини індивідуальні. При постановці нових цілей і завдань або для закріплення досягнутої динаміки фахівець з батьками у кожному випадку індивідуально вирішує питання про необхідність продовження або повторення корекційного курсу.

Оцінка ефективності. Для обліку ефективності доцільно проводити діагностику за допомогою тих же методичних прийомів, які використовувалися перед початком корекції. У цьому зв'язку рекомендується використовувати для первинної та динамічної оцінки стандартні методики нейропсихологічної діагностики. Необхідно оцінювати стан вищих психічних функцій індивідуально для кожної дитини за даними нейропсихологічного обстеження (якщо така батарея тестів для неї доступна), а також за якістю виконуваних завдань комплексу з сенсомоторної корекції.

Необхідною є також комплексна оцінка функціонування психічних функцій, в тому числі і на поведінковому рівні. Тому для оцінки ефективності рекомендується використовувати дані комплексного обстеження дитини, куди входить інформація про спеціальне психологічне і педагогічне обстеження, огляд психіатра, медична діагностика. Оскільки робота часто ведеться з маленькими дітьми та дітьми з важкими емоційними порушеннями, важливою є й якісна оцінка розвитку дитини, яку важко висловити в кількісній формі.

Комплекс вправ з використанням методу сенсомоторної корекції

При побудові комплексу враховано такі рівні психічного розвитку, як: сенсорний, перцептивний, тілесно-просторового аналізу, емоційно-вольовий (за Т.Г.Горячевою, Ю.В.Нікітіною). Поняття «рівень розвитку психіки» пов'язано в першу чергу з такими поняттями, як провідний спосіб функціонування психіки, типовий спосіб активності як принцип.

Складність виконання орієнтована на певний рівень психічного розвитку дитини. Для цього важливо оцінити стан вищих психічних функцій кожної дитини.

Діагностика в корекційній роботі

Обстеження дітей з аутизмом найчастіше ускладнене тим, що вони не вступають в контакт, не утримуються в ситуації обстеження, не дотримуються інструкцій. Тому треба, особливо на початку діагностики, намагатися більш детально придивлятися насамперед до тих особливостей дитини, які можна побачити, не вступаючи в прямий контакт. На цьому етапі найважливіше вміти спостерігати і робити зі своїх спостережень висновки. Структурувати отриману шляхом спостереження інформацію допомагає формалізований протокол, куди заносяться окремі параметри поведінки. Відзначимо, що діагностичні заняття повинні тривати до тих пір, поки ми не отримаємо максимально повне уявлення

про спонтанну поведінці дитини, про її реакцію на різні подразники, про наявні форми контакту з навколишнім світом та інше.

Цінні відомості про різні сфери життя дитини можуть дати її батьки. Необхідно фіксувати, на що звертають увагу батьки, розповідаючи про свого сина або дочку, які проблеми вони висувують на перший план. Отримуючи відповідь на питання про сформованість тих чи інших навичок, слід достатньо критично ставитися до батьківської оцінки. Це не означає, що фахівець повинен проявляти недовіру. Проте співвіднести те, що говорять батьки, зі своїми спостереженнями необхідно і, якщо виникають протиріччя в оцінках, треба шукати їх причину. Таким чином, основними методами діагностики є спостереження і аналіз поведінки дитини в різних умовах, а також опитування батьків (див. Дод. 5-7).

Діагностика проводиться в кілька етапів. Спочатку необхідно зрозуміти, наскільки дитина дезадаптована у зовнішньому середовищі. У разі коли ситуація критична, необхідно, в першу чергу, допомогти батькам створити для себе і дитини комфортне навколишнє середовище. Навколишнє середовище (перш ніж стати розвиваючим) повинно бути таким, де дитина і батьки могли б черпати ресурси для подальшого розвитку. Важливо зрозуміти ступінь інтеграції дитини в середовище (напрацьовані навички соціальної взаємодії) і ступінь інтенсивності навколишнього середовища (скільки людей оточують дитину, які соціальні установи вона відвідує, скільки фахівців з нею займаються, скільки часу витрачається на дорогу). *На наступному етапі* фахівця важливо оцінити інтенсивність і якість аутистичних захистів, щоб зрозуміти ступінь стійкості психічної структури дитини. Буває, що дитина не адаптована до соціального середовища і при цьому має неглибокі елементи аутистичних симптомів, пов'язані більше з несприятливою зовнішньою ситуацією, і тоді робота фахівця іноді закінчується на організації адекватного зовнішнього середовища. Набагато складніше (особливо в разі інтенсивних аутистичних захистів) діагностувати дефіцитарність окремих психічних функцій (*третій етап*). Проте це необхідно робити, особливо в рамках корекційної роботи, для того щоб зрозуміти ступінь когнітивного збереження і визначити прогноз і напрямки корекційної роботи. Крім того, фахівцеві важливо зрозуміти механізми функціонування психіки дитини, той рівень, на якому дитина пізнає, сприймає навколишню дійсність (*четвертий етап*). Рівень розвитку психіки дитини відрізняється від її захисної поведінки і безпосередньо пов'язаний з прогнозом її подальшої адаптації. Цей рівень часто не залежить від реального фізичного віку дитини. Чим більше розрив між «напрацьованими» навичками і істинним рівнем розвитку, тим гірше прогноз подальшого розвитку. Спеціаліст повинен в своїй роботі зберігати баланс між формуванням навичок і розвитком спонтанної активності дитини.

Діагностика рівня соціальної дезадаптації

На початку будь-якої корекційної роботи виявляють актуальну на даний момент *соціальну ситуацію*. В ході бесіди з батьками і спостереженнями за батьками і дитиною необхідно отримати як об'єктивну, зовнішню картину стану дитини, так і суб'єктивну. До об'єктивних даних відносять: наявність клінічного діагнозу, дані обстеження іншими фахівцями, інформацію про відвідування дитиною дошкільного або шкільного установи, кількість дорослих, які здійснюють догляд за дитиною, поведінка самої дитини в даний конкретний момент. До суб'єктивних даних належать скарги, які пред'являють батьки, якість взаємодії між батьками і дитиною. Може спостерігатися суттєва різниця між тим, що буде пред'являтися батьком у вигляді скарг або досягнень (що теж не рідкість), і тим, що можна побачити на першій зустрічі. Не варто поспішати робити конкретні висновки про рівень розвитку дитини і фактори, що лежать в основі отриманих даних. Завдання цього етапу діагностики – знайти ті ситуації, які є найбільш дезадаптивними для сім'ї у цілому. З цими проблемами необхідно працювати в першу чергу. Необхідно оцінити, наскільки батьки готові до відвідування корекційних занять, допомогти їм сформулювати або переформулювати свій запит. Щоб зрозуміти, наскільки батьки (хтось з них, найчастіше – мати) готові включитися в корекційний процес (від можливості співпраці до можливості приїжджати на заняття), треба оцінити їхні власні психологічні ресурси. Цей рівень діагностики забезпечує роботу з батьками на зовнішньому поведінковому рівні і необхідний на ранніх етапах роботи з дитиною.

Діагностика інтенсивності і якості аутистичних захистів

Наступним етапом діагностики є вивчення способів адаптації кожної конкретної дитини до зовнішнього світу: які захисту дитина використовує, наскільки усвідомлено і довільно вона ними користується, як часто, в яких умовах вони виникають, наскільки вони інтенсивні і тривалі. Як правило, для розладів аутистичного спектра типові специфічні захисти, які носять дуже жорсткий, стереотипний характер, і саме вони найчастіше є головною складністю при проведенні корекційної роботи, оскільки є дезадаптивними по відношенню до навколишнього середовища. Швидше за все, на перших етапах діагностики фахівець буде мати справу саме з цими психологічними захистами від зовнішнього світу. Якщо спиратися в діагностиці тільки на порушення адаптації дитини до оточуючого світу, не враховуючи рівень її психічного розвитку, то може статися неправильна оцінка ресурсних можливостей дитини і, відповідно, будуть невірні вироблені завдання і методи корекційної роботи. Так, у дитини з високим рівнем розвитку особистості можуть спостерігатися сильні, але нестійкі дезадаптивні прояви (наприклад, психоз), і навпаки, дитина може бути дуже адаптований на певному рівні або демонструвати високі

здібності в певній сфері, проте рівень її психічного і особистісного розвитку в цілому може бути низьким. Від результатів діагностики буде залежати вибір методів корекційної роботи та прогнози її ефективності.

Аутистичні захисти повинні оцінюватися як за динамікою (частота, тривалість та інтенсивність їх появи), так і за глибиною порушень. Як правило, чим примітивніший захист, тим він менш диференційований, тим менше залежить від зовнішнього середовища і тим більше призводить до дезадаптації дитини. Основним методом діагностики є спостереження за дитиною досить тривалий період і в різних ситуаціях. Необхідно обов'язково відзначати, в яких ситуаціях і який саме захист використовує дитина. Як вона поводить себе в стандартних, передбачуваних для нього ситуаціях, як реагує на зміни навколишнього середовища, на спроби контакту. Необхідно отримати максимально повне уявлення про спонтанну поведінку дитини, про її реакцію на різні подразники, про наявні форми контакту з навколишнім світом.

Залежно від глибини порушень і тяжкості стану дитини захисти можна умовно розділити на дві групи: першого (сенсорного) і другого (емоційного) рівнів.

- *Захисти першого рівня:* уникнення (польова поведінка, пошук закритого місця), занурення в себе, самоізоляція, сенсорні аутоstimуляції (всіх модальностей), стереотипії, фантазування (як зацикленість).
- *Захисти другого рівня:* уникнення (як усвідомлене афективне відсторонення), емоційна нечутливість, заперечення, проєктивна ідентифікація, символічні ігри і фантазії, нестійкі спроби вербалізації негативних емоцій.

При цьому дуже важливо оцінювати ступінь усвідомленості і довільності використання дитиною психічних захисних механізмів. Практика показує, що дитина з досить високим рівнем розвитку психіки може використовувати примітивні психічні захисти, але робити це на іншому, більш високому рівні довільності. Робота з дитиною над усвідомленням свого емоційного стану і своєю захисною поведінкою є важливим завданням майбутньої корекційної роботи.

Оцінка дефіцитарних і збережених психічних функцій

Це дасть можливість оцінити «багаж» психічних можливостей – *дефіцитарні й збережені психічні функції* – сформовані ланки психічних функцій, на які можна спертися, а також дефіцити і ті ланки, які можна формувати на кожному етапі корекційної роботи. Для оцінки потенційно збережених функцій використовується спостереження. У дослідженні дітей, яким доступні довільна продуктивна діяльність (навіть в малому обсязі), розуміння інструкції або імітація, рекомендується використовувати стандартні методики нейропсихологічної діагностики. Перш ніж приступити до

нейропсихологічне обстеження дитини, фахівцю необхідно з'ясувати ступінь порушення мимовільного рівня регуляції психічних функцій (гіпо-/гіпертонус, сінкінезі, тики, стереотипії, пластичність/ригідність дій, коливання уваги, виснажливість, емоційний фон); провести оцінку рівня довільної регуляції психічних функцій (програмування і контроль над власною діяльністю). Схема нейропсихологічного обстеження включає основні проби і тести, що виявляють порушення функцій праксису, гнозису, мови, пам'яті і мислення. Об'єктивне дослідження рівнів психічного розвитку включає: ознаки дисбалансу в сенсомоторній та емоційно-вольовій сферах, оцінюється сенсорна сфера, моторна сфера, когнітивні функції, ставлення до людини. Всі спостереження в процесі проведення проб фахівець заносить до протоколу дослідження. У разі неможливості проведення повного дослідження (при виснаженні уваги дитини, поганому самопочутті і т.п.) в протоколі необхідно вказати номери пропущених проб.

Діагностика провідного рівня розвитку психіки

Психологічний розвиток людини в онтогенезі – це в своїй основі факторогенез, зміна одного провідного способу функціонування іншим. Теорія динамічної організації функцій будувалася на аналізі роботи лівої півкулі і розглядала продукти роботи мозку як складові ланки функціональних систем вищих психічних функцій. Але в нейропсихологічних роботах А.В.Семенович показана роль правої півкулі в функціонуванні психіки в цілому. Правополушарні функції тісно пов'язані з поняттями «моделі психічного» і «схеми тіла», сприйняттям себе, свого тіла, а також з особливостями сприйняття зовнішнього світу і взаємодії з ним. А.В.Семенович говорить про важливість перерозподілу питомої ваги розвиваючих і навчальних занять в залежності від стадії розвитку у дитини відповідних ланок соматогенезу.

Потрібно визнати, що деякі аспекти діагностики залежать від теоретичних поглядів фахівця, його особистісних особливостей, індивідуальної «налаштованості» на дитину. Важливі також обстановка кабінету, час роботи, контакт з батьками дитини. Тобто на процес діагностики впливає багато різних факторів, в тому числі і суб'єктивних, а тому дуже важливо спиратися на об'єктивні критерії.

Психіка дитини з аутизмом виявляється зафіксованою на певному етапі онтогенезу. Спираючись на ці уявлення, виокремлюють 4 основні групи в загальному спектрі аутистичних порушень (Т.Г.Горячева, Ю.В.Нікітіна) В основі виділення груп специфічних аутистичних порушень: лежать 4 рівні розвитку психіки: сенсорний, перцептивний, рівень тілесно-просторового аналізу та емоційно-вольовий рівень. Їх ознаки наведені нижче.

Корекційна робота будується в залежності від виявленого провідного рівня розвитку дитини (що можна виявити відповідно за наведеними нижче ознаками дисфункцій того чи іншого рівня). Сенсомоторна корекція є необхідною частиною корекційної роботи з дитиною і прекрасно поєднується з іншими методами. Грамотна оцінка механізмів дизонтогенеза дозволяє вибрати адекватні методи впливу і кожний раз індивідуально вирішувати питання про частку сенсомоторних вправ у заняттях. Загальна система корекційної допомоги дітям передбачає одноразове включення методик всіх рівнів, проте їх співвідношення, інтенсивність, частота занять і т.п. будуть варіюватися в залежності від актуальних найближчих задач і динаміки розвитку дитини. Ефективність курсу набагато вище, якщо в роботі задіяна родина. Тому спеціалісту важливо надавати психологічну підтримку батькам, а для цього необхідно вміти бачити актуальні труднощі і нереалізовані потреби. Батьки повинні стати партнерами в корекційних заняттях, тому що їм необхідно буде відпрацьовувати вдома набуті навички, а це потребує багато ресурсів. Організація ефективної взаємодії в парі «батьки-дитина» – найважливіша задача спеціаліста.

Протипокази і обмеження

Методика сенсомоторної корекції практично не має вікових обмежень, однак зі збільшенням віку дитини ефективність корекційної діяльності закономірно знижується. Методика рекомендована практично всім дітям, незалежно від ступеня інтелектуального порушення і володіння мовленням, тому що звернена в першу чергу до базових сенсомоторних навичок. Особливо вона корисна дітям з низьким рівнем символічної регуляції емоцій і обмеженими, недостатніми для директивного навчання ресурсами.

Не рекомендується самостійно починати роботу з дітьми зі зниженням порогу судомної готовності, епілептичними нападами та абсансними формами епілепсії, оскільки багато вправ, спрямованих на стимуляцію м'язового і загального тону, можуть викликати загострення стану. У випадку, коли має місце патологічне функціонування першого рівня у вигляді страхів, галюцинацій та іншої, так званої, продуктивної симптоматики, проводити заняття з сенсомоторної корекції також не варто.

Таким чином, рішення про початок роботи з сенсомоторної корекції треба узгоджувати з низкою фахівців (психіатром, неврологом, психологом, дефектологом та ін). Проводити заняття можна тільки разом з нейропсихологом, який пройшов спеціальне навчання роботі за цією методикою і може адекватно оцінити рівень розвитку і стан дитини.

Рекомендації батькам

Заняття вимагають регулярності і послідовності і проводяться в тісній співпраці з фахівцем. Питання про хід роботи вітаються, адже потім батькам доведеться проводити більшу частину роботи самостійно, в домашніх умовах.

При цьому поведінка і емоційні реакції дитини будуть змінюватися, і батьки буде стикатися з різноманітними труднощами, специфічними для дітей з аутистичними особливостями, що потребують значних енергетичних затрат від всіх учасників процесу. Тому важливо, щоб батьки, перед тим як приступити до роботи, оцінили свій ресурс, виділили в режимі дня певний час для занять, вирішили, хто міг би їм допомагати (хоча б на перших етапах).

Для занять з дитиною дуже важливі стан матері та її настрій. Адже у дітей з розладами аутистичного спектру існує симбіотичний зв'язок з нею, і вони повністю залежні від її стану і характеру. На заняттях мати дивиться на дитину, стежить за його поглядом, посміхається їй, і рано чи пізно дитина посміхнеться їй, спочатку – просто отримуючи задоволення, а потім у відповідь.

Не варто займатися, якщо дитина погано себе почуває, вередує або ухиляється від контакту. Необхідно прислухатися до дитини і доторкнутися саме в той момент, коли вона до цього готова. Звичайно, при виконанні будь-якого комплексу вправ важлива регулярність. На перших етапах заняття з дитиною завжди дуже енергозатратні і вимагають хорошої фізичної підготовки і емоційної витривалості батьків. Тому батьки не повинні займатися, якщо в даний момент самі погано себе почувають. Краще відпочити, щоб потім повноцінно спілкуватися зі своєю дитиною. При проведенні комплексу важливо, щоб мати відчувала себе спокійно, вільно і комфортно. Її дотики повинні бути надійними, сильними, але при цьому ніжними і люблячими.

Не варто з першого разу виконувати занадто багато вправ, дайте дитині звикнути, увійти в стереотип заняття. Дітям, що знаходяться на 1 і 2 рівнях корекції, слід регулярно давати відпочити від занадто інтенсивного тілесного контакту, в цілому тривалість взаємодії не повинна перевищувати 30 хвилин. Навантаження збільшується поступово: спочатку засвоюються базові вправи, потім, якщо видно, що дитина не втомлюється, додаються нові. Їх можна варіювати в залежності від особливостей кожної дитини. Немає необхідності робити вправи проти волі – мати чи батько можуть домовитися з дитиною. Не застосовуйте силу, щоб змусити дитину прийняти ту чи іншу позу, рівень навантаження повинен бути оптимальний для неї.

З дітьми, які перебувають на 3 рівні, важливо дотримуватися точної послідовності вправ і проговорювати її з дитиною. Батькам важливо зробити заняття веселим: бажано супроводжувати вправи віршами, співати пісні, приділяти дитині максимум уваги під час заняття.

На останніх етапах дітям 4 рівня розвитку до гімнастики додаються рольові ігри з різними героями, які виникають в уяві дитини або батьків. Нехай мати довіриться собі і виробить разом з дитиною той ритм освоєння комплексу, який буде для них комфортним. У кожній парі «батьки-дитина» він свій. Батьки повинні постаратися отримати максимум задоволення від тілесного та емоційного спілкування зі своєю дитиною.

КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ДИСФУНКЦІЯМИ СЕНСОРНОГО РІВНЯ ПСИХІКИ

Сенсорний рівень психічного розвитку (генетично закладається внутрішньоутробно в перші 18 тижнів і налаштовується з 2 по 12 тижнів постнатального розвитку) – це така стадія функціонування психічної системи, на якій головним є сенсорне сприйняття кількісної характеристики (інтенсивності) впливу ззовні. На цьому рівні основна задача – підтримка внутрішнього гомеостазу (комфорту).

Ознаки дитини з дисфункціями сенсорного рівня психічного розвитку

1. Невимушена (спонтанна) активність

- У дитини виражені ознаки мутизму. При збереженому мовленні дитина може верещати, імітувати голоси тварин, видавати дивні звуки, віддалено схожі на мовлення.
- Виявляє крайні форми активності або пасивності, або активність і пасивність змінюють одна одну.
- Спостерігається гіпертонус або гіпотонус всього тіла, можлива дистонія.
- Дитина без цілі рухається по кімнаті, оминаючи перешкоди.
- Розглядає оточуючі предмети і людей ковзаючим поглядом (периферійний зір).
- Не робить різниці поміж предметами і людьми. Це стосується усіх сенсорних сфер.
- Не реагує на себе у дзеркалі.
- Посмішка і плач носять внутрішній характер (відсутні зовнішні стимули, які спонукають подібні реакції).
- Надає перевагу роту, а не рукам для обстежування предметів.
- Для захвату предмета використовує обидві руки.
- Не реагує на зникнення з поля сприймання об'єкту, з яким вона знаходилася в тактильному контакті.
- Не пов'язує задоволення своїх внутрішніх потреб із зовнішнім стимулом. Не подає комунікативних знаків про свої внутрішні потреби такі, як голод, вбиральня, незручний одяг тощо.
- Емоційні реакції на зовнішні стимули є лише коли задіяний нюх. Виявляються у вигляді посилення рухової активності у відповідь на запах їжі.

Реакції на активний вплив

- При спробі дорослого зупинити дитину або доторкнутися до неї, дитина відчуває виражений дискомфорт, який виявляється у вигляді рухового збудження, крику або аутоагресії.
- При намаганні дорослого привернути увагу дитини (візуальний, зоровий контакт) зворотна реакція відсутня. Можлива недовготривала реакція за додаткової стимуляції з боку дорослого (обличчя навпроти дитини на відстані 30-40 см, посилена емоційна експресія, розташування обличчя в рамці).

Реакції на зміну зовнішнього середовища

- Реагує на ритмічні характеристики зовнішнього середовища (за всіма модальностями):
- розглядає штриховку, узор, дрібні деталі тощо, розташовані вертикально на стіні;
- намагається схопити предмети, які ритмічно розгойдуються, пружинки, брязкальця;
- реагує на музику, зміну шумових порогів (наприклад, посилення гулу людських голосів, машин).

Характеристика дитини з розладами сенсорних рівнів розвитку

При роботі з дітьми цієї групи, в першу, чергу варто звернути увагу на стан м'язового каркаса, на напругу основних м'язових груп. Саме рухові реакції свідчать про особливості психічного життя дитини. Перша характеристика – це м'язовий тонус, що виявляє себе в позах. Тонічні характеристики носять досить стійкий характер і в подальшому вбудовуються в образ тіла дитини з подальшою інтеграцією в єдиний образ «Я». Для дітей цієї групи типові неврологічні порушення у вигляді епілепсії і м'язової гіпотонії. Гіпертонус може блокувати моторику, особливо дрібну, і різко обмежує здатність дитини до освоєння навколишнього простору. У внутрішньому житті це призводить до генералізованого напливу погано диференційованого збудження. Атонія зберігає вільною дрібну моторику і чутливість, такі необхідні для інтелектуального розвитку на ранніх етапах. Вона створює передумови для формування цікавості до предметного світу, але не до спілкування. Рухи кінцівок симетричні, тому що немає ще міжфункціональної асиметрії на рівні стовбура мозку. Якщо дитина падає, то виставляє відразу дві руки. Часто буває хронічно напруженою спина як наслідок збудження м'язів-розгиначів. Спостерігаються всілякі страхи, пов'язані з вестибулярними порушеннями: тривога падіння, страх похилих поверхонь. Відсутність емоційних контактів призводить до зниження тону тіла і предметної польової поведінки у вигляді пошуку сенсорних вражень.

Як правило, мовлення на цьому рівні відсутнє. Для вираження емоцій дитина використовує звіриний крик (без сліз), в спокійному стані спостерігаються монотонні вокалізації або прості ехолалії. Для малюнка характерні окремі «імпульсивні» розрізнені лінії без елементів, що повторюються, межі листа не дотримуються. Зір носить периферійний характер, немає погляду в очі. Це пов'язано з тим, що іннервація ока забезпечується осьовою мускулатурою, пов'язаною зі стовбуром мозку, і при взаємодії настає сильне збудження з відсутністю цілеспрямованих рухів очей.

Можна припустити, що на цьому рівні відсутнє цілісне сприйняття. Спроби вступити в контакт з дитиною призводять до негативного збудження з тривогою

і тілесної дезорганізацією. Як психологічного захисту виникає потреба збереження постійних стереотипів, побудованих на відчуттях одного органу чуття (погляд, звук). Це пов'язано з тим, що немає ще відчуття зовнішніх кордонів тіла, тілесної оболонки.

Мета корекції: вибудувати зв'язок між сенсорною інформацією, афектом і рухом, навчити відрізняти приємні дотики від неприємних, збільшити сенсорну «витривалість», здатність до переробки сенсорної інформації.

Завдання корекції:

- дати достатню стимуляцію всім сферам сенсорного сприймання;
- посилити процеси чуттєвого сприйняття поверхні свого тіла;
- формувати найпростіші цілеспрямовані рухи і елементи руховою планування;
- формувати зв'язок між зоровим і тактильним сприйманням і афектом;
- формувати спільне увагу на емоційно насиченому матеріалі;
- формувати найпростішу взаємодію з використанням жестів і простих рухових ігор;
- формувати прості послідовності рухів у вигляді навичок самообслуговування.

Особливості корекційної роботи на цьому рівні:

- корекційна робота проводиться спільно з матір'ю/батьком в індивідуальному режимі;
- ґрунтуючись на результатах обстеження дитини, спеціаліст підбирає сенсорні матеріали й обладнання, використання яких приносить дитині задоволення (наприклад, для дітей, які люблять кружляти, – спеціальне крісло, яке обертається навколо своєї осі);
- фахівець дозує час занять і кількість вправ, починаючи з 20 хвилин;
- після кожної вправи необхідно уважно стежити та станом: важливо запобігти перезбудженню дитини і не дати їй повністю піти від контакту;
- фахівець з урахуванням сенсорного профілю включає дитину у різні індивідуальні сенсорні способи взаємодії;
- фахівець повинен досить гнучко підбирати ігри, вправи, які адекватні за інтенсивністю для дитини (приносять їй задоволення);
- слід поступово вводити дитину в нову ситуацію, планувати послідовність дій, починаючи з 1-2 вправ (пояснювати дитині їх послідовність можна, використовуючи візуальні підказки);
- використовуються тактильно-ритмічні послідовності, різні види вестибулярного впливу (батут, гойдалки, гамаки), ігри лицем до лица, ігри на формування координації «око - рука», «рука - рот»;
- вправи на початкових етапах виконуються дитиною пасивно, руками дорослого;
- поступово дорослий провокує власну цілеспрямовану активність дитини і активно підкріплює її через відображення емоційного стану дитини та імітацію її рухів;
- необхідно постійно стимулювати і підкріплювати самостійне виконання рухів дитиною (навіть якщо вправа буде зроблено неякісно).

Очікувані результати:

- збільшується стійкість до сенсорних навантажень;
- з'являється увага до різних сенсорних відчуттів (наприклад, дитина завмирає при появі нових стимулів, демонструє реакцію подиву);
- дитина тактильно досліджує своє тіло (починає з рук, ніг);
- формуються координації «рука – око», «рука – рот» (наближає руки до обличчя, розглядає; тягне руки, предмети в рота);
- дитина емоційно реагує на приємні / неприємні їй стимули – у відповідь на них з'являються довірливі реакції стеження (повертає голову в напрямку джерела звуку, стежить за предметом, тягнеться рукою);
- фіксує погляд на обличчі, поява «комплексу поживлення» у вигляді посмішки;
- перебування поруч з дорослим комфортно для дитини, за наявності дискомфорту дорослий може легко заспокоїти дитину;
- дитина здатна до розділеної з дорослим уваги;
- з'являються прості елементи імітації (як готовність пози тіла до звичної приємної взаємодії).

Приблизний комплекс вправ

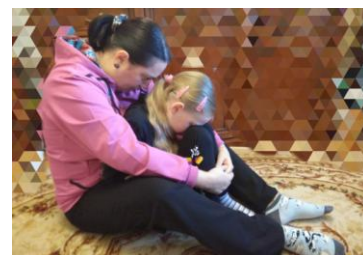
Базові вправи

Вправа «Яйце»

Дитина сідає на килим, підтягує якомога ближче до себе зігнуті в колінах ноги, щільно охоплює їх руками і ховає обличчя в коліна. Мати/батько сідає ззаду так, щоб дитина опинилася у неї/нього між колін, обіймає дитину зверху її рук, допомагаючи їй утримувати коліна, і не поспішаючи, дуже дбайливо нахиляє її до себе. Важливо зробити так, щоб дитині було комфортно і тепло. Мати/батько намагається підлаштуватися під тіло дитини, поєднати дихання, відчути, чи зручна їй поза. Для більшого розслаблення можна використовувати релаксаційну музику. Коли потрібна поза і ритм дихання будуть знайдені, мати/батько починає дуже обережно і повільно розгойдувати дитину з боку в бік. Це дуже складна і важлива задача – дати дитині відчути, що як раз в момент втрати рівноваги у неї є на що опертися, що її захищають, допомагають зберегти себе, що можна повірити і розслабитися.

Примітка. Ця вправа носить як діагностичний, так і корекційний характер і спрямована на відновлення емоційного зв'язку між дитиною і рідною людиною. Вправу необхідно робити спочатку будь-якого комплексу сенсомоторної корекції, але у групі дітей з провідним сенсорним рівнем розвитку вона буде основним, оскільки саме якість її виконання показує ступінь порушення цього рівня психічного реагування.

У нормі дитина ніби вписується в тіло матері/батька: стегна дитини щільно прилягають до стегон дорослого, спина повторює вигини материнських грудей, пара може випадково торкатися один одного щоками. Якщо дитина тримає спину жорстко або прогинається в попереку назад, відводячи руки на рівні плечей в сторони і закидаючи назад голову, це означає, що були порушення на



ембріональному етапі розвитку. Приведення дитини в цю позу викликає напругу або розслаблення відповідних позі ембріона груп м'язів, автоматично актуалізує спогади, пов'язані з часом внутрішньоутробного розвитку. Якщо напруга м'язів шиї супроводжується вираженим напруженням щелепних м'язів, то це вказує на моторні труднощі в засвоєнні мовлення. Зайве збудження язикоглоткового нерва обмежує здатність до дрібних рухів язика та артикуляції.

Під час проведення цієї вправи *важливо оцінювати не тільки дитину, але й маму*: у мами довіра до світу теж може бути не сформованою на ранньому етапі її розвитку або заблоковано внаслідок пізніших емоційних проблем. У цьому випадку мати може не відповідати на тілесні посилення дитини. Іноді в тілі мами може виникати сильна напруга. Це заважає встановленню довіри в діаді «мати - дитина» і гальмує або спотворює подальшу корекційну роботу. У таких випадках важливо буде запропонувати мамі окрему зустріч з психологом, без дитини, для опрацювання всіх тих почуттів, які з'являлися у неї під час виконання цієї вправи. У разі низького ступеня самоспостереження у мами, наявності високої імпульсивності і тривожності, швидше за все, слід тимчасово відмовитися від подальших спільних з дитиною занять, які включають тілесний контакт. Оптимально проводити цю вправу час від часу, для відстеження динаміки парної взаємодії «мати - дитина», з подальшим обов'язковим промовлянням і опрацюванням почуттів, які виникають .

Примітка. Важливо пам'ятати, що дитина перебувала до цього на символічній «дієті», тому частоту і інтенсивність цієї вправи треба збільшувати поступово, так, щоб дитина могла витримати кількість збудження від отриманої сенсорної стимуляції. Якщо цього контакту буде недостатньо, то дитина зануриться в сенсорні стереотипи. Якщо сенсорної стимуляції буде багато, то у дитини сформується негативна реакція і уникаюча. Як правило, діти на цьому рівні будуть уникати і лякатися легких обіймів, але відчувати потребу в сильному, міцному тілесному контакті. У момент сильного здавлювання тканин тіла відбувається перерозподіл тону м'язів. Якщо сильний тонус і збудження тіла дитини зустрінуть ще більшу перешкоду, то станеться розслаблення м'язів і таким чином буде здійснюватися процес регуляції тону. Психологічно дитина в даний момент ніби починає знаходити свої тілесні кордони. Необхідно притискати до себе дитину дуже міцно, обіймаючи її тіло всією рукою, навіть зап'ястями, як би відчуваючи її кісточки.

Вправа «Гойдалки»

Дитина лежить на спині, дорослі беруть її за руки і за ноги, потім розгойдують в повітрі і обережно кладуть на підлогу. Необхідно уважно стежити за тим, щоб не закидалася голова. На початкових етапах при уникненні контакту хитання можна проводити на ковдрі: в цьому випадку дорослі беруться ковдру за кути.

Примітка. Вправа спрямована на ритмічну стимуляцію внутрішніх пропріоцептивних і вестибулярних відчуттів, і на її тлі необхідно сформувати зоровий контакт з дитиною.

Вправа «Качалочка»

Початкове положення дитини – лежачи на спині. Підтягнути коліна дитини

до її грудей, а голову дитини підтягнути до колін, гомілки охоплені руками дитини. Зробити кілька хитань вперед-назад. На перших етапах вправа виконується пасивно, потім дитина робить її самостійно. Вправа виконується під зовнішній рахунок до 10 разів.



Примітка. Якщо дитина не утримує голову самостійно і стукається нею бо підлогу, це свідчить про поганий контроль і атонію м'язів шиї. У цьому випадку мати чи батько притримує дитину нижче голови і за стиснуті на колінах руки. Часто через високий тонусу хребет практично не згинається, не виходить «дуга», або хребет гнеться тільки в певних місцях. Вправа за допомогою тиску викликає деконцентрацію – розслаблення м'язів уздовж хребта. Інший варіант – переكاتи у початковій позі то на правий, то на лівий бік. Поступово переكاتи стають все більш швидкими. Ця вправа називається «Колобок».

Вправа «Крильця»

Початкове положення – дитина лежить на животі. Треба згинати її руки, приводячи променезап'ясткових суглобів до плечових, і одночасно обома руками робити рухи, подібні помахам пташиних крил. Розгинати хребет, піднімаючи тулуб дитини, підтримуючи її за руки, до 10 разів.

Вправа «Кошик»

Початкове положення – дитина лежить на животі. Потім з цього положення вона охоплює свої щиколотки руками за спиною. На перших етапах слід притримувати захват своїми руками. Піднявши її руки і ноги, прогнути хребет дитини. Злегка покачати вперед-назад (до 10 разів).



Примітка. Вправи «Крильця» і «Кошик» спрямовані на стимуляцію м'язів хребта, на їх розтягування, розслаблення і нормалізацію м'язового тонусу.

Вправа «Колода»

Початкове положення дитини – лежачи на спині, руки і ноги витягнуті. На перших етапах двоє людей витягують тіло дитини в «струну» і, потягнувши за руки і за ноги, перевертають її. Потім дитина сама перекочується всім тулубом від однієї стіни до іншої і назад.

Варіант вправи, коли дитина, перекочуючись, тримає руки по швах, називається «Солдатик».

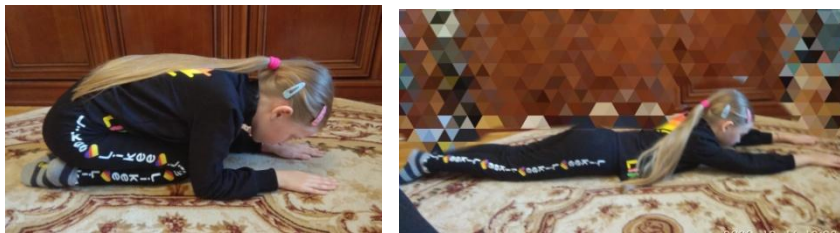
Примітка. Важливо робити цю вправу обережно, постійно стежити за очима дитини, оскільки на перших етапах може виникнути запаморочення – тоді слід знизити швидкість і кількість підходів. Ця вправа стимулює пропріорецептивні відчуття, покращує кровопостачання глибоких структур мозку, особливо мозочка.

Вправа «Гусінь»

Дитина групується: підгинає ноги і руки під себе, потім дві руки висуває вперед і витягує за руками все тіло, випрямляючи ноги. Дитина повинна

максимально витягнутися, лежачи на животі, і ненадовго зафіксуватися в цьому положенні, потім знову підтягти під себе руки і ноги і т.д.

Таким чином, відбувається пересування вперед, схоже на рух гусениці.



Додаткові вправи

Вправа «Поза плода»

Дитина сідає, підібгавши під себе ноги: підошви назовні, стопи і коліна разом. Потім нахиляється вперед, щоб лобом торкнутися підлоги. Руки витягнуті уздовж ніг, долоні розкриті вгору. Оптимально в цій позі треба перебувати протягом 2 хвилин.

Примітка. Вправи «Гусениця» і «Поза плода» розтягують м'язи тулуба, формуються симетричні дворучні цілеспрямовані рухи. За рахунок здавлювання органів черевної порожнини відбувається перерозподіл тонуусу, поліпшується кровопостачання всього хребта і голови.

Вправа «Розтяжки»

Дитина лежить на спині, ноги злегка розсунуті, руки вздовж тіла, долоні розкриті вгору, спина пряма. Дорослий бере її за одну ногу і трохи розтягує її, те ж саме робить з іншою ногою, потім розтягує по черзі руки. Потім дитина з допомогою дорослого розтягує все тіло, потягуючись одночасно двома руками і ногами.

Примітка. Вправа спрямована на зняття напруги і зажимів у м'язах.

Вправа «Перекидання»

Дорослий різними способами «упускає», перекидає дитину. Поверхня підлоги повинна бути м'якою (мати).

Вправа «Вигинання»

Дорослий сідає на стілець і садить дитину до себе на коліна обличчям до себе, тримає її за руки і повільно опускає назад, прогинаючи її хребет, потім так само повільно піднімає.

Вправа «Підйом на ногах»

Дорослий лягає зручно на спину, підклавши під голову подушку, і згинає ноги в колінах. Спеціаліст допомагає дитині лягти на ноги дорослого так, щоб голова перебувала на колінах дорослого, а ноги звисали по сторонах. Тримати дитину треба акуратно і надійно і, контролюючи всі її рухи, обережно піднімати її на своїх ногах.

Вправа «Качання на м'ячі»

Дорослий сідає на м'яч і пропонує дитині сісти перед ним в такий же позі (спиною до дорослого). Після того як дитина звикне до пози, вона сідає на м'яч самостійно. Треба дати дитині освоїтися в такому положенні, притримуючи її за корпус. Потім обережно покачати її вгору-вниз. Коли дитина розслабиться, можна обережно покласти її животом на м'яч і покачати назад-вперед.



Вправа «Медуза»

Виконується на останніх етапах комплексу з метою створення довірчого контакту між матір'ю чи батьком і дитиною. Хтось з батьків стає на карачки, дитина ззаду підходить до нього і лягає зверху, перекидаючи руки через підставлені плечі. Дорослий міцно бере дитину за зап'ястя і в буквальному сенсі звалює її собі на плечі. Можна постояти так хвилини 3-4, для більшого розслаблення дитини злегка покачати її. Обережно поставити дитину на землю.

Примітка. Вправа важлива тим, що, з одного боку, сприяє виникненню довірчого контакту між близьким дорослим і дитиною, а з іншого – зняття напруги і перерозподілу загального тонусу тіла.

Вправи на сенсомоторну взаємодію

Вправа «Знайди іграшку»

Дитина знаходиться в лежачому положенні. Стежить поглядом за іграшкою (іграшка індивідуально підбирається під дитини: розмір, колір, звук; по мірі звикання необхідно її змінювати), рух іграшки фіксуються в точках: вправо-вліво, вгору-вниз. Для залучення уваги предмет повинен бути яскравим, можна використовувати цукерку. Завдання дитини – побачити іграшку, повернути до неї голову і взяти її.

Вправа «Злови «таргана»»

Дитина в лежачому положенні ловить рукою «таргана» – для цього дорослий шарудить пальцями біля обличчя дитини, затримуючи руку в точках: вправо-вліво, вгору-вниз.

Примітка. Обов'язково треба стежити за плавністю рухів погляду і за стабільністю утримання об'єкта. Слід приділити особливу увагу тим областям в полі зору дитини, де відбувається «зісковзування» погляду.

Масаж ніг

Проводиться в положенні лежачи на спині. Дорослий розтирає ступні ніг дитини в поздовжньому напрямку великими пальцями рук. Потрібно розтерти і витягнути кожен пальчик по 8 разів. Потім дорослий робить стопою дитини кругові рухи. Потім скручує стопу всередину і повертає навколо своєї осі (фіксуючи кожну позу). Здійснює рухи, що погладжують від пальців ніг вгору. Рухами вгору виконує поглажування і розтирання гомілки. Скручування і «витискування» ікри необхідно чергувати з поплескуваннями і розминаннями.

Масаж рук

Проводиться в положенні лежачи. Атонічний стан передбачає легкий, поверхневий, тонізуючий вплив, гіпертонус – більш інтенсивний вплив. Дорослий однією рукою фіксує руку дитини, інший здійснює поглажування і розминання руки від ліктя до зап'ястя. Поглажування змінюється розминаючим рухом, щоб відчувалось деяке здавлювання, зміщення м'язів. Потім дорослий приступає до масажу долонь, який можна супроводжувати відомою приказкою: «Сорока-ворона кашу варила...». Пасивна рука масажиста в цей час притримує розкриту долоню дитини. Пальцями активної руки дорослий здійснює поглажування і розминання, перекладає кожен пальчик руки дитини, несильно стискає і робить кругові рухи навколо пальця. Потім дорослий однією рукою бере зап'ястя дитини (іншою при цьому притримує плече) і злегка струшує його руку.

Робота з дрібної моторикою

Вправа «Дай руки»

Дорослий сідає навпроти дитини на відстані витягнутої руки, просить дати йому руки для рукостискання. Завдання дорослого – бути вкрай уважним до відчуттів: який у рук тонус, чи хоче дитина їх давати, як вона це робить, чи стискає руку у відповідь на потиск.

Зверніть увагу на постійний підвищений тонус рук і м'язів плечового пояса (їх тугонодіжність). Це часто пов'язано з порушеннями в шийному відділі хребта. На цьому етапі дуже важливий масаж.

Вправа «Удари і струшування»

Дитину треба покласти на спину, обличчям до себе і взяти її за кисті рук. Підняти руки дитини догору, тримаючи за зап'ястя, і спробувати зробити кілька ударів руками дитини. Якщо дитина не дає піднімати руки вгору (через високий тонус рук), то не наполягайте, а постукайте швидко її руками по підлозі так, щоб м'язи повністю розслабилися, а потім продовжите вправу.

Сенсорні ігри (див. Дод.8).

КОРЕКЦІЯ ДІТЕЙ З ДИСФУНКЦІЯМИ ПЕРЦЕПТИВНОГО РІВНЯ РОЗВИТКУ ПСИХІКИ.

Перцептивний рівень розвитку психіки (генетично сформований вже до 21-23 тижня вагітності і налаштований до 5-6 місяців постнатального розвитку) – це така стадія розвитку психіки, на якій є цілісне сприйняття окремих об'єктів, а відпрацювання пристосувальних реакцій відбувається на підставі афективно упорядкованих сигналів із зовнішнього середовища.

Ознаки дитини з дисфункціями перцептивного рівня розвитку

1. Спонтанна активність

- У промові присутні лепет, ехолалії, які не несуть комунікативного і смислового навантаження, злиті з внутрішнім емоційним станом дитини.
- Власна рухова активність часто носить ритмічний характер (стрибки, кружляння, розгойдування). У малюнку з'являються каракулі.
- Надає перевагу деяким предметам в навколишньому середовищі, найчастіше виділяючи їх за якоюсь певною сенсорною ознакою (наприклад, залізне або пухнасте).
- Із задоволенням розглядає вертикальні зображення, яскраві малюнки, своє відображення в дзеркалі; робить гримаси (але себе не виділяє).
- Пам'ятає те, що їй подобається (знайомі місця, іграшки, їжа), при появі того, що подобається, проявляє реакцію радості.
- Зникнення значущого об'єкту з поля зору призводить до вираженої афективної бурі, дитина не вміє чекати.
- При виникненні будь-якої потреби проявляє виражену пошукову активність, не звертається за допомогою до дорослих.
- Погано орієнтується в просторі (включається переважно зорова пам'ять), під час руху ігнорує ліву сторону (притискається до правої).
- Емоційно виділяє матір серед інших людей (притискається до неї). Може ініціювати мінімальний контакт.

2. Реакція на активний вплив

- При активній спробі незнайомого дорослого зупинити дитину або доторкнутися до неї дитина відчуває виражений дискомфорт, який проявляється у вигляді уникаючої поведінки.
- При відсутності ініціативи з боку незнайомця відбувається звикання.
- Присутній недовгий зоровий контакт зі значущим дорослим.
- Любить тактильні ігри зі значущими дорослими, «підлаштовує» своє тіло.
- Ехолалічно повторює за значущою особою слова, фрази. Навчання на рівні імітації і глобального сприйняття.
- Зовнішні стереотипи регуляції активності на рівні побуту. Реагує на мовлення дорослого в рамках стереотипних побутових ситуацій.
- Швидко виробляється умовно-рефлекторна реакція: як позитивна, так і негативна, яка носить жорсткий, ригідний і погано коректований характер.
- Можна навчити показувати і називати предмети, але навик не узагальнюється і не генералізується. Усвідомлене навчання навіть на елементарному рівні неможливе.

Характеристика дитини з дисфункціями перцептивного рівня розвитку.

Завданням цього рівня є вироблення оптимального набору *рухових автоматизмів і штампів*. З'являється аферентація власного тіла, шкіри, можливість відчувати місце дотику об'єкта до тіла, з'являється управління локомоторними рухами тіла. Зір і слух перестають нести функцію сенсорної аутостимуляції і набувають сигнального значення. На цьому рівні відбувається

розрізнення світла і темряви, з'являється реакція на рухомі об'єкти. Розвивається довільна міміка, гримаси, пантоміма, які пов'язані з внутрішнім тілесним станом. Найбільш афективно значущими на цьому етапі є елементарні сигнали саме внутрішнього середовища (наприклад, голод), які, поєднуючись із зовнішніми сигналами (наприклад, їжа), афективно впорядковують їх. Однак відчуття поки змішані по модальності (синестезії), і пасивні ланцюжки стереотипів існують тільки тут і тепер. Відсутнє уявлення про часову перспективу. Фокус уваги вже може бути спрямований на об'єкт протягом декількох хвилин. «Перша посмішка», «відчуття шкіри» відсилають нас до 3-місячного віку розвитку дитини. Спілкування відбувається на рівні рефлекторної взаємодії двох тіл, підлаштування один до одного. Починається перша взаємодія рук, спостерігається поява асиметрії у всьому тілі (дитина може падати на одну сторону, притискатися одним боком і т.д.). З'являються ігри у вигляді наближення/втікання, погляд то пильний (пронизуючий), з наближенням, то ковзаючий, уникаючий. Зверніть увагу, що на цьому рівні розвитку дитина вже виокремлює матір (або іншого дорослого) як іншого, що піклується про неї. При виникненні потреб вона може брати іншу людину за руку, може звертатися за допомогою. Може, притискаючись спиною, ніби просити виконати з нею вправу «Яйце». На відміну від дитини, що знаходиться на попередньому рівні, вона зазвичай із задоволенням сидить в «яйці», але тільки в межах власної ініціативи.

У *зрі* діти з дефіцитом перцептивного рівня люблять укладати себе в тісні предмети, тунелі, загортатися в штори, ховатися під стіл. Цікаво, що при переході на цей рівень насамперед у дитини розпочинається усвідомлена аферентація рота. Така дитина часто чіпає пальцями рот, губи, починає досліджувати речі за допомогою рота; з'являється ритмізований лепет, ехололії стають більш розгорнутими і відображають емоційний стан дитини. У *зрі* дитини з дефіцитом перцептивного рівня виражена цікавість до трубочок, до порожнин, наповненню і спустошенню ємностей, починається активність по вкладанню об'єктів (пазли, формочки).

У *малюнку* таких дітей виявляється ритм, малювання кіл і спіралей часто відбувається з підтримкою руки. При переході на цей рівень розвитку закріплюється харчова поведінка, часто на цій стадії збільшується апетит, з'являється жадібність, прагнення забрати собі все, що подобається. Оскільки формування процесів збудження/гальмування, які відповідали попередньому рівні, відбувалося повільно, то і на цьому рівні розвиток процесів «периферія-центр» буде також затримуватися. Основний психічний тонус буде залежати саме від оральної аферентації. Периферичні часті тіла можуть ігноруватися, особливо при стресі. Зверніть увагу на те, що така ж дезінтеграція буде спостерігатися в слуховій і зоровій сферах.

<p>Мета корекції: встановлення і структурування тілесного «Я» дитини у відносинах з іншим значущим об'єктом (мамою).</p>
<p>Завдання корекції:</p> <ul style="list-style-type: none">• стимуляція і підтримка периферичної тілесної аферентації;• встановлення зв'язку вестибулярних відчуттів із зовнішнім простором;• розвиток вроджених форм руху в просторі відносно інших об'єктів;• розвиток зорово-моторної і слухо-моторної координацій;• збільшення часу взаємодії з дитиною, навчання розпізнаванню простих комунікативних патернів спілкування;• розвиток спільної уваги та імітації.
<p>Особливості корекційної роботи на цьому рівні:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ корекційна робота проводиться в індивідуальному режимі (присутність матері чи батька бажано на перших етапах);▪ ґрунтуючись на результатах обстеження дитини, фахівець підбирає сенсорні матеріали та обладнання, використання яких приносить дитині задоволення (наприклад, для дітей, які люблять кружляти – спеціальне крісло);▪ фахівець дозує кількість вправ, починаючи з 3-4, поступово нарощує їх кількість;▪ дитина здатна засвоїти план заняття через візуальний розклад (з допомогою карток);▪ частина вправ, в яких дитина пасивна і активний дорослий (де багато тактильного контакту), виконуються дозовано (треба стежити за тим, щоб дитина не перебуджувалася);▪ більшу частину активних вправ дитина повинна робити через імітацію; на цьому етапі якість вправи не важлива, а важливо, щоб дитина доробляла її до кінця;▪ активно використовується в роботі емоційне, харчове підкріплення;▪ для орієнтування в просторі використовуються різні візуальні підказки («повзи до мишки», «встань на килимок»);▪ важливо враховувати ініціативу та інтереси дитини: можна складати план заняття разом з нею, перемежовуючи ігри і вправи, які подобаються, з менш популярними.
<p>Очікувані результати:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ формуються і розвиваються прості причинно-наслідкові зв'язки;▪ дитина наслідує міміку і дії дорослого, реагує на його жести;▪ дитина діє з предметом, наслідуючи дорослого;▪ у дитини з'являються дворучні координації (діє з двома предметами: відкриває кришечки, нанизує кільця на стержень, будує вежу);▪ з'являється вказівний жест, яким дитина регулює поведінку дорослого;▪ з'являється початковий образ себе (розглядає себе в дзеркалі, показує на собі частини тіла); з'являються переваги у взаємодіях з дорослим: дитина готова повторювати вподобані форми взаємодії знову і знову, за власною ініціативою.

Приблизний комплекс вправ

Базові вправи

Вправи «Яйце», «Качалочка», «Колобок», «Крильця», «Кошик», «Колода», «Солдатик», «Гусениця» (наведені вправи див. вище).

Додаткові вправи

Вправа «Повзання на животі»

		
Початковий варіант	За допомогою рук	За допомогою ніг

Спочатку дитина повзе за допомогою рук і ніг, потім із використанням тільки рук або тільки ніг. Здійснюються одночасний і почерговий рух правої і лівої кінцівки.

Вправа «Тунель»

Дорослий стає на карачки, а дитина повинна проповзти на карачках під ним. Спочатку дитина це робить легко, дорослий всіляко підтримує і стимулює її, але в міру набуття дитиною впевненості в собі дорослий починає поступово зменшувати відстань між собою і підлогою, і дитині доводиться кожен раз докладати все більше і більше зусиль, щоб проповзти під ним.

Вправа «Вигинання»

Дорослий зручно сідає на підлогу (коли вправу буде освоєно, то на стілець), дитини сідає поперек своїх стегон і починає нахилити її назад, підтримуючи однією рукою область потилиці і шиї, а іншою притримуючи її ноги, і поступово опускає руки.

Примітка. Якщо дитина починає проявляти стурбованість, то слід відразу повернути її у початкове положення.

Вправа «Хитання на м'ячі 2»

Дорослий допомагає дитині лягти на м'ячі на спину. Важливо, щоб дитина розслабилася, вільно звисла руки, ноги і голову. При виражених страхах у дитини слід припинити вправу доти, коли відносини стануть більш безпечними і довірливими. Коли дитина розслабилася, потрібно, обхопивши її стегно і плече, обережно покачати її вперед-назад. Згодом можна тримати дитину спочатку тільки за стегна, потім тільки за ікри, поступово збільшуючи амплітуду розгойдування так, щоб дитина починала торкатися руками підлоги. Голова і шия обов'язково мають бути розслабленими.

Вправа «Медуза 2»

Дорослий стає на коліна, а потім сідає, спираючись на п'яти, і просить дитину встати спиною до його спини. Обережно бере дитину за витягнуті вгору руки і повільно нахиляється вперед, тягнучи за собою дитину. Дорослий повинен відчувати її потилицю, спину і ноги. У дитини повинні бути розслаблені м'язи шиї. Якщо дитина починає піднімати голову, то слід зупинити вправу і знову поставити її на ноги.

Вправа «Поплескування»

Можна виконувати під музику, яка подобається дитині. Дитина лягає на живіт, а дорослий ритмічно, під музику, поплескує її долонями по тілу, починаючи з ніг і піднімаючись вище. Інтенсивність і сила ударів змінюються в залежності від чутливості дитини. При поплескуванні називається та частина тіла, яка стимулюється.

Вправа «Крокували наші ніжки»

Дитина лежить на спині обличчям до дорослого. Дорослий бере руками її стопи і робить ними обертальні і реципрокні рухи, які імітують ходьбу.

Вправа «Велосипед»

Дитина лежить на спині обличчям до дорослого. Дорослий бере руками її стопи і пасивно виконує її ногами рухи, що імітують їзду на велосипеді. Обертання виконується спочатку вперед, потім назад.

Вправа «Побігли»

Дитина лежить на животі. Дорослий бере руками її стопи і пасивно згинає в колінах так, щоб п'яти дитини торкалися сідниць. Рухи виконуються одночасно і реципрокно.

Вправа «Стійка па плечах»

Дитина лежить на спині обличчям до дорослого. Дорослий бере дитину за ікри і повільно піднімає її ноги до тих пір, поки дитина не буде впирається в підлогу тільки плечима. Обережно качає дитину за ноги з боку в бік.

Вправа «Коник стрибунець»

Дитина лежить на животі. Дорослий бере руками її гомілки і піднімає прямі ноги так, щоб з'явився прогин в поясниці, а передня частина тіла залишалася розслабленою.

Примітка. Виконується з обережністю якщо немає протипоказання лікаря-ортопеда.

Вправа «Кобра»

Дитина лежить на животі, обличчям вниз, долоні впираються у підлогу біля плечей. Потім дитина спирається на прямі руки, якомога більше прогинаючи спину назад, повільно піднімає голову і дивиться вгору. Потім, повертаючи голову, по черзі дивиться на праву і ліву ноги через плече.



Вправа «лікоть-коліно»

Дитина лежить на спині. Дорослий притримує її руки і ноги, щоб одночасно з активними рукою і ногою не рухались кінцівки, які повинні в цей момент знаходитися в спокої. Дитина торкається ліктем коліна: спочатку – однойменними рукою і ногою (лівим ліктем – лівого коліна, правим – правого), потім – різнойменними (лівим ліктем – правого коліна, правим – лівого). Спочатку вправа виконується пасивно, за допомогою дорослого, потім вже самостійно.

Вправа «Іди»

Дитина лежить на спині і піднімає напівзігнуті ноги вгору, впершись ступнями в живіт дорослого. Дорослий починає своєю масою тіла тиснути на її ноги, промовляючи, що, якщо дитині не подобається, вона може його прогнати («Скажи: Іди!»), таким чином стимулюючи дитину прогнати з криком дорослого, відкинути його ногами.

Примітка. Вправу можна виконувати тільки в кінці заняття для цього рівня розвитку, за умови, що у дитини низький рівень тривожності. В ході цієї вправи досить імовірно падіння дорослого, і важливо, щоб він був готовий сам подбати про свою безпеку: болісні відчуття батьків не повинні бути помітні дитині.

Вправи на сенсомоторну взаємодію

Вправи «Знайди іграшку» і «Злови тарганчика» (див. вище).

До **Масажу рук** (див. вище) можна додати розтирання за допомогою різноманітних контрастних засобів: жорстких і м'яких щіточок, гарячих і холодних предметів, м'яких і колючих кульок і спеціальних масажерів, різних тканин і т.п. Можна стимулювати тіло, додатково впливаючи на нього пальчиковими фарбами, глиною, обважнювачами, лейкопластиром. Після масажу ніг дорослий тре стопи дитини одну об одну, стукає ними одна об одну, а потім ними по підлозі. На початку одночасно, потім реципрочно. На цьому етапі важливо проговорювати, що дорослий масажує саме ніжки, просить дитину дати ніжку для масажу.

Поступово можна приєднувати елементи самомасажу, робити його перед дзеркалом.

Вправа «Миття голови»

Дитина трохи розчепірює і згинає пальці рук. Кінчиками пальців обох рук масажує (ніби мие) голову в різних напрямках: від лоба до потилиці, від вух до шиї.

Вправа «Рибки»

Дитина бере правою рукою верхню губу, а лівою – нижню. Виконує одночасні і різноспрямовані рухи рук, розтягуючи губи вгору, вниз, вправо і вліво.

Вправа «Умивання»

Дитина руками проводить по обличчю зверху вниз, злегка натискуючи, як при умиванні.

Вправа «Вушка»

Дитина розтирає свої вуха так, ніби вони замерзли, розминає їх від низу до верху і зверху до низу до почервоніння.

Вправа «Тік-так»

Повільні нахили голови зі словами «тік-так» вліво-вправо і зі словами «годинничок зламався: так-тік» – вперед-назад. Потрібно стежити, щоб у дитини не рухалися плечі; якщо буде можливість, краще зафіксувати їх.

Робота з дрібною моторикою

Вправа «Портрет долоньки»

На аркуш паперу дорослий кладе долоню дитини і, підтримуючи іншу руку дитини, допомагає обводити долоньку олівцем. Уважно розглядає разом з дитиною те, що вийшло. Те ж саме роблять з іншою рукою. Аналогічну вправу можна робити і з ногами.

Вправа «Плескання»

Дорослий сідає навпроти дитини і закликає її разом плескати в долоні: спочатку кожен лясає в свої, а потім – поєднуючи свої долоні з долонями партнера. Важливо помічати силу удару: наскільки дитина готова приймати ваші удари або плескати по ваших долонях. Завдання цієї вправи – налагодити взаємодію один з одним так, щоб дитина стала більш стійкою до чужих впливів і почала сама більш активно досліджувати чужий простір.

Вправа «Замок»

Дорослий сідає навпроти дитини і закликає спільно поплескати в долоні. При цьому ініціатива удару йде від дорослого, який при ударі пропускає свої пальці крізь пальці дитини. Потім пальці згинаються і складаються в «замок».

Вправа «Рухливі суглоби рук»

Долоні дитини зафіксовані руками дорослого у «замок», виконуються пасивні обертання рук дитини спочатку в плечовому суглобі, потім в ліктьовому і в кистях. Обертальні рухи виконуються спочатку в одному напрямку, потім – в протилежному. Перед кожним обертанням руки можна потрясти, досягаючи розслаблення.

Вправа «Будиночок»

Скласти пальці дитини «будиночком» (кожен палець торкається однойменного пальця іншої руки) перед грудьми. Дитина натискає однією рукою на другу, спочатку обома кистями, потім кожною парою пальців.

Вправи на імітацію

Вправа «Ведмедик клишоногий»

Під дитячий віршик «Ведмедик клишоногий» дитина і дорослий імітують ведмежу косолапу ходу, злегка розгойдуючи корпус з частковою втратою рівноваги і по черзі піднімаючи ноги.

Вправа «Паровозик»

Дитина розміщується між двома дорослими, всі встають один за одним. Кожен учасник, крім першого, притримує того, хто стоїть по переду за стегна, і таким чином все троє починають пересуватися по кімнаті, імітуючи рух паровоза («Чух-чух- чух»), потім «гудуть» («У-у-у»).

Вправа «Літак»

Дорослий і дитина бігають по колу, розправивши руки-«крила».

КОРЕКЦІЯ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ РІВНЯ ТІЛЕСНО-ПРОСТОРОВОГО АНАЛІЗУ

Рівень тілесно-просторового аналізу – це така стадія розвитку психіки, на якій здійснюється кіркове гальмування безпосередньої інстинктивної рухової розрядки і стає доступний тілесно-просторовий аналіз зовнішніх стимулів.

Ознаки дитини з дисфункціями рівня тілесно-просторового аналізу

1. Спонтанна активність

- Мовлення у вигляді фраз, розгорнутих ехолалій шаблонно і мало використовується для комунікації в рамках потреб дитини.
- Мовлення у вигляді стереотипних шаблонів (повторення фраз-штампів, одних і тих же питань, переказ мультфільмів) використовується для відображення свого емоційного стану; при цьому дитині важливо, щоб дорослий її слухав.
- Присутня конструктивна дворучна діяльність; усвідомлено імітує складні дії дорослого (функціональна гра).
- У малюнку з'являється примітивне зображення людини.
- Поведінка носить активний цілеспрямований характер, дитина наполеглива у досягненні своїх цілей. Для досягнення цілей ініціює контакт з дорослим, дивиться в очі. Емоційно виділяє мати, стимулює контакт з нею, проявляє протест в разі її зникнення.
- Впізнає себе в дзеркалі, усвідомлено називає своє ім'я.
- З'являються справжні пізнавальні інтереси.

2. Реакції на активний вплив

- Дитина відповідає на ініціативу контакту формально, у неї швидко формуються соціальні ритуали.
- Добре і швидко навчається через запам'ятовування з опорою на підказки.
- Спроби активного впливу, що вимагають від дитини пошуку самостійних рішень, викликають реакції фрустрації.
- При взаємодії в ситуації невизначеності дитина орієнтується на невербальні реакції дорослого і його підказки. Здатна засвоїти прості правила і заборони за умови позитивного підкріплення.

- Погано переносить непередбачуваність поведінки інших людей (наприклад, при грі з іншими дітьми), не розуміє чужі потреби, тому що у неї відсутня соціальна мотивація.

Характеристика дитини з розладами тілесно-просторового аналізу

Сприйняття простору на цьому рівні (який генетично формується до 24-25 тижнів вагітності, а його налаштування починається до кінця першого року життя) вже сформовано. З'єднані воєдино всі види перцепції: тактильна, пропріорецепція, вестибулорецепція, зір і слух. Зверніть увагу на якість встановлення адекватного зорового контакту. При контакті з дитиною з'являється взаємодія. Спочатку це мімічна взаємодія, потім вже рухова, яка в грі зазвичай закінчується дотиками (квач, доганялки). Рухи стають цілеспрямованими: подивитися, щоб побачити; прислухатися, щоб почути; протягнути руку, щоб торкнутися або взяти.

З'являються стійкі соціальні ритуали: помахати рукою на прощання; покликати, щоб почули; зробити гримасу, щоб зрозуміли. Дитина активно освоює координати як зовнішнього простору, так і простору власного тіла. У поведінці це повинно проявлятися в рухово-координатних дослідженнях свого тіла: дитина любить «складатися», торкатися ніг.

На цьому рівні дитина виділяє маму як окремий об'єкт, який дуже важливо контролювати. У дитини знову зростає потреба в материнській надійності. Мати розглядається як захисник, дитина із задоволенням контактує з нею, тримається за її руку. З'являються ігри з втікання і поверненням, в тому числі кидання і повернення будь-яких предметів. У поведінці повинні з'явитися цілепокладання, висловлення власного бажання; слово «ні» тепер уже звучить усвідомлено, з'являється усвідомлений вказівний жест. Відзначається активна імітація мелодії, ритміки, швидко наростає словниковий запас. Але поряд з усвідомленим мовленням часто зберігаються вокалізації, вимова частини слова, ігри з повторенням складів (так-так, ти-ти).

З'являється емоційне зараження, без порушення, активне свідоме наслідування. Варто звернути увагу, що міміка може бути перебільшеною, дитина намагається відобразити свої основні емоції усвідомлено. Замість міцних обіймів з'являються торкання, погладження, жести. У дрібній моториці стають доступними тонкі рухи кистей: дитина може самостійно користуватися ножицями, штрихувати, обводити. Сприймання і увага вже повинні відповідати рівню розвитку дитини від 1 до 2 років. Це вже сприйняття цілісного об'єкту, а не окремих його властивостей. Починається первинне співвіднесення подібності/відмінності.

З'являється інтерес до серійності, дублюванню, до протилежностей. Дитина вже здатна вибудовувати в часі довгі ланцюжки послідовностей.

Мета корекції: оволодіння сферою цілеспрямованого усвідомленого руху.
Завдання корекції:
<ul style="list-style-type: none"> • різномодальна сенсорна стимуляція за проханням дитини (формування усвідомленої системи бажань і цілей), • розвиток зорово-моторних і слухо-моторних координацій, • встановлення зв'язку всіх видів перцепції, формування схеми тіла; • стимуляція власної цілеспрямованої рухової активності дитини; - формування рухового планування, отримання задоволення від ігор та занять; • розвиток спільної уваги з імітацією та емоційним зараженням від інших дітей; • формування розуміння значення емоційних сигналів від інших людей.
Особливості корекційної роботи на цьому рівні:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ корекційна робота може проводитися як в індивідуальному, так і в груповому форматах; ▪ на цьому етапі дитина добре працює за планом, розкладом, на які можна спиратися при проведенні заняття; ▪ можна починати з повного комплексу вправ, до кожної зміни в комплексі необхідно готувати дитину через розклад; ▪ дитина починає робити вправи через імітацію, на спочатку якість виконання вправи не важлива (важливо, щоб дитина доводила її до кінця); в роботі активно використовуються емоційне, харчове підкріплення для стимуляції якості виконання вправ; ▪ важливо враховувати ініціативу і інтереси дитини: можна скласти план заняття разом з нею, перемежовуючи вправи та ігри, які подобаються, з менш популярними.
Очікувані результати:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ вправи виконуються самостійно, дитина може працювати по простому плану; ▪ дитина може працювати у групі дітей, може їх наслідувати, змагатися; ▪ дитина здатна до цілеспрямованої діяльності, починає орієнтуватися на результат; ▪ координації стають більш диференційованими, тонкими, активно розвивається графічна діяльність; ▪ дитина орієнтує своє тіло в просторі (за інструкцією), схема тіла сформована, з'являється малюнок людини; ▪ приносять задоволення емоційні реакції і оцінка своїх дій іншими людьми; ▪ дитина помічає поруч дітей і емоційно реагує на них.

Приблизний комплекс вправ

У комплекс вправ для 3 рівня входять основні вправи 1-2 рівнів, до яких поступово додаються нові.

Базові вправи

Вправи (див. вище): «Яйце», «Колобок», «Гусениця», Вправи «Крильця» і «Кошик»; «Лікоть-коліно» (виконується за інструкцією вже самостійно);

«Колода» (можна робити з перекочуванням через дорослого або в групі дітей – один через одного).

Вправа «Яблучко»

Це модифікований варіант вправи «Качалочка» (див. вище): дитина сидить, склавши разом ступні ніг і розгорнувши коліна назовні. Вона починає обертатися всім корпусом (можна за допомогою рук) за годинниковою стрілкою, а потім – проти. На етапі освоєння вправи дорослий активно допомагає дитині, підтримуючи її ноги.

Додаткові вправи

Вправа «Повзання на животі» (див. вище).

Вправа «Велосипед» (див. вище)

Її можна робити в парі з дорослим. Треба лягти стопами один до одного, з'єднати ноги і здійснювати рухи, що імітують їзду на велосипеді.

Вправа «Повзання на спині»

Дитина повзе на спині без допомоги рук (руки в «замочки» перед собою) і ніг (ноги випрямлені), здійснюючи рухи всім корпусом; голова при цьому піднята.

Вправа «Повзання навкарачки»

Дитина повзає навкарачки вперед-назад з опорою на коліна і кисті випрямлених рук, потім – з опорою на коліна та лікті.

Вправа «Мавпа»

Дитина пересувається на чотирьох прямих кінцівках (як мавпа).

Вправа «Пилосос»

Дитина повзе вперед і назад, сидячи на сідницях (руки за головою).

Вправа «Каракатиця»

Дитина стоїть навкарачки спиною вниз, з опорою на прямі руки, таз піднятий, і таким чином пересувається вперед-назад.

Вправа «Кішка»

Дитина стоїть навкарачки, спираючись на коліна і долоні. На вдиху відводить голову назад і прогинає хребет вниз. На видиху – шипить: підборіддя притиснутий до грудей, спина вигнута вгору, як у кішки.

Вправа «Рибка»

Дитина встає навкарачки, спираючись на коліна і долоні. Одну ногу випрямленою відводить назад, потім водить нею (як циркулем) вправо-вліво. Очима, через плече, дитина стежить за рухом ноги, погляд спрямований на ступню.

Вправа «Гелікоптер»

Дитина сидить на підлозі, ноги схрещені (схоже з позою лотоса), руки тримаються за плечі (або розставлені в сторони). Вільні повороти вліво-вправо. По можливості максимально скручувати хребет (на видиху).

Вправа «Метелик»

Дитина сідає і згинає ноги і колінах, розводить їх в сторони. Захоплює складені підощвами стопи руками, п'яти повинні бути якомога ближче до сідниць. Рухає ногами, як крилами метелика.



Вправа «Човник»

Дитина лежить на животі, руки витягнуті вперед. Піднімає одночасно руки, ноги і голову вгору. Вона робить це сама, за інструкцією, яку треба промовляти («підніми руки, ноги» і т.д.). Першою піднімається та частина тіла, яка викликає найбільші труднощі при утриманні. У цій позі дитина повинна залишатися близько 10 с (ведеться рахунок). Потім виконується вправа «Човник» на спині: дитина піднімає голову, руки, трохи зігнуті ноги. У цій позі дитина повинна залишатися близько 5 с (ведеться рахунок). Поступово час утримання поз збільшується до 2-3 хвилин.

Дихальні вправи

Якщо вже освоєні описані вище вправи і тонус тіла практично нормалізовано, то можна підключати дихальні вправи. Ці вправи сприяють поліпшенню газообміну, кровообігу, актуалізують мовленнєвий потенціал і є основою для формування в майбутньому базових складових довільної саморегуляції. Спочатку вправи можна виконувати лежачи, потім сидячи.

Вправа «Відчуй вітерець»

Поставте долоньку дитини перед її носом або ротом так, щоб вона відчула своє дихання. «Коли ми видихаємо, то на долоньку дме вітерець, якщо видих швидкий – вітерець холодний, якщо повільний – теплий. Коли робимо вдих, то вітереця немає, але ми можемо відчутти запах долоньки». Нехай дитина подихає так деякий час, відстежуючи свої відчуття.

Вправа «Дихання з пір'їнками»

Піднесіть до носа дитини м'які пухові пір'ячка (так, щоб вони коливалися від дихання дитини). Запропонуйте подути на них і постежити за їх рухом. Якщо вдих і видих будуть довгими, то рух пір'їнок буде більш помітним.

Вправа «Пірнання під воду»

Запропонуйте дитині веселу гру «пірнання»: потрібно глибоко вдихнути через ніс і затримати дихання, затиснувши ніс рукою, потім повільно видихнути ротом і знову затримати дихання. Важливо, щоб в ході вправи все тіло, крім діафрагми і живота, було нерухомим.

Вправа «Клич індіанця»

Дитина на видиху видає звук і пальцем або всією долонею перекриває повітряний струмінь так, щоб вийшов звук вітру або клич індіанця.

Вправа «розспівування»

Дитина піднімає руки вгору на вдиху, на видиху повільно опускає вниз (спочатку можна допомагати їй), проспівуючи при цьому окремі звуки: звук «а-

а-а» дуже корисний для розслаблення, якщо дитина сильно збуджена; звук «о-о-о» – це засіб загальної настройки організму, нормалізації тону; звук «і-і-і» – стимулюючий, збуджує.

Вправи на сенсомоторну взаємодію

Ускладнюються вправи на окоруховий репертуар (див. вище). Відпрацювання рухів очей за чотирма основними напрямками (верх, низ, право, ліво) поєднується з одночасним і аналогічним рухом язика в ту ж сторону, що і очі, потім в протилежну. Зверніть особливу увагу на те, що рухи очей і язика повинні бути синхронними.

Робота з дрібною моторикою

На цьому етапі буде дуже ефективна пальчикова гімнастика. Репертуар вправ тут залежить тільки від вашого вибору. Але рекомендується на початку використовувати вправи на праксис поз і поступово підключати вправи на динамічний праксис і реципрокную координацію.

На останніх етапах можна поступово додавати вправи, спрямовані на розвиток уваги і усвідомлення схеми тіла.

Вправа «Вивчаємо себе»

Встаньте з дитиною перед дзеркалом і запропонуйте їй називати частини тіла, торкаючись до них: починаючи з голови і закінчуючи пальчиками ніг. Показуйте дитині плавні, поглажуючі рухи. Можна проговорити, що ми вміємо робити, наприклад: ногами, руками; вивчити назви пальців і т.д.

В кінці вправи запропонуйте дитині порадіти своєму тілу. Разом з дитиною потанцюйте під музику.

Вправа «Дзеркало»

У зв'язку з тим, що на цьому рівні вже добре працює мимовільна імітація, вправа, спрямована на дзеркальне відображення всіх рухів дитини (в тому числі і мімічних), призводить до їх усвідомлення. Дорослий точно копіює все рухи дитини і спостерігає за її реакцією. Це дозволяє встановити хороший контакт і повернути увагу дитини. Потім можна помінятися місцями: наприклад, дорослий може спробувати показати гримасу. Зазвичай діти охоче включаються в цю гру.

Вправа «злимося і радіємо»

Якщо дитина освоїла попередню вправу, то можна запропонувати їй зобразити разом з дорослим злість («Давай позлимося»): потупотіти ногами, помахати руками, насупити брови і т.д. Потім можна запропонувати порадіти: посміхнутися, пострибати, розслабитися. Завдання – зв'язати тілесні відчуття напруження тіла і мімічних м'язів з базовими емоціями.

Вправа «Кидання м'ячів»

На цьому етапі важливо включити дитину у взаємодію з іншими. Наприклад, покидати м'яч один одному. Також для оволодіння простором дитина може кидати м'яч у ціль. Бажано, щоб м'ячі були різного розміру і ваги.

ПСИХОМОТОРНА КОРЕКЦІЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ РІВНЯ

Емоційно-вольової рівень регуляції психічної діяльності – це така стадія розвитку психіки, на якій регуляція і організація діяльності здійснюються афективно значущими довготривалими мнестичними перцептивними образами об'єктів зовнішнього світу.

Ознаки дитини з дисфункціями емоційно-вольової рівня розвитку

1. Спонтанна активність

- Не спостерігається ніяких очевидних труднощів у спілкуванні дитини зі знайомими людьми.
- У спонтанній діяльності є сюжетна і символічна гра, яка часто носить агресивний характер.
- Мовлення часто носить розгорнутий, раціональний характер.
- Дитина має виражений пізнавальний інтерес. Практично не спостерігається затримок у розвитку.
- Дитина порівнює себе з іншими і намагається конкурувати. Часто відсутнє почуття дистанції.
- У малюнку є статевовікова ідентифікація.

2. Реакції на активний вплив

- Можуть спостерігатися невелика сором'язливість, метушливість або занепокоєння в той момент, коли до дитини звертаються, але в межах норми.
- При виникненні труднощів дитина реагує неадекватно віку (як більш менша).
- Самооцінка нестійка. Дуже орієнтована на оцінку своєї діяльності з боку значущих дорослих.
- Часто може розцінювати зовнішній вплив іншої людини як загрозу. Намагається контролювати інших людей.
- У формальній ситуації здатна виконувати правила та інструкції, оскільки присутня виражена соціальна мотивація до досягнення.

Характеристика дитини з розладами емоційно-вольової рівня

На цьому рівні (формується після 3 років життя) вже повинна бути сформована схема тіла, дитини повністю відокремлює себе від іншого. З'являється впізнавання себе в дзеркалі. В результаті формується узагальнене уявлення про вигляд людини, в якому дитина впізнає себе і інших. Предмети навколо вже мають для неї певну афективну значущість. У мовленні виникають особисті займенники. Якщо на попередньому рівні дитина розрізняла своїх/чужих, то тепер розрізняє «Я»/не-«Я».

У мовленні звичайно спостерігаються або прості граматичні конструкції з наявністю аграматизмів або великі тексти. Спілкування на цьому рівні вже спирається на міміку і мовлення. З'являється погляд з пошуком контакту, з потребою оцінити її і те, що вона робить, як це сприймають оточуючі. З'являється справжній гнів і здатність до справжньої ніжності.

Основні труднощі при спілкуванні виявляються в сильному егоцентризмі дитини і зростанні негативізму і впертості. Вперше з'являються суперництво, хитрість. З'являється гра в хованки як уявлення про сталість об'єкта в просторі. Час уже сприймається як лінійний процес, що протікає від минулого через сьогодні до майбутнього, з'являється уявлення про його незворотність.

У когнітивній сфері спостерігаються порушення в рамках поняття «дефіцитарність ствольних функцій – дисгенетичний синдром» (Л.В. Семенович).

У руховій сфері у таких дітей простежуються накопичення амбілатеральних рис і псевдоліворукості, грубі дефекти реципрокних і сенсомоторних координацій.

У оптико-гностичної сфері - фрагментарність сприйняття, груба патологія всіх рівнів просторових уявлень, 90-градусні реверсії при малюванні.

В мнестичній сфері – дефекти вибіркості пам'яті не залежно від її модальності. У мовленнєвій сфері можуть зустрічатися як легкі аномічні прояви, порушення фонетико-фонематичного аналізу, так і грубі затримки мовленнєвого розвитку.

Мета корекції: формування довільної емоціональної саморегуляції і цілеспрямованої діяльності зі складними програмами.

Завдання корекції:

- розвиток міжпівкульних взаємодій і просторових уявлень;
- розвиток цілеспрямованого руху та здатності до утримання і реалізації складних рухових програм;
- формування простого планування власної діяльності;
- формування вміння оцінювати діяльність інших людей і власну;
- розвиток власної цілеспрямованої активності дитини;
- розвиток вміння долати труднощі і витримувати різні рівні фрустрації;
- формування понять і розуміння смислів соціальних ситуацій.

Особливості корекційної роботи на цьому рівні:

- -корекційна робота може проводитися як в індивідуальному, так і в груповому форматах;
- на цьому етапі дитина добре працює за планом, на який можна спиратися при проведенні заняття;
- можна починати з повного комплексу вправ, до кожною зміни в комплексі необхідно готувати дитину через розклад;
- вправи дитина спочатку робить через імітацію, необхідно звертати увагу на якість виконання вправи;
- активно використовуються в роботі емоційне підкріплення і змагальний мотив для стимуляції якості виконання вправ;
- важливо враховувати ініціативу і інтереси дитини: можна складати план заняття разом з нею, перемежуючи ті вправи та ігри, які подобаються, з менш популярними;
- можна спонукати дитину до самостійної оцінки результатів заняття.

Очікувані результати:

- вправи виконуються самостійно, дитина може працювати за простим планом;
- дитина може працювати в групі дітей, може їм наслідувати, змагатися;
- дитина здатна до цілеспрямованої діяльності, починає орієнтуватися на результат;
- координатії стають більш диференційованими, тонкими, активно розвивається графічна діяльність;
- дитина орієнтується в соціальній ситуації конкуренції, може використовувати різні соціальні ролі;
- дитина зауважує інших дітей і емоційно реагує на них, має симпатії / антипатії серед дітей, може допомагати і захищатися.

Приблизний комплекс вправ

Протягом перших 3-4 місяців занять виконуються базові вправи 1-3 рівнів, потім додаються нові.

Базові вправи

Вправи (див. вище): «**Яйце**», «**Яблучко**» або «**Качалочка**», «**Колобок**», «**Гусениця**», «**Лікоть-коліно**» (виконується за інструкцією самостійно), «**Колода**» (можна робити з перекочуванням через дорослого або в групі дітей – один через одного), «**Велосипед**», «**Повзання на животі**», «**Повзання на спині**», «**Повзання рачки**».

Додаткові вправи

«Карачки»

Дитина переміщається на карачках вперед і назад. На початку вправа виконується з одночасним пересуванням однойменних руки і ноги, потім – різнойменних. Спочатку руки розташовуються паралельно один одному, потім йдуть один за одним (по одній лінії) і нарешті перехрещуються, тобто при русі з кожним «кроком» права рука заходить за ліву руку, потім ліва заходить за праву. Ноги при цьому рухаються вперед в звичайному режимі – поперемінно, паралельно один одному.

Вправа «Паровозик на карачках»

Учасники стають на коліна. Кожен, крім першого, руками тримає за ноги учасника, що стоїть перед ним. Перший в складі – ведучий, він керує діями інших. Разом учасники синхронно виконують описані в попередній вправі дії.

Вправа «Бічні карачки»

Дитина ходить на карачках боком – вправо і вліво. На початку це приставний крок: наприклад, при русі вправо одночасно рухаються спочатку права рука і права нога, потім – ліва рука і ліва нога. Після цього додаємо перехрещення рук: наприклад, якщо дитина рухається вправо, то спочатку ліва рука перехрещується з правого (ноги при цьому разом), потім права рука ставиться поруч з лівою (праворуч від неї), а права нога в цей час робить крок

вправо. Наступний крок: ліва рука знову перехрещується з правого, а ліва нога підтягується до правої.

Вправа «Прямі карачки»

При виконанні цієї вправи відбуваються рухи голови, очей і язика в різних поєднаннях. Дитина виставляє вперед праву руку, при цьому одночасно повертає направо голову, переводить в тому ж напрямку погляд і зсуває язик. Потім вперед йде ліва рука, а голова, очі і язик одночасно повертаються ліворуч. Після того як дане поєднання буде освоєно, можна змінювати сторони: наприклад, коли дитина виставляє вперед праву руку, вона повертає голову ліворуч, а очі і язик – праворуч. Якщо ж вперед йде ліва рука, то голова розгортається праворуч, а очі і язик ліворуч. Другий варіант: вперед йде права рука, голова і язик повертаються ліворуч, а очі – праворуч, і т.д.

Вправи на сенсомоторну взаємодію

Окорохові вправи виконуються сидячи: голова фіксована, рука дитини самостійно пересуває будь-який невеликий предмет (наприклад, іграшку) за основними координатами. Крім того, в повітрі дитина малює різні фігури, літери, знак нескінченності. Підключаються односпрямовані і різноспрямовані рухи очей і язика.

Робота з дрібною моторикою

До різноманітних вправ пальчикової гімнастики необхідно підключати завдання на тактильний гнозис і праксис.

Вправа «Повтори позу»

Дитина закриває очі. Дорослий ставить тіло дитини в певну задану позу і просить запам'ятати її. Потім дитина розслаблюється, після чого намагається повторити позу, як запам'ятала. Спочатку поза повинна бути простою (наприклад, піднята рука). В ускладнених позах задіяні обидві сторони тіла, пози стають асиметричними (наприклад, схопити себе правою рукою за ліве вухо і підняти ліву ногу). Таку ж вправу можна виконувати, використовуючи зоровий зразок.

Вправа «Дотик»

Дитина лежить на підлозі з закритими очима. Дорослий торкається тіла дитини (в декількох точках), після чого дитина, не відкриваючи очей, вказує місця дотиків.

Вправа «Тілесний алфавіт»

Дорослий пише букви або цифри спочатку на спині, потім на тильній стороні руки дитини, а та намагається їх вгадати. Корисно також ліпити букви і цифри з пластиліну.

Вправа «Чарівний мішечок»

Попросіть дитину з закритими очима обмацати якийсь предмет. Потім їй потрібно, засунувши руку в мішок, знайти цей предмет серед 5-7 схожих.

Спочатку однією рукою, потім іншою. Цю вправу можна виконувати з об'єктами різної величини і ваги, з різним запахом і т.д.

Вправи на розвиток просторових уявлень і емоційно-вольових функцій

Вправа «План кімнати»

Дитину просять намалювати план своєї кімнати, квартири. Дорослий може допомагати їй у цьому. Згодом можна заховати іграшку або якийсь сюрприз в кімнаті і відзначати це місце на карті. Дитина повинна знайти іграшку. Можна помінятися з дитиною ролями: вона ховає предмет і відзначає його на карті, а дорослий шукає.

Вправа «Диспетчер і літак»

Можна попросити дитину уявити себе літаком, а дорослого – диспетчером, який прокладає шлях літаку з поворотами (праворуч-ліворуч, вперед-назад). Потім потрібно помінятися місцями.

Вправа «Намалюй свій день»

Цю вправу можна давати в якості домашнього завдання. Дитина разом з дорослим малює свій день. Важливо допомогти дитині структурувати події («що було на початку дня, що – потім»), позначити найбільш важливі справи («я бачила, що тобі важливо було отримати цю оцінку, побігати з дітьми, погойдатися на гойдалці і т.п. »). Необхідно звертати увагу дитини на її почуття і їх причини.

Вправа «Перетворення»

Запропонуйте дитині «перетворитися» в їжачка, зайця, лева, лисицю, кішку, равлика. Потім підключіть вправу на розвиток символічної імітації (наприклад: «Уявіть, що їжачок згорнувся в клубок ...»).

Вправа «Режисер»

Запропонуйте дитині бути режисером в простій сюжетній грі, в якій потрібно роздати ролі і розвинути сюжет. Якщо гра втрачає сюжетну лінію і стає монотонною, ви можете ускладнити її, пропонуючи нові ситуації і стимулюючи дитину до прийняття рішень.

Вправа «Чотири стихії»

Гра на довільну регуляцію. Якщо дорослий говорить слово «земля», дитина опускає руки вниз і торкається до підлоги, «вода» – витягує руки вперед і починає робити ними хвилеподібні рухи, «повітря» – піднімає руки вгору, неначе летить, «вогонь» – починає крутитися на місці.

Вправа «Водії та пішоходи»

Діти діляться на дві групи – «водіїв» і «пішоходів». За командою ведучого починає переміщатися то одна, то інша група. Група, яка чекає своєї черги, повинна стояти біля стіни.

Вправа «Швидко-повільно»

Діти рухаються по приміщенню, по команді ведучого то прискорюючись, то сповільнюючись.

Вправа «Розслаблене тіло»

Дитина спокійно лежить на спині, очі закриті. Ведучий піднімає кінцівки дитини, перевіряючи ступінь їх розслабленості. Руки і ноги дитини повинні вільно опускатися на підлогу.

Література

1. Айрес, Дж. (2018). *Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития*. М.: Теревинф.
2. Горячева, Т.Г., & Никитина, Ю.В. (2018). *Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсомоторной коррекции*. М: Генезис.
3. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., & Нисневич, Л.А. *Как помочь "особому" ребенку. Книга для педагогов и родителей*.
4. Мамайчук, И.И. (2006). *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии*. СПб.: Речь.
5. Мануйлов, Ю.С. (2000). Средовой подход в воспитании. *Педагогика*, 7, 36-41.
6. Микадзе, Ю.В. (2008). *Нейропсихология детского возраста*. М.; СПб.
7. Гайдукевич, С. Е., & Чечета, В. В. (Ред.). (2006). *Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения*. Минск: БГПУ.
8. Семенович, А.В. (2007). *Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза*. М.: Генезис.
9. Скрипник, Т.В. (2010). *Феноменология аутизму*. К.: Видавництво «Фенікс».
10. Сухіна, І.В. (2015). Використання ресурсів середовища в освітньому просторі для забезпечення навчання і розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 1, 41–49.

3.3. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ, АЛЬТЕРНАТИВНА КОМУНІКАЦІЯ

ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ МЕТОДІВ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КПП

О. Чеботарьова

Значна кількість дітей з КПП має тяжкі порушення мовлення, несформованість вербального мовлення, або сформованість мовлення, рівень розуміння якого оточуючими є настільки низьким, що не дозволяє використовувати його як засіб комунікації. Такі порушення можуть бути обумовлені органічним ураженням мозку, наслідком чого можуть бути алалія, дизартрія, афазія, порушення інтелектуального розвитку, порушення слуху, генетичні патології. Комунікативні компетенції таких дітей також знаходяться на різних рівнях сформованості.

Багатьом немовленнєвим дітям важко привернути відповідну увагу оточуючих до своїх потреб і бажань.

Отже, з метою розвитку соціальних навичок, покращення соціальної взаємодії, активізації та розвитку комунікативних компетенцій у дітей із тяжкими інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку, окрім звичних методів і прийомів слід застосовувати варіативні – нетрадиційні форми та методи на невербальному рівні, які сприятимуть їхньому соціальному розвитку, забезпечують компенсаторне навчання на основі спілкування за допомогою **альтернативної комунікації PECS**.

PECS (picture exchange communication system) – система спілкування за допомогою обміну картками, яка була розроблена як метод альтернативного спілкування для осіб із аутизмом та ефективно використовується у світовій та вітчизняній практиці корекційно-розвивального навчання дітей з ментальними порушеннями.

PECS не є стандартизованою методикою із строго визначеними правилами. Це – основа формування мотивації до спілкування в дитини та вироблення навичок користування засобами альтернативної комунікації.

Використанням PECS сприяють розвитку когнітивних, сенсомоторних можливостей дітей, стимулюють і активізують їх діяльність, в тому числі і комунікативну. Опора на «графічне» мовлення допомагає становленню імпресивного мовлення дітей, що в свою чергу створює сприятливі передумови для формування експресивного мовлення.

Важливою умовою реалізації даної методики є **співпраця фахівців з батьками дитини**, навчання їх ефективно взаємодіяти з дитиною, оскільки ефективне родинне виховання є запорукою успішного її розвитку.

Тому на підготовчому етапі необхідно допомогти батькам, в яких виникають значні труднощі у процесі навчання та виховання дітей з ментальними порушеннями, ввійти у взаємодію з дитиною через спільну гру, «приєднання»

до улюблених занять дитини, побудову приємної, радісної взаємодії, яка мотивуватиме дитину до спілкування.

Розвиток спілкування та мовлення не повинно викликати у дитини негативні емоції, зводиться до монотонного автоматизованого заучування слів, а має бути приємною потребою у зв'язку зі щоденною соціально-побутовою діяльністю та взаємодією з рідними. При цьому батькам важливо допомогти у набутті пильності до значення поведінки дитини, її невербальних комунікативних сигналів, а також, щоб вони більше усвідомлювали свої реакції на дитячу поведінку, свій стиль спілкування.

Використанням PECS передбачає *певну алгоритмізацію виконання етапів навчання:*

1. організаційна та психологічна підготовка до обміну спеціальними картками;
2. навчання обмінюватись картками з педагогом та однолітками;
3. передача карток в просторі;
4. навчання розпізнаванню зображення на картках (співвіднесення зображень з реальними предметами);
5. навчання складання речень з карток;
6. навчання давати відповіді на прості питання за допомогою карток;
7. навчання робити коментарі за допомогою карток.

При введенні дитини в світ карток PECS необхідно сформувати навички співвіднесення реальних предметів з його зображенням.

Все це вимагає забезпечення спеціально облаштованого навчально-розвивального простору у кімнаті (класі). Зокрема, реалізація стимулюючого оснащення як складової загального педагогічного дизайну (системи використання знань про ефективну навчальну роботу в процесі використання навчальних матеріалів) сприятиме вирішенню означених завдань.

Відтак, на стінах кімнати (класу), де перебуває дитина, розвішуються плакати із зображенням різних предметів, видів діяльності тощо. Таким чином, дитина з комплексними порушеннями розвитку з допомогою дорослого вчиться співвідносити реальний предмет з його зображенням.

Використання карток PECS належить до наочних методів навчання. Особливістю їх є те, що вони тісно пов'язані зі словесними засобами і практичною діяльністю дітей.

Наочні методи навчання сприяють переведенню образів у знакові форми, предметно-наочних значень – в ідеальні, тобто у слово, в думку. Адже діти навчаються пізнавати суть сприйнятих наочно об'єктів, встановлювати між ними внутрішні зв'язки, а потім словесно відтворювати це у власному мовленні.

Картки PECS сприяють предметному співвідношенню понять, теоретичних положень, що допоможе дітям з тяжкими інтелектуальними порушеннями краще сприйняти і засвоїти навчальний матеріал.

Використання PECS для розвитку зв'язного мовлення учнів молодших

класів сприятиме розумінню дітьми малодоступних абстрактних компонентів словесного спілкування на основі їх предметного співвідношення.

При цьому слід враховувати, що кількість карток, які вводяться і темп їх засвоєння дитиною добираються педагогом відповідно до рівня її інтелектуального розвитку, можливостей засвоєння знань.

У процесі практичної реалізації методики доцільно використовувати наступні **завдання**:

- 1) *розрізнення об'єктів* (добери предмет за зразком, знайди предмет на малюнку, впізнай тінь, знайди за контуром та ін.);
- 2) *групування та розрізнення предметів* (утвори пари, назви одним словом, забери зайвий предмет тощо);
- 3) *групування предметів* (групування за заданою ознакою: колір, форма, розмір); *об'єктів* (розкладання за зразком, знаходження місця в рядку, розкладання за певною послідовністю зображення та ін.);
- 4) *впорядкування та перетворення об'єктів* (складання предметів з частин, розрізних малюнків, доповнення контуру, з'єднання точок, складання з букв слів тощо);
- 5) *найменування об'єктів* (вибери за словом, добери напис до предмета, познач цифрою кількість предметів та ін.).

Наступним етапом роботи педагог переходить від демонстрації зображень окремих предметів і дій, від встановлення зв'язку між реальним зображенням до створення тематичних стендів (розклад дня, санітарно-гігієнічні навички).

Потім дитину навчають самостійно вибирати потрібну картку із серії запропонованих. У неї формується здатність вибудовувати логічний ряд, що представляє собою певний план дій.

Використання невербальних засобів комунікації в умовах спрямованого системного педагогічного впливу стимулює формування і розвиток усного мовлення у дітей з тяжкими інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку.

Запропоновану методику використовуємо в усіх видах діяльності дитини: ігровій, навчальній, самообслуговуючій та соціально-побутовій, образотворчій та предметно-практичній, мовленнєвій діяльності, у процесі фізичного, сенсорного, художньо-естетичного виховання дітей.

Особливий корекційно-розвивальний ефект досягається при **використання карток PECS на уроках літературного читання та української мови**. Так, використання карток рекомендовано використовувати при виконанні наступних видів роботи:

1. Складання картинного плану тексту або розповіді.

Педагог розміщує на набірному полотні серію малюнків. Усі малюнки розміщено врозкид. Педагог читає текст частинами – абзацами, потім задає запитання до змісту прочитаного та пропонує знайти малюнок, який

підтверджує відповідь. Малюнок закріплюється на дошці.

Кожному наступному запитанню до змісту прочитаного відповідає певний малюнок. Розмістивши послідовно ілюстрації, діти отримують картинний план тексту. Таким чином вони засвоюють послідовність опису подій у кожному творі.

2. Усвідомлення складових частин тексту, його структури.

На набірному полотні демонструється серія сюжетних малюнків. Педагог читає частинами текст, діти відшуковують до кожної з них відповідний малюнок.

Такий вид роботи допомагає дітям краще засвоїти зміст тексту та його будову.

3. Самостійне складання розповіді.

Цей вид роботи вимагає наявності двох примірників серії сюжетних малюнків. Одна група малюнків демонструється дітям, а друга покладена на підставну дошку. Діти уважно розглядають малюнки, що демонструються. Вони пригадують, що кожний усний чи письмовий текст має певний початок, з якого можна дізнатися, про кого або про що йтиметься у тексті. Педагог пропонує відібрати з серії малюнків той, користуючись яким можна розпочати розповідь. Малюнок виставляється на дошці. Педагог запитує дітей, про що можна повести далі розповідь, який малюнок буде наступним. Діти шукають потрібний малюнок і виставляють його на дошці. Потім їм пропонується вказати на ілюстрацію, яка найбільш вдало відображає зміст кінця тексту.

Такий вид завдань сприяє закріпленню у свідомості дітей знань про структурні частини тексту, формує навички самоконтролю щодо дотримання послідовності під час розповіді тексту.

Перераховані вище види вправ не лише знайомлять дітей зі складовими частинами тексту, а й сприяють формуванню умінь складати план тексту і розповідати, дотримуючись складеного плану.

Важливим елементом використання карток PECS є їх функціональність, тобто можливість застосування у випадку необхідності. Формування вмінь користуватись PECS допомагає дитині задовольняти свої потреби, отримувати необхідні предмети.

Отже, при використанні методики PECS під час проведення уроків з дітьми з тяжкими ментальними порушеннями відбувається розширення словникового запасу, накопичення максимальної кількості символів для ініціації спілкування та навчання, активізація і розвиток когнітивної, сенсомоторної сфери дитини; формування передумов для становлення вербального мовлення та виконання практичної діяльності.

Методика PECS покликана навчити дитину самостійно ініціювати та вступати в комунікацію з іншими людьми, є ефективним засобом розвитку мовленнєвої та пізнавальної діяльності дитини.

ТЕХНОЛОГІЇ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Г. Блеч

Комунікація – процес обміну повідомленнями між двома і більше співрозмовниками. Це відбувається в той момент, коли одна людина посилає повідомлення іншому в мовній (вербальній) або немовній (невербальній) формі:

- Вербальна комунікація – комунікація за допомогою мовлення.
- Невербальна комунікація – спілкування за допомогою інших засобів (допоміжні пристрої, міміка, положення тіла, емоційні прояви і т.п.)

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

Відсутність мовлення, або ж недосконалість умінь, пов'язаних з використанням мови як засобу спілкування, є характерною особливістю дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку (М.Шипіцина, О.Гаврилов, В.Синьов, О.Маллер, В.Петрова, та ін). У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та соціалізації дітей.

При комплексних порушеннях розвитку, багато дітей не можуть використовувати мову, як комунікацію, в силу неврологічної патології. Це обмеження тягне за собою багато проблем. Кожній людині хочеться бути зрозумілим, і дитина не виняток, тому неможливість висловити свої бажання впливає на становлення особистості в цілому. Необхідно вчасно зрозуміти дитину і дати їй можливість освоїти і спілкуватися через свій спосіб комунікації.

Розуміння важливості цих питань сприяло пошуку нових шляхів альтернативних засобів комунікації для дітей з комплексними порушеннями. Такі пошуки знайшли своє відображення у концепції альтернативної (для дітей у яких зовсім немає мовлення) та допоміжної (підтримуючої) (якщо мовлення розвинуте недостатньо) комунікації.

Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою жестів, міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі.

Навчання дітей за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя.

Отже, альтернативна та допоміжна комунікація представлена системою спеціальних методів та засобів, покликаних, з одного боку, допомогти дітям з тимчасовою затримкою мовленнєвого розвитку, а з іншого – полегшити розуміння вербальних повідомлень (тобто, усної мови) осіб з тяжкими

розладами мовлення.

Альтернативна комунікація може бути :

- необхідна повсякчасно;
- застосовуватися як тимчасова допомога;
- розглядатись як допомога під час навчання оволодінню мовленням.

Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації представлені основними групами:

1. *Найпростіші засоби*: жести, предмети, фотографічні та інші зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності дитини, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами. Спеціалістами розроблені стандартизовані набори символів: бліссимволіка, леб-система, система PECS та інші. Всі ці засоби використовують для розвитку вербального мовлення, а також як інструмент спілкування для дитини, яка не говорить. Саме малюнки та жести «дарують мову» дитині, щоб вона могла розповісти про свої потреби, або навпаки, про те, що вона не хоче робити. Піктограма теж виступає засобом формування звуковимови та мовлення, вчить дітей ідентифікувати зображення - символ з реальністю.

2. *Засоби комунікації з використанням простої техніки, засобів, що відтворюють мовні повідомлення*, серед яких іграшки, що розмовляють, а також електронні записники, фотоальбоми, комунікатори і т. п. та багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв, таких як: сенсорні екрани, синтезатори мови та інші. За їхньою допомогою, можна створювати та зберігати в пам'яті пристроїв голосові повідомлення і у такий спосіб створювати умови для активного спілкування людей зі значними порушеннями мовлення.

Вимоги до символів системи підтримуючої комунікації:

- предмети та іграшки повинні бути яскравими і цікавими для дитини;
- особи і предмети, зображені на фотографіях, повинні бути знайомі дитині;
- зображення повинні бути яскравими, привабливими, бути зручними для маніпуляцій з ними (приклеювати-відклеювати, опускати в ящик
- діставати з ящика);
- жести повинні бути простими, щоб по можливості можна було здогадатися про їхнє значення;
- слово має бути написано спеціальним шрифтом[1].

Розглянемо деякі **принципи роботи** з впровадження системи альтернативної та допоміжної комунікації :

1. Принцип «*Від більш реального до більш абстрактного*». Фахівці у підборі засобів допоміжної комунікації орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік. Роботу з використання графічних засобів комунікації починають з фотографій. Цьому випереджує використання

реальних предметів, іграшок. Схема використання графічних стимулів має наступний вигляд: фотографії → картинки із зображенням реальних предметів → малюнки → символи → піктограми → схеми.

2. Принцип *«Надмірності інформації»* передбачає одночасне використання декількох комунікативних засобів (наприклад, жест, слово, піктограма), орієнтування на індивідуальні здібності, можливість вибору засобу комунікації самою дитиною.

3. Принцип *мотивації*. Вибір комунікативного засобу залежить від комунікативних можливостей дитини і кола її інтересів. Основна ідея даного принципу полягає у визначенні шкали інтересів кожної дитини і вмінні дорослого включити її у процес спілкування (бажанню спілкуватися і отримання радісних емоцій від спілкування на перших кроках повинна відводитися першорядна роль. Правильність мовлення знаходиться на другому плані. Найголовніше, щоб дитина відчула ситуацію успіху, щоб вона захотіла спілкуватися, тому навчання має проходити на такому рівні, на якому дитина зможе досягти цього успіху).

4. Принцип *функціонального використання* передбачає індивідуальний підбір комунікативного засобу в залежності від функціональних можливостей дитини: слуху, зору, руху, чуттєвості. Утворення комунікативного середовища навколо дитини: рівень пред'явлення символу або засобу, можливість участі асистента.

Фахівці часто стикаються з тим, що батьки з побоюванням ставляться до пропозиції використовувати картки або іншу систему альтернативної комунікації, вважаючи, що подібний спосіб взаємодії позбавляє дитину потенційної можливості заговорити.

В першу чергу, найголовніше те, що за допомогою будь-якої з систем комунікації дитина отримує інструмент, за допомогою якого зможе спілкуватися з навколишнім світом, пізнавати його, донести до близьких, що хоче і чого потребує, і навіть поділитися своїми емоціями.

Батькам важливо зрозуміти, що застосування системи альтернативної комунікації не означає, що дитина не зможе в подальшому користуватися мовою. Картки, комунікатори, кнопки – це спосіб спілкування і в той же час допоміжний засіб, що прискорює можливість освоїти мову. Якщо у дитини є можливість і здібності, щоб заговорити, використання додаткових засобів комунікації тільки прискорить виникнення вокальних прохань, а також процес освоєння мови. В даний час науково доведено, що при серйозних затримках мовленнєвого розвитку альтернативна комунікація стимулює появу мовлення і сприяє його розвитку, а не просто його замінює.

Використання елементів альтернативної комунікації при спілкуванні дорослого і дитини не тільки забезпечує взаємодію суб'єктів корекційної діяльності, але дозволяє закласти невербальну основу вербальної комунікації в

подальшому, коли у дитини будуть сформовані звукові і лексико-граматичні засоби, необхідні для побудови і трансляції самостійного зв'язного мовлення.

Завдяки використанню альтернативних та допоміжних технологій діти, краще соціалізуються в шкільних умовах, мають чітке уявлення про необхідність повідомляти про свої бажання, усвідомлюють стратегію висловлювання своїх думок та здатні відповідати на запитання, що забезпечує їх більшу незалежність, формує необхідні навички для навчання в загальноосвітньому просторі.

Отже, використання корекційно-розвивальних технологій з елементами альтернативної, допоміжної комунікації сприяють посиленню корекційного впливу в залежності від особливостей психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей.

Література:

1. Тверская, О.Н., & Щепелина, М.А. (2018). *Альтернативная и дополнительная коммуникация* (сб. метод. мат-в семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особым образовательными потребностями»). А.Г. Гилева (Ред.). Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т.

НЕЙРО-ОРІЄНТОВАНА КОНЦЕПЦІЯ БАЗАЛЬНОЇ СТИМУЛЯЦІЇ ЗА А.ФРЕЛІХОМ

І. Гладченко

Концепція базальної стимуляції, автором якої є німецький педагог-дефектолог і психолог Андреас Фреліх, була створена в 70-і рр. ХХ ст. Це **стимуляція сприймання та водночас альтернативний спосіб спілкування з дітьми**, у яких спостерігається порушення або обмежена здатність сприйняття, спілкування та рухової діяльності.

Концепція базальної стимуляції орієнтована на *етапи психічного розвитку*, які людина проходить у своєму становленні. Йдеться переважно про послідовну зміну різних етапів процесу сприймання (перцепції). А. Фреліх представляє цю послідовність у вигляді піраміди.

Стимуляція (за А. Фреліхом) здійснюється у всіх сферах відчуттів:

- тактильних,
- кінестетичних,
- зорових,
- слухових,
- нюхових,
- смакових.



При цьому провідним на початку є пасивне подразнення, що здійснюється власне дорослим та за допомогою різноманітних об'єктів довкілля.

Базальна стимуляція використовується з урахуванням вікових особливостей і психофізичного стану дитини. Вона цілеспрямовано і доступно інформує учня стосовно самого себе, допомагає зрозуміти власну індивідуальність, розширює можливості в спілкуванні зі своїми близькими, сприяє орієнтуванню в часі та просторі, покращує всі функції організму, а також допомагає цю інформацію закріпити й використовувати надалі.

Термін «базальна» (з грецької basis – основа, база) вказує на те, що в даному процесі використовуються найпростіші та скорочені до мінімуму подразники (дотики, погладження, погойдування, натискання, певні обхвати тощо).

Стимуляція (з лат. stimulare – спонукати) здійснюється як процес активізації за допомогою пасивних подразників, кількість, тип і тривалість яких визначаються педагогом з урахуванням наявного початкового стану та особистих уподобань дитини.

Основний принцип базальної стимуляції: поведься з іншою людиною так, аби вона навчилася залучати (використовувати) свої можливості.

В основі Концепції базальної стимуляції покладено модель навчання, що виходить з ідеї пластичності людського мозку і необхідності розглядати в єдності нейрофізіологічні і психолого-педагогічні компоненти поведінки.

Ще у 20-і рр. ХХ ст. було встановлено, що поряд з кількісним зростанням мозку в перші місяці і роки життя відбувається інший процес. Його сутність полягає в утворенні зв'язків між синапсами (нервовими закінченнями). Вид і характер зв'язків біологічно визначені, однак частота (щільність) нервової мережі (сітки) значною мірою визначається довкіллям.

У зв'язку з цим логічним є ствердження стосовно того, що у дітей, котрі мають слабкі зовнішні подразники або бідний реактивний досвід, нервових мережевих (сітьових) структур утворюється значно менше. Стимули з зовнішнього світу, які сприймаються органами чуттів, є, на думку А. Фрелиха, базовою умовою для структурних змін в мозку дитини.

Базальна стимуляція призначена для дітей, у котрих самостійна сенсомоторна діяльність вкрай обмежена та їхній досвід власної рухової активності та взаємодії з довкіллям значною мірою залежить від допомоги інших людей.

Головна мета базальної стимуляції – активізація пізнавального розвитку та супровід індивідуальних навчальних процесів, особистісно-орієнтована передача учневі інформації про нього самого, інших людей і про навколишній світ.

Види базальної стимуляції.

Розглянемо коротко кожен з видів базальної стимуляції.

Соматична стимуляція – розвиває здатність дитини краще відчувати

власне тіло. З цією метою використовують масаж різних частин тіла, дотики, позиціонування на диханні, часткове або повне купання або обгортання. Основою цієї стимуляції є дотик. Дотики повинні бути спокійні, впевнені, ритмічні, природні. Неприпустимі несподівані, неприємні дотики, а також грубі й квапливі (поспішні).

Забезпечує сприймання за допомогою шкіри, м'язів і суглобів.

Вона базується на **трьох основних принципах**:

- 1) Принцип *симетрії* – передбачає симетричне положення частин тіла (особливо це важливо для дітей з гемі- та тетрапарезом), а також симетричне залучення до діяльності обох половин тіла, що надає змогу сприймати його як цілісне.
- 2) Принцип *напруження-розслаблення* – зазначає на необхідності гармонійно чергувати ці стани тіла шляхом зміни його положення або штучного його збудження.
- 3) Принцип *ритмізації* – передбачає, насамперед, забезпечення певного ритму дихання за рахунок поліпшення видиху, а також гармонізації інтервалів між вдихом і видихом.

Яким чином відбувається? Педагог своїми руками доторкається тіла дитини так, ніби «ліпить» його, позначає його межі, при цьому стимулюється тактильна та м'язово-суглобова чутливість. При цьому:

- Дотики повинні бути впевненими, безперервними, контрастними та симетричними щодо парних частин тіла.
- Дотики виконуються щоразу в однакових послідовності та напрямку, щоб вони не були несподіваними і надавали можливість дитині орієнтуватися в ситуації.

Рекомендовано наступну **послідовність соматичної стимуляції**:

- а) *тулуб* (рухи від плечового до поперекового відділу)
- б) *кінцівки*: руки (від кисті до плеча), ноги (від стегна до стопи).
- в) *обличчя* (рухи зсередини назовні).

Рухи повинні спочатку здійснюватися на відстані від ротової межі. А з часом поступово наближатися до губ і ротової порожнини. Слід дотримуватись певних **вимог**:

- Руки педагога повинні бути чистими, сухими, м'якими, теплими, без гострих нігтів, розслабленими. Рухи руками вільні та плавні, ковзаючі.
- Усі дотики здійснюються повільно, ритмічно (за 1 хв – близько 24-26 дотиків) Тривалість процедури – від 5-8 до 30 хвилин (в залежності від віку дитини та кількості охоплених зон тіла).
- На таких поверхнях тіла, як спина, живіт, груди, застосовується так зване пласке торкання, із прямими та зімкненими пальцями рук. Слід уникати натискань на хребет.
- З метою стимуляції верхніх та нижніх кінцівок дієвим є спосіб охоплення

долонею з відведеним убік великим пальцем та зімкнутими іншими.

Для соматичної стимуляції можна використовувати такі **допоміжні матеріали**:

- губки;
- масажні рукавички;
- рукавички з різних тканин (гума, вовна, шкіра);
- хустки або тканини різної фактури (махрові, бавовняні, шовкові, велюрові);
- рушники; подушечки з наповнювачами; м'які іграшки; фен.

Вестибулярна стимуляція – базується на координації, рівновазі та просторовій орієнтації тіла.

Яким чином відбувається?

Вестибулярні стимули передаються тілу, що знаходиться в стабільному положенні (лежачи, сидячи). Інтенсивність і напрям коливання повинні співвідноситися зі швидкістю сприймання та опрацювання інформації у конкретної дитини. Рекомендується практикувати спільні коливальні рухи, вони надають змогу фахівцям добре відчувати дитячий тонус (його зміни), а дітям надають впевненість, знімають відчуття остраху.

Вестибулярна стимуляція здійснюється **в трьох основних напрямках**:

- а) рухи тіла у горизонтальній площині (праворуч та ліворуч);
- б) рухи у вертикальній площині (догори та донизу);
- в) зворотно-поступальні рухи (вперед і назад).

Сприймання положення тіла в просторі і збереження рівноваги формується за допомогою наступних **вправ**:

- - повільні повороти та нахили голови;
- - погойдування в позі ембріона;
- - повороти тулуба на бік;
- - повороти зі спини на живіт;
- - повороти тулуба у бік;
- - струшувальні рухи рук і ніг;
- - вертикалізація тіла;
- - погойдування на колінах, гімнастичному м'ячі, гойдалці, в гамаку.

Всі перераховані вправи виконуються за фізичної підтримки педагога. Тривалість вестибулярної стимуляції має визначатися індивідуально, проте необхідно стежити за тим, щоб третину часу заняття займав відпочинок.

Найбільш придатними **допоміжними засобами** для вестибулярної стимуляції є: надувні предмети (м'ячі, колоди, кола, шини), гойдалки, підвісний лежак-платформа, батут, пружинні матраци, подушки.

Найважливішими результатами такої вестибулярної стимуляції є:

- - формування зорової уваги,
- - зниження м'язового тонусу,

- - формування міжособистісних відносин

Вібраційна стимуляція – зорієнтована на сприймання та опрацювання тілом звукових хвиль. Це сприяє розвитку чутливості до різних вібрацій, в тому числі до вербальної вібрації, співу, тупоту, стукання.

Значення в тому, щоб посилити стабільність дитини та її сприймання самої себе. За допомогою вібрації можна розвивати дихання (глибокі або ритмічні вдихи-видихи).

Яким чином відбувається?

Основним об'єктом впливу вестибулярної стимуляції є кістки скелету, вони добре сприймають вібрацію і передають імпульси далі по тілу. Ефект вібраційної стимуляції має місце за умови оптимального положення тіла - лежачи на спині. При цьому потрібна поза дитини фіксується на твердій поверхні.

В процесі вібраційної стимуляції на тіло (або його частину) відбувається вплив за допомогою ***спеціальних пристроїв***, що слугують задля створення струсів: віброючі іграшки, подушки, трубки, електричних приладів (електрична зубна щітка, масажер), камертон, музичні інструменти з досить сильною резонансною поверхнею тощо.

Заходи з вібраційної стимуляції слід починати з віддалених від тулуба частин тіла (наприклад, з фаланг пальців ніг). Апарат повинен торкатися точно до кістки. Вібраційну стимуляцію *застосовують до наступних органам кісткової системи*: фаланги пальців, п'ясткові і зап'ястні кістки, ліктьова, променева і плечова кістки верхніх кінцівок; фаланги пальців, плюснові, передплюснові, гомілкові, стегнові кістки нижніх кінцівок; реберні дуги.

Вібраційний вплив на хребет заборонено, а кістки черепа стимулюються особливою обережно!

Дозування вібраційного впливу повинно бути індивідуальним. Тривалість процедури – від 5 до 15 хв. Поступове збільшення її тривалості надає можливість організму адаптуватися до вібраційних впливів.

Звукова стимуляція – побудована на прослуховуванні улюблених або знайомих звуків. Зазвичай, це прослуховування телевізійних передач, мультфільмів, музичних записів або інших звуків.

Оральна стимуляція – стимуляція губ, ротової порожнини з активізацією смакових рецепторів. Першочерговим завданням є сенсibiliзація (підвищення чутливості) ротової порожнини до нового позитивного досвіду, а також зняття захисного механізму.

- Процес стимуляції *слід розпочинати з обережного доторкання до обличчя*. З поступовим наближенням до губ та ротової порожнини та слідкуванням за реакцією дитини.

- Наступним кроком оральної стимуляції може бути спроба *використання охолоджених об'єктів* (різноманітні кільця, гумові м'ячики, пластмасові предмети).
- Також можна використовувати *зубки* (м'які, пористі, жорсткі) та серветки. Для цього, слід змочити серветку, наприклад, улюбленим напоєм та протерти нею губи, ротову порожнину.
- Також можна використовувати улюблену їжу, загорнуту в марлю, або у вигляді перетертого в пюре – давати чайною ложкою. Слід пам'ятати про гігієну ротової порожнини та догляду за шкірою губ. З цією метою можна використовувати спеціальні бальзами.
- Догляд за зубами.

Тактильна стимуляція. Вона сфокусована на використанні знайомих та улюблених для дитини предметів. Їх слід вкладати до рук дитини. Це можуть бути такі предмети, як горнятко, зубна щітка, рушник, мило, іграшки або інші предмети.

Акцентуючись на **комунікації**, А. Фрелих зазначає на необхідності **встановлювати контакт з дітьми під час стимуляції** будь-якої сфери сприймання.

Відтак у дітей з інтелектуальними та комбінованими порушеннями розвитку комунікація, що побудована на взаємодії з тілом *«соматичний діалог»*, а також на використанні мелодики та тембру голосу, має значно більші можливості, ніж контакт за допомогою усного та писемного мовлення.

Значущими елементами мови тіла є: положення тіла, тілесний контакт, рухи та їх характер, пози, запах, погляд, вираз обличчя, міміка.

Комунікація в процесі базальної стимуляції *спрямована* на те, щоб

- викликати у дитини реакцію на відповідну дію,
- правильно цю реакцію інтерпретувати
- і відповідним чином мінімізувати або закріпити.

Досить складно правильно інтерпретувати сигнали тіла дитини, але не зважаючи на це, слід намагатися використовувати будь-яку спробу для здійснення двостороннього контакту. У зв'язку з цим *обов'язковою вимогою* реалізації взаємодії *є постійне спостереження за реакціями дитини*, її обличчям, яке повинно постійно перебувати в полі зору дорослого.

- *Позитивні ознаки:* кліпання очима, глибоке дихання, подихи, бурмотіння, охання, спокійне споглядання.
- *Негативні ознаки:* блідість, неспокійне, уривчасте дихання, крики (галас), плач, спазм м'язів та інших м'язів, неконтрольовані рухи, закриті очі або ністагм (хаотичні рухи очей), зімкнені губи, або ж ознаки перевтоми.

Підсилення комунікації в процесі базальної стимуляції також має

здійснюватися за допомогою *емоційних вокалізацій*, які не лише супроводжують дії дорослого, але й являють собою пропозицію дитині розпочати вокалізований (звуковий) діалог.

Успішність базальної стимуляції визначається дотриманням певних **умов**:

- визначення актуального рівня потреб дитини;
- створення комфорту (дитина не повинна відчувати голод, спрагу, біль та інші неприємні відчуття);
- заборона насилля (якщо дитини не хоче працювати, її не змушують);
- позитивне підкріплення (слід з'ясувати, стимуляція яких зон дитині подобається найбільше);
- можливість сприймання стимульних матеріалів різними частинами тіла (ноги, руки, щоки, спина тощо);
- максимальне використання ситуацій соціальної взаємодії, стимуляція за допомогою теплої води, крему, предметів туалету та одягу;
- прагнення до ситуації первинної самостимуляції (рука рукою, нога ногою, обличчя рукою тощо);
- виконання цілеспрямованих дій із залученням частин тіла дитини (погладження дитини її рукою, змазування кремом за допомогою її руки тощо);
- використання звичної для дитини форми спілкування, (однакові спосіб та мовленнєве формулювання процесів вітання та прощання з дитиною; при зверненні до дитини слід торкатися одного й того ж місця, частини тіла (плече, рука);
- спілкуватися природньо, промовляти чітко, ясно та повільно;
- тон, міміка й жести повинні відповідати змісту висловлювання;
- під час спілкування слід мінімізувати відволікаючі фактори;
- надавати дитині час для можливості відреагувати на взаємодію.

Висновок. Базальна стимуляція являє собою потужну підтримку в навчанні дітей та відіграє неоціненну роль. Досвід роботи засвідчує, що вона досить органічно інтегрується в режим навчання та життєдіяльності дитини та ефективно супроводжує весь освітньо-абілітаційний процес. А її окремі елементи знайшли своє відображення в усіх успішних методах та технологіях корекційно-абілітаційного спрямування.

3.4. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ, СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВЕ ОРІЄНТУВАННЯ

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК

О.Чеботарьова

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

У спеціальному навчальному закладі, де навчаються діти з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку, це завдання розглядається в системі корекційних занять з соціально-побутового орієнтування.

Метою корекційно-розвивальних занять з «Соціально-побутового орієнтування» є: підготовка учнів до самостійного життя, організації власного побуту, шляхом формування у них відповідних знань та практичних умінь, а також навичок життєвої та соціальної компетентності: виконання норм і правил культурної поведінки в суспільстві, родині, вирішення життєво необхідних побутових завдань, а саме догляд за житлом та одягом, харчування, лікування. Формування соціально-побутових навичок здійснюється при знайомстві учнів з умовами користування транспортом, засобами зв'язку, оволодінням елементами правової культури. Моделювання особистісних компетентностей закладені в формуванні здорового способу життя, організації та проведенні змістовного дозвілля. Саме компетентнісний підхід до реалізації змісту корекційно-розвиткової програми «Соціально-побутове орієнтування» може забезпечити підготовку школярів до свідомого і самостійного вирішення різноманітних життєвих проблем.

Основна мета навчання – різнобічний розвиток дітей з порушеннями розумового розвитку у міру їх індивідуальних можливостей, а також їх підготовка до щоденного життя в соціумі, щоб вони могли брати участь у суспільному житті, самостійно дбаючи про себе, а також управляти своєю поведінкою.

Ця мета реалізується через створення психолого-педагогічних умов (змісту знань, методів і форм навчання) для досягнення наступних **завдань**:

1) **Цілеспрямоване формування мовлення** (робота над словником, розвиток розмовного та описово-розповідного мовлення, зв'язного мовлення) та **елементарних знань** (емпіричних фактів, узагальнених уявлень і понять) про світ людини, природу та культури, що необхідно для саморозвитку школяра з КНР, набуття дитиною **соціального і пізнавального досвіду**, оволодіння

навичками і спроможностями більш ефективно функціонувати в середовищі, підготовки до подальшого навчання в школі.

2) *Особистісний розвиток школяра* відбувається з урахуванням його специфічних закономірностей та включає в себе розвиток потреб дитини до активного контакту з іншою особою, пізнання найближчого суспільного і природного середовища, самовираження перед іншими дітьми, формування емоційно-ціннісного ставлення до себе і світу, розвиток самостійності і незалежності в побуті та самообслуговуванні, сексуальне виховання.

3) *Набуття дітьми соціальної компетентності* через формування розвитку комунікативних умінь, вмінь налагоджувати контакти з однолітками в ігровій діяльності, оволодіння елементарними стандартами культурної поведінки в навчальних і побутових ситуаціях.

4) *Формування умінь дитини виконувати різні види пізнавальної діяльності* (перцептивно-мисленнєвої, мнемічної тощо); розвиток всіх аспектів мовленнєвої діяльності, навичок інтелектуальної діяльності, оволодіння навчальними стратегіями (опису предмета, аналізу і складання тексту тощо) та вміння спілкуватися в спільній навчально-пізнавальній діяльності з педагогом та іншими дітьми.

Програмовий матеріал представлено за **розділами**: «Догляд за житлом», «Засоби зв'язку», «Культура харчування», «Медична допомога», «Родина. Родинні стосунки», «Дружба. Любов. Кохання. Статеві стосунки» та ін. У кожному розділі визначено теми, зміст матеріалу, практичні роботи, екскурсії, а також вимоги до знань і умінь учнів.

Основними методами навчання є: розповідь, бесіда, практичні вправи, екскурсії. На заняттях необхідно використовувати різноманітні наочні засоби та моделювання життєвих ситуацій.

В більшості розділів соціально-побутового орієнтування передбачено **виконання практичних робіт**. Кожен учень повинен оволодіти основними способами догляду за одягом, приготування їжі, навчитися складати ділові папери, надавати першу медичну допомогу, прибирати житло тощо. Успішність виконання практичних завдань, як переконливо доведено наявними дослідженнями з методики навчання школярів з порушеннями розумового розвитку, залежить від того наскільки учні розуміють мету діяльності, зміст та засоби одержання результату. Тому, щоб навчити учнів усвідомлено виконувати практичне завдання, необхідно формувати у них вміння орієнтуватися в своїй діяльності, планувати її, здійснювати в процесі роботи самоконтроль, застосовувати набуті теоретичні знання на практиці.

Орієнтування в завданні передбачає навчання учнів здійснювати аналіз об'єкта роботи. Планування послідовності виконання практичного завдання на початку навчання здійснюється вчителем, потім план учні складають в колективній бесіді. Наступним етапом є складання плану з частковою

допомогою вчителя і, нарешті, самостійне планування послідовності та способу виконання практичного завдання. Значна увага приділяється додержанню учнями, в процесі практичної діяльності, санітарно-гігієнічних норм та правил безпеки праці.

Моделювання реальної ситуації (сюжетно-рольову гру) рекомендується проводити на етапі закріплення пройденого матеріалу. Відображаючи в грі конкретні життєві ситуації, учні використовують засвоєні ними знання і уміння. Вчитель організує гру і керує нею згідно плану. При цьому педагог не повинен давати прямих вказівок, як діяти в тій або іншій ситуації, а прагне ставити дітей перед необхідністю самостійно вибрати правильне рішення. При підготовці до проведення сюжетно-рольової гри, вчитель визначає текст, репліки і частину реквізиту. Моделювання реальної ситуації вимагає розділення ролей між учасниками, які вступають у відносини між собою, що знаходить віддзеркалення в діях і репліках. Моделі, які пропонуються учням, відрізняються не тільки за змістом, але й ступенем складності. Це може бути:

- а) ситуація за участю *двох дітей*, які виконують 1-2 прості дії, майже без реплік;
- б) ситуація, в якій беруть участь *декілька школярів*, які виконують дії і говорять репліки;
- в) ситуація з вибором рішення, де задіяні *кілька учнів*, які висловлюють репліки і виконують різноманітні дії.

Моделювання реальної ситуації доцільно здійснювати під час вивчення таких розділів: «Культура поведінки», «Торгівля», «Медична допомога», «Установи та організації».

Проведення екскурсій з соціально-побутового орієнтування має бути чітко сплановане, визначені маршрут та транспортні засоби. Корисно під час екскурсії організувати спілкування з працівниками даного підприємства. Наприкінці екскурсії доцільно провести бесіду, під час якої вчитель з'ясовує, що учні зрозуміли та запам'ятали з побаченого. Екскурсія планується при вивченні таких розділів, як «Засоби зв'язку», «Торгівля», «Транспорт», «Установи та організації». Екскурсія може передувати вивченню нової теми (вступна екскурсія), в процесі такої екскурсії учні спостерігають, знайомляться з предметом наступного вивчення. Під час екскурсії вивчений матеріал конкретизується та закріплюється і передбачає завершення роботи над темою. За допомогою екскурсії педагог визначає ступінь засвоєння учнями теми.

В ході екскурсії учні спілкуються зі знайомими людьми (під час відвідування різних служб школи, організації режимних моментів). Спілкування з *незнайомими* людьми може відбуватися як у приміщенні навчального закладу (наприклад, зустрічі з робітниками виробництва), так і поза межами навчального закладу (установах та організаціях). Вступаючи в ділове спілкування з оточуючими, учні закріплюють знання, що одержали на заняттях

з соціально-побутового орієнтування і розширюють свій соціальний досвід. Навчаючи учнів спілкуванню, вчитель пояснює, як правильно почати розмову, будувати запитання, розвивати діалог, одержувати відомості для виконання практичного завдання, переходити з позиції запитуючого на позицію слухаючого, враховувати одержану інформацію.

Вирішення завдань базової програми «Соціально-побутове орієнтування» (автори: Л. І. Остапенко, Л. І. Тарновська, О. В. Чеботарьова) та варіативної «Подорож у життя» (А. В. Міненко) відбувається переважно шляхом практичних завдань, моделювання ситуацій та екскурсій та має чітку *послідовність у організації занять з певної теми, як-то:*

- 1) бесіда на тему та практичні завдання (з наочним матеріалом);
- 2) моделювання ситуації або екскурсії (подорожі);
- 3) складання чіткого плану подорожі, екскурсії з розподілом обов'язків (якщо необхідно);
- 4) здійснення екскурсії, подорожі, заходу тощо;
- 5) обговорення, аналіз здійсненої подорожі, екскурсії, заходу.

Узгодженість дій вчителя, вихователя, психолога, батьків, їхній контакт між собою, інформованість про роботу один одного, координованість планів роботи - є основною умовою ефективності даної програми. Зв'язок з навчанням здійснюється за принципом випереджаючої, паралельної та подальшої взаємодії. Взаємодія вчителів, вихователів, психологів та батьків передбачає відстрочене у часі повторення пройденого на заняттях матеріалу, розширення і збагачення досвіду учнів, автоматизацію умінь, формування навички застосування отриманих знань та умінь у новій ситуації.

На заняттях з соціально-побутового орієнтування актуалізуються знання учнів, одержаних ними під час вивчення навчальних предметів.

Соціально-побутове орієнтування учнів повинно мати своє *логічне продовження в умовах родинного виховання*. Оскільки, лише комплексна, спільна діяльність вчителя, вихователя та батьків дозволить досягти бажаних результатів. При цьому програма з соціально-побутового орієнтування має слугувати орієнтиром для вихователя та батьків при доборі матеріалу, визначенні його тематики, обсягу й послідовності вивчення й організації дозвілля сім'ї. Батьки мають здійснювати закріплення одержаних дітьми знань і умінь у повсякденному житті, побуті. Так, при опрацюванні матеріалу з догляду за житлом батьки організовують діяльність дітей із самообслуговування, повторюють з ними ці правила, залучають дітей до побутових обов'язків, слідкують за процесом прибирання.

Зв'язок вчителя, вихователя з батьками здійснюється також при спільному проведенні окремих екскурсій і деяких підсумкових практичних занять, які можна об'єднати з позакласними заходами, що дозволить закріпити засвоєне на практиці й одночасно перевірити, що і як сприйняли учні на заняттях. Така

взаємодія навчальної, позакласної роботи та батьків сприятиме удосконаленню знань і навичок учнів, успішному застосуванню їх у побуті.

Порядок вивчення тем занять, зазначених у змісті програми, вчитель може обирати на власний розсуд, згідно із навчальним планом. Рекомендується не змінювати послідовність у організації занять, яка складається з п'яти основних етапів, вище викладених. Кількість годин, необхідних на проходження того чи іншого етапу вивчення теми визначається вчителем (вихователем) в залежності від можливостей учнів. Ще однією перевагою програми є диференціація очікуваних результатів за нозологічним принципом, йдеться про легкий та помірний ступінь порушень розумового розвитку.

Для ефективного проведення уроків з соціально-побутового орієнтування потрібно *мати достатню кількість обладнання та матеріалів*, що забезпечить виконання практичних робіт усіма учнями з урахуванням правил безпеки і санітарно-гігієнічних норм.

Програма складена з урахуванням вікових та психофізичних особливостей розвитку учнів спеціального навчального закладу і базується на принципах систематичності, послідовності, логічного викладення матеріалу з прогнозованим результатом.

Сучасні наукові дослідження підкреслюють важливість *індивідуального підходу*, як необхідної умови вирішення суперечності між фронтальною організацією навчального процесу в школі і можливостями засвоєння змісту програми окремими учнями.

Отже, застосування знань у практичній діяльності – найбільш дієва форма зв'язку навчання з життям. Саме тому навчити дітей з КНР застосовувати знання на практиці є актуальною проблемою освітніх закладів.

Соціальна адаптація являє собою один з механізмів соціалізації, що дозволяє осіб активно включатися в структурні різні елементи соціального середовища, тобто посилено брати участь у праці і суспільного життя виробничого колективу, долучатися до соціального і культурного життя суспільства, влаштовувати свій побут відповідно до норм і правил соціуму. Соціальна адаптація – це безперервний процес, в якому взаємодіє особистість і суспільство.

ГРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Г. Блеч

Одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти у наш час є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти. Особливо важливим постає питання підтримки дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення рівних з іншими дітьми, можливостей і умов отримання ними якісної освіти, соціалізації й інтеграції в колектив.

Сьогодні в Україні законодавчо визнано право дітей із особливими освітніми потребами на навчання у закладах освіти за місцем проживання. Стратегічним підґрунтям для цього є Конвенція ООН про права інвалідів, ратифікована Україною у 2008 році, Конвенція ООН про права дитини, Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державний стандарт початкової освіти для дітей з особливими потребами тощо.

В сучасних умовах реформування системи освіти в Україні соціально-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями є одним з найважливіших завдань спеціальної освіти, адже мусить забезпечити комплексну педагогічну підтримку та допомогу таким дітям у процесі їх розвитку, корекції порушень і здобуття освіти відповідного рівня з метою соціалізації – входження в суспільство на рівних правах з іншими.

Внаслідок особливостей, пов'язаних зі станом здоров'я, психіки, інтелектуального розвитку, стану аналізаторів, нервової системи, діти з комплексними порушеннями розвитку є надзвичайно уразливі щодо впливів з боку як макро, так і мікросоціуму. Їм набагато складніше пристосуватися до умов суспільства, побудувати стратегію і тактику власного життєвого шляху, оволодіти навіть нескладними знаннями, уміннями, навичками.

Аналіз останніх досліджень дозволяє стверджувати, що проблема соціалізації дітей з інтелектуальними та комплексним порушеннями розвитку перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової тощо.

Соціалізація – складний тривалий процес включення дитини до системи соціальних зв'язків та відносин, її активної взаємодії з оточенням, у результаті якої вона засвоює зразки поведінки, соціальні норми і цінності необхідні для успішної життєдіяльності в суспільстві.

Процес соціалізації поділяється на етапи, одним з яких є соціальна адаптація.

Соціальна адаптація – це процес пристосування людини до умов життєдіяльності, до рольових функцій та норм поведінки, до форм соціальної взаємодії, що склалися у спільноті, до якої інтегрується індивід.

Термін «адаптація» [від лат. *adaptatio* – пристосування] є комплексним явищем соціального буття особистості, універсальною властивістю людини, яка забезпечує засвоєння нею соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем.

Ряд науковців (Д. Андреєва, В. Казначєєв, О. Кононко, В. Слюсаренко, А. Фурман) розглядає соціальну адаптацію як специфічну форму соціальної активності, пов'язаної зі входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у відповідність до нових соціальних умов. Розробники Базового компонента дошкільної освіти розглядають соціальну адаптацію як інтегральний показник здатності дитини виконувати належні біологічні, психологічні функції та соціальні ролі у колективі як основне призначення сім'ї та дошкільного навчального закладу. На думку О. Кононко, соціальна адаптація є першою з трьох фаз соціального становлення особистості дошкільника (адаптація, індивідуалізація, інтеграція) і передбачає засвоєння норм тієї соціальної спільноти, до якої він належить. Особливостями соціальної адаптації старшого дошкільника автор вважає: усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності; бажання бути включеним у нове оточення; орієнтація на суспільні функції людей, норми, сенс їхньої поведінки та діяльності; суб'єктивне ставлення до соціальних цінностей, розуміння своєї належності до дитячого колективу; прагнення до розширення соціальних контактів; прихильне ставлення до одних груп дітей та відмова від спілкування з іншими.

Аналіз літератури показав, що більшість науковців визначають реабілітацію як процес та результат впровадження комплексу медичних, психологічних, соціальних, професійно-трудова заходів, взаємопов'язаних між собою, які здійснюються різними способами, засобами та методами, спрямованими на збереження і відновлення здоров'я людини, її життєдіяльності та соціалізацію.

Т. Поніманська акцентує увагу на необхідності збагачувати соціальний досвід дитини в період входження у нові умови буття за такими складовими: уміння орієнтуватися у світі людей (рідні, близькі, знайомі, незнайомі; люди різної статі, віку, роду занять); здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; вміння поважати інших, допомагати; обирати відповідні форми й способи спілкування та діяльності.

У працях Л. С. Виготського, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна розкрито соціальну зумовленість психіки людини, висунуто положення про те, що особистість формується в контексті діяльності і не є пасивним продуктом соціального середовища.

В ролі основного механізму соціалізації визначають пристосування. Більшість дослідників стверджують, що адаптацію можна розглядати як складову соціалізації і як її механізм. Тому розрізняється два види адаптації - психофізіологічна та соціально-психологічна, що перебувають у взаємозв'язку.

При цьому соціально-психологічна адаптація являє собою *оволодіння*

особистістю ролі під час входження в нову соціальну ситуацію, це – конкретний процес соціалізації. Адаптація є лише одним з елементів соціалізації поряд з іншим, не менш важливим, – активністю особистості, її творчим вибірковим ставленням до середовища, активним відтворенням соціального досвіду, перетворенням наявних соціальних умов і форм. Отже, соціалізація постає як єдність адаптації та активності особистості: засвоєння норм і цінностей соціального середовища відбувається у взаємозалежності і взаємозв'язку з активністю індивіда.

Сучасне розуміння соціальної адаптації трактують як процес або результат процесу, що передбачає гармонійне, з погляду індивідуальних прагнень людини, задоволення її потреб, створення умов для її здорового щасливого життя в суспільстві, тобто соціальна адаптація розуміється як процес переходу з одного стану в інший та як результат цього процесу. Адаптація в соціумі – це засвоєння особистістю соціального досвіду суспільства в цілому і досвіду конкретного середовища, до якого людина належить. Соціальна адаптація - специфічна форма соціальної активності, пов'язана зі входженням та приведенням об'єкта та суб'єкта особливості особистості у відповідність до нових соціальних умов.

Соціальну адаптацію слід розглядати як завершальний підсумковий етап адаптації людини до умов соціокультурного середовища в цілому, який поєднує в собі в діалектико-логічному вигляді попередні рівні біологічної та психологічної адаптації.

Таким чином, **соціальна адаптація** (як пристосування людини до умов нового соціального середовища) є одним із соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості та являє собою інтегративний показник стану, що відображає здатність дитини адекватно сприймати навколишню дійсність, ставлення до людей, подій, вчинків, спілкування, регулювати поведінку.

Збагачення соціального досвіду сприяє формуванню соціальної компетентності, яка означає складне полікомпонентне утворення особистості, її інтегральну якість, що складається з цілого комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей та виявляється в соціальній активності й гуманістичній спрямованості. Діти з обмеженими можливостями, за умови надання їм адекватної і своєчасної соціально-педагогічної допомоги можуть успішно розвиватися та соціалізуватися.

Специфіка соціальної адаптації дітей із інтелектуальними та комплексними порушеннями стає зрозумілою, якщо розглядати її з урахуванням особливостей, які є невід'ємними показниками цього типу дизонтогенезу. Зокрема, необхідно говорити про особливості знань і уявлень таких дітей щодо навколишнього середовища та їхнього місця й ролі в ньому, про характер їхньої діяльності та про взаємодію з дорослими й однолітками, про особливості сімейної соціалізації тощо. Крім того, вже на рівні особистісних характеристик – самооцінки й рівні домагань – є передумови для формування емоційного

дисбалансу та виникнення труднощів в організації поведінки й діяльності, в оволодінні й реалізації соціального досвіду.

Особливо варто акцентувати увагу на тому, що в процесі адаптації не лише дитина із інтелектуальними порушеннями пристосовується до середовища, але й оточення має особливим чином змінюватися, модифікуватися щодо такої дитини. У всіх дітей із інтелектуальними порушеннями відрізняються особливості мотиваційно-цільової основи ігрової діяльності. Це проявляється в першу чергу в низькій активності в області ігрової поведінки. Низький рівень активності у встановленні соціальних контактів і відсутність вибірковості у взаємодії. Якщо дитині, що з типовим розвитком вже з початкових етапів становлення гри надзвичайно важливо, аби у їхній грі мали місце ситуація, яка уявляється й роль, то діти з інтелектуальними порушеннями мають труднощі в усвідомленні такої ситуації та ролі. Це стосується не лише ігрової ситуації й ігрової ролі, але й ситуації реальної соціальної взаємодії й реальної соціальної ролі. Соціальна роль – це поведінка, яку очікують від людини, яка має певний соціальний статус. З віком розширення досвіду виконання ролей у грі дає можливість дитині під час гри ідентифікувати себе не лише з тими ролями, які вона безпосередньо спостерігала, але й ті, про які дізнавалась з книжок, фільмів, передач тощо. Звідси, процес формування соціального досвіду особистості, що означає її вживання в різні соціальні ролі. У дітей із інтелектуальними порушеннями спостерігаються й особливості операційної сторони ігрової діяльності. Це, у першу чергу, недостатність зовнішніх дій заміщення. В області предметного світу заміщення носить вузький, конкретний недостатньо довільний характер. Та ж вузькість і фіксованість характерна для виконання дитиною її соціальних ролей.

Гра дозволяє виділяти й моделювати соціальні стосунки за допомогою ролей, ігрових дій, ігрових предметів і заміщення. На думку Д. Ельконіна, сюжетно-рольова гра й виникає тільки на певному етапі історичного розвитку суспільства, як особливий інститут соціалізації, що дозволяє дитині здійснити орієнтування в системі соціальних і міжособистісних стосунків, виділити мету, завдання й зміст людської діяльності. Формуючи в «особливої» дитини соціальні навички, уміння й соціальні ролі, необхідно досягати її позитивного ставлення до їхнього засвоєння. Як відомо, дітям з КПП властиві: емоційні відхилення (часта зміна настроїв); відсутність ініціативи й самостійності; діти із труднощами переключаються на іншу діяльність; діють за стереотипом, за штампами; легко піддаються навіюванню, або чинять опір всьому новому. Саме тому таких дітей слід постійно вчити всьому, навіть посміхатися. Адже посмішка виникає під впливом соціальних факторів (В. Кузьменко). Для «особливих» дітей потрібно створювати ситуації, що стимулюють їхнє мовлення, заохочувати будь-яке мовлення, навіть елементарне. Потрібно змушувати повторювати окремі слова, розучувати слова й фрази, що містять

прохання. Тільки тісна і доброзичлива взаємодія сприяє формуванню навичок міжособистісного спілкування, які надалі допомагають дитині входити в соціум. Дитина з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвивається за умови засвоєння нею суспільного досвіду. Це стає можливим, коли вона володіє *засобами набуття* такого *досвіду*, зокрема, до них належать:

- спільні дії дорослого та дитини;
- використання жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»);
- наслідування дій дорослого;
- пошукові способи орієнтування – метод «спроб і помилок»;
- дії за зразком;
- дії за словесною (мовленнєвою) інструкцією.

Найважливішими *засобами засвоєння суспільного досвіду*, на яких побудоване навчання та розвиток дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями, є: дії за словесною інструкцією, зразком, за наслідуванням. Проте самостійно діти ці способи не опановують. Найпростіші завдання за зразком виконує лише третина дітей. Переважна більшість дітей виконує знайомі дії, що стосуються лише звичних ситуацій та знайомих предметів. Наприклад, дитина вміє будувати з кубиків будинок, але не може з них за зразком побудувати потяг. Якщо дитині запропонувати виконати нове для неї завдання, наприклад, поставити мотрійки в ряд від більшої до меншої, то вона почне діяти уже звичним їй способом – збирати мотрійку, тобто виконувати уже знайомі дії.

Формування засобів засвоєння суспільного досвіду в дитини з порушеннями інтелекту починається з появи у неї *спрямованості на виконання суспільних вимог*. Якщо дитина ще не може виконувати ці вимоги, а в стосунках з дорослим у неї немає справжньої співпраці, то в її поведінці з'являються різні прояви пристосування. Це – повторення жестів, дій, слів дорослого без розуміння їх значення. Наприклад, замість виконання прохання дати іграшку маленька дитина повторює жест чи слово «дай» дорослого. Вона, як дорослий, бере в руки ложку, але може не знати, що з нею робити. Замість того, щоб ложкою їсти суп, вона може бити нею по столу чи тарілці з супом, розбризкуючи його навколо себе. Дитина не бавиться, вона намагається діяти за зразком, але не вміє. І від того, як буде реагувати на це дорослий, значною мірою залежить розвиток дитини. Скажімо, якщо дорослий посварить чи в інший спосіб покарає її, це дуже негативно позначиться на бажанні дитини діяти з предметами самостійно. Якщо дорослий поставиться з розумінням до того, що дитина хотіла виконати його вимоги, але не змогла, та допоможе їй, взявши в свою руку руку малюка, набере суп та донесе до його рота, це і буде правильний шлях та початок налагодження стосунків між ними. У цьому випадку спільне виконання дії дорослого з малюком (найпростіший спосіб засвоєння суспільного досвіду) позитивно позначиться на подальшому розвитку

дитини.

Засвоєння нової соціальної ролі може мати величезне значення для розвитку або зміни особистості дитини й подальшого перебування в соціумі. Чим більше соціальних ролей здатна відтворити людина, тим більш пристосованою до життя вона є. Таким чином, процес розвитку особистості часто виступає як динаміка засвоєння соціальних ролей.

Отже, навчання способів засвоєння суспільного досвіду є важливим завданням корекційно-розвивальної роботи з дітьми з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку. О. Кочерга запропонував здійснювати таку роботу *поетапно*:

1) Перший етап – *навчання спільних дій дорослих з дитиною та створення у дитини позитивного ставлення до цих дій*. Він передбачає тактильний контакт з дитиною у поєднанні з ласкавою поведінкою. При цьому має зберігатися вимогливість і наполегливість дорослого у доланні негативного ставлення дитини до спільних дій. Рекомендується використовувати кидання яскравого м'яча у корзину. Ця дія, як правило, викликає у дитини радість, позитивні емоції. Спочатку м'яч кидає дорослий, привертаючи увагу до результату дії плесканням у долоні, радістю. Надалі участь дитини у виконанні дії потрібно збільшувати, а дорослого зменшувати.

2) Другий етап – *включення у спілкування дорослого та дитини жестів, особливо вказівного, який спрямовує увагу дитини на предмет*. Дитина з інтелектуальними порушеннями без спеціального навчання не завжди використовує такий жест: щоб отримати від мами їжу, вона не зображує дію і не показує на неї, а тягне її туди, де знаходиться їжа та починає пхикати.

3) Третій етап – *навчання наслідування* – спочатку рухів, потім – дій з предметами. При навчанні наслідування основним допоміжним засобом є спільні дії дорослого та дитини. Допоміжним засобом при опануванні наслідування дій з предметами є вказівний жест.

4) Четвертий етап – *формування пошукових способів орієнтування*. При виконанні нових завдань з іграшками дитина найчастіше використовує дії силою чи хаотичні дії. Вона не користується спробами – пошуковими способами орієнтування у завданні: не відкидає помилкові варіанти дій, а повторює їх, не фіксує увагу на правильних варіантах, які призводять до позитивних результатів. У процесі виховання дитини з порушеннями інтелекту важливо домагатися того, щоб діти навчалися фіксувати правильні дії й відкидати помилкові і, таким чином, опановували спосіб спроб та помилок у засвоєнні суспільного досвіду.

5) П'ятий етап – *навчання дій за зразком*. Зразок, на відміну від наслідування, подається дитині у готовому вигляді, і дитина має відтворити його, не бачачи яким чином він створювався дорослим. Перед дитиною постає досить складне завдання: проаналізувати зразок, розкласти на елементи та

подумки відтворити послідовність дій чи рухів. Навчання аналізу слід починати з наслідування. Наприклад, дитина складає будиночок з кубиків на основі наслідування дій дорослого. Після цього вона може побудувати будиночок уже за зразком. Якщо дитина припускається помилок, можна використати жести, щоб вказати на неточності. Якщо виявиться і цього недостатньо, то необхідно повернутися до спільних дій дорослого і дитини. Тобто, якщо дитина виконує завдання на основі використання певного способу засвоєння суспільного досвіду, то, за наявності у неї утруднень, у пригоді має стати звернення до більш простих способів, які засвоювалися на попередніх етапах. Нагадаємо, що навчання способів засвоєння суспільного досвіду здійснюється у визначеній послідовності. Опанування кожного наступного способу потребує засвоєння всіх попередніх. У разі виникнення труднощів у використанні певного способу варто звертатися за допомогою до більш простого.

б) Це стосується і шостого етапу та відповідного йому способу засвоєння суспільного досвіду – *навчання діяти за словесною інструкцією*.

Слово має включатися у процес опанування кожного із названих способів, починаючи з установлення емоційного контакту між дорослим і дитиною, виконання й навчання спільних дій (Т. І. Поніманська).

Спочатку слово, яке вимовляється з певною інтонацією, використовується для *привертання уваги дитини, створення емоційного поля*. Воно має використовуватися і як сигнал до дії чи її припинення, фіксувати успіх дитини.

Надалі словом визначається *установка дитини на спосіб дії* («дай такий», «візьми такий», «зроби так») та фіксування її результату («Ти поставила синій кубик на червоний», «Ти намалювала ляльку: голову зверху, внизу – плаття, з боків –руки» тощо).

Надалі у слові необхідно *фіксувати і результати орієнтовних дій* – спроб та помилок: «Ти спробував проштовхнути кубик у цей і цей отвір, потім у цей, і він попав у коробочку». Таким чином, слово має супроводжувати дії дитини, виконання нею завдань. Спочатку це робить дорослий, потім дитина.

Так само здійснюється і *«фіксувальне» мовлення*: спочатку дорослий розповідає про те, що робив він чи дитина. Потім дорослий допомагає дитині прозвітувати, ставлячи запитання: «Що ти зробив спочатку?», «Що ти робив потім?». Наприклад, дівчинка каже, що вона дістала ляльку з шафи, а потім стала грати. Мама запитує її: «Як ти її дістала?» Якщо дівчинка відповідає, що вона залізла на великий стілець і дістала ляльку, то мама запитує, чи одразу вона взяла великий стілець. Дівчинка розповідає, що ляльку не можна було дістати. Тоді вона взяла великий стілець і дістала. Такий послідовний звіт дитини про виконані дії є передумовою подальшого самостійного планування своїх дій у знайомих ситуаціях. Але планувати свої дії дитині допомагає дорослий. Наприклад, він запитує, що дитина буде будувати, з чого та ін.

Висновок. Опанування дитиною способів засвоєння суспільного досвіду, а саме спільних дій, наслідування, спроб, дій за зразком і словом – необхідна умова її розвитку і підготовки до навчання у навчальному закладі. Розвиток дитини з інтелектуальними та комплексними порушеннями потребує проведення такої роботи, що сприяла б його становленню як людини, що житиме у суспільстві, формуванню у неї соціально значущих особистісних якостей на основі засвоєння суспільних норм та досвіду правильної поведінки.

Отже, важливим напрямом роботи закладу має стати *збагачення соціального досвіду дитини*. Він має складатися з:

- орієнтовної діяльності (дійового пошуку і знаходження орієнтирів, установлення зв'язків та найпростіших залежностей, визначення власного місця у предметному та людському оточенні);
- пристосування (звикання, адаптація до нових умов життя, до незвичайних вимог соціуму та своїх потреб);
- перетворення (корисний, доцільний, оптимальний вплив на навколишні предмети, людей, саму себе).

Соціальна адаптація дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями до умов соціального середовища має *багатофункціональний характер*.

- По-перше, адаптація є засобом оптимізації відносин дитини з відносно широким соціальним докільям, у якому з'являється дитяче співтовариство та спілкування в системі «дитина-дитина», «дитина-дорослий».
- По-друге, через адаптацію відбувається формування соціальної сутності дитини.
- По-третє, соціальна адаптація – це дієва складова певної успішної соціалізації дитини в суспільстві.

Отже, формування та збагачення соціального розвитку дитини розглядається як один з головних напрямків особистісного її становлення.

Для цього використовують психолого-педагогічні технології, методи, що стають ефективними засобами в соціальній адаптації дітей з інтелектуальними і комплексними порушеннями в суспільство.

Соціальні історії як психолого-педагогічна технологія у роботі з дітьми з інтелектуальними та комплексними порушеннями

Багато дітей зазнають труднощів у спілкуванні з оточуючими та перебуванням у соціумі. Це відбувається внаслідок того, що дитина не розуміє правил і не знає як правильно поводитися в різних соціальних ситуаціях.

Популярна стратегія вирішення цих проблем – використання соціальних історій, які допомагають дитині зрозуміти соціальні ситуації, формуючи при цьому соціальні навички та визначити правильну, адекватну поведінку.

Соціальні історії – це інструмент соціального навчання, який можуть використовувати як батьки, так і педагоги для навчання як дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку. Написання соціальної історії починається зі збирання інформації, виявлення актуальної теми для навчання та розробки персоналізованого тексту та ілюстрації.

Процес входження в нову соціальну ситуацію є важливим та складним етапом. У зв'язку з дефіцитом соціальних навичок для дітей з комплексними порушеннями цей період характеризується особливими труднощами. Метод соціальних історій надає можливості покращення навичок соціальної взаємодії. Метод «соціальні історії» запропоновано та описано Керол Грей, як спосіб пояснення та навчання дитини прийнятним способам соціальної поведінки. Соціальні історії доступно та наочно дають відповіді дитині, як слід взаємодіяти з іншими дітьми, дорослими, як поводитися в громадських місцях тощо. Зазвичай соціальна історія супроводжується наочним матеріалом: фото, малюнки, чи символічні зображення. Вибір типу ілюстрацій залежить від віку, особливостей розвитку конкретної дитини, для якої створюється соціальна історія.

Для створення соціальної історії рекомендують дотримуватись такого **алгоритму**:

- 1) Мета з якої створюється соціальна історія;
- 2) Зміст соціальної історії;
- 3) Наочне оформлення історії (малюнки, фотографії)
- 4) Інформативність зображень і тексту.

Соціальна історія – це короткий опис певної ситуації, події, або діяльності, що включає інформацію про те, чого можна очікувати в такій ситуації, та які наслідки можна очікувати в залежності від обраної поведінки. Соціальні історії допомагають зрозуміти дорослому, що дитина може бачити чи переживати в якомусь конкретному випадку. Також допоможуть навчити дитину правильній поведінці в ситуаціях в яких дитина обов'язково опиняється.

Наразі, колективом співробітників відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка спільно з видавництвом «Ранок» готується до випуску спільний проект, набір карток «Соціальні історії», інструмент соціального навчання, який можуть використовувати як педагоги, психологи, так і батьки для навчання дітей.

Представлений набір карток «Соціальні історії» репрезентує один з ефективних прийомів, що застосовуються в практиці роботи з дітьми, в тому числі і з дітьми з особливими освітніми потребами з метою розвитку у них навичок соціальної взаємодії, комунікації, освоєння ними соціальних норм і правил поведінки.

Комплект соціальних історій допоможе навчити дитину правильній поведінці у конкретній ситуації шляхом моделювання за допомогою поданих матеріалів. Набір містить картки для розвитку соціальних навичок (перебування в школі, похід на дитячий майданчик, похід до магазину, похід до стоматолога, похід до перукарні, похід у кафе, візит гостей, відпочинок на пляж) та картки для формування поведінкової стратегії (коли занадто голосно, коли я захворів, коли я серджусь, коли я в школі, як поводитися з тваринами, як поводитися із незнайомцями, коли я граюся з іншими дітьми, як не порушувати особистий простір інших людей)

Такий набір карток може використовуватися для дітей від 3 років як педагогами в умовах дошкільного, загальноосвітнього закладів, інклюзивно-ресурсного центра, навчально-реабілітаційного центра так й батьками вдома. Тривалість роботи з однією історією залежить від індивідуальних потреб та можливостей дитини.

Використання карток в навчальній та ігровій діяльності під час роботи з дитиною допоможе:

- ознайомити та навчити правильній поведінці в нових незнайомих соціальних ситуаціях;
- розвивати соціальні навички (шляхом наочного пояснення, що очікує дитину в певній соціальній ситуації та як правильно себе поводити в громадських місцях);
- формувати адекватну поведінкову стратегію;
- тренувати вміння розрізняти та правильно реагувати на різні почуття (злість, страх, тривожність);
- розвивати зв'язне мовлення.

Представлений матеріал здатний вичерпно, наочно та послідовно супроводити дитину через ту ситуацію, яка поки що важко піддається до самостійного виконання або викликає певний супротив та негативну реакцію.

Соціальні історії представлені таким чином, що дитина здатна зв'язати їх з позитивною, адекватною поведінкою. Позитивні методи допомагають справлятися з негативними емоціями і краще сприймати нові ситуації і дії.

Розглядати і читати соціальні історії можна в різний час дня. Найбільш зручно, якщо вони будуть лежати в доступному для дитини місці. Тоді вона зможе попросити дорослого про читання не тільки усно, але самостійно взяти папку або принести її в руки (якщо дитина не говорить). Гортаючи матеріал, дитина швидко вчиться самостійно обирати актуальну в даний момент історію.

Адекватна соціальна поведінка пояснюється дитині за допомогою планшета, відповідей на питання про те як взаємодіяти з іншими людьми (що робити можна, що робити не можна). Використовуючи планшет з набору та розрізні картинки можна відпрацювати бажану та небажану поведінку дитини у конкретній ситуації.

Правила роботи із соціальними історіями:

1. Ознайомте дитину зі змістом історії за картинкою .
2. Проговоріть послідовність зображених картинок та можливих дій.
3. Запропонуйте дитині самостійно проговорити (викласти) історію за допомогою різних картинок.
4. За допомогою планшета відпрацюйте дії «можна» - «не можна».
5. Пропонуйте дитині соціальні історії в той час, коли вона спокійна.
6. Використовуйте доступну для дитини мову.
7. Переглядайте історію так часто, як необхідно дитині.
8. Зберігайте позитивне і терпляче ставлення, коли переглядаєте або обговорюєте соціальну історію з дитиною.
9. Давайте тільки одну історію за один раз. Переконайтеся, що дитина не перевантажена інформацією.

Ефективність і універсальність метода «Соціальні історії» дає можливість вирішувати як соціальні, так і комунікативні завдання.

Література:

1. Аксенова, Л.И. (2001). Социально-педагогическая помощь лицам с ограниченными возможностями. Н.М. Назарова (Ред.). *Специальная педагогика.*(с. 196). М.
2. Кононко, О.Л. (1998). *Соціально-емоційний розвиток особистості.* К.: Освіта..
3. Кузьменко, В. (1995). Адаптація. *Дошкільне виховання*, 8, 18–19.
4. Курінна, С.М. (2004). Особливості соціалізації дітей 6-7 років в різних умовах життєдіяльності. *Вихователь-методист*, 4.
5. Поніманська, Т.І. (1999). Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини. *Дошкільне виховання*, 8, 14–15.
6. Семаго, Н.Я., & Семаго, М.М. (2005). *Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст.* (с. 115–116). СПб.: Речь.

3.5. РИТМІКА

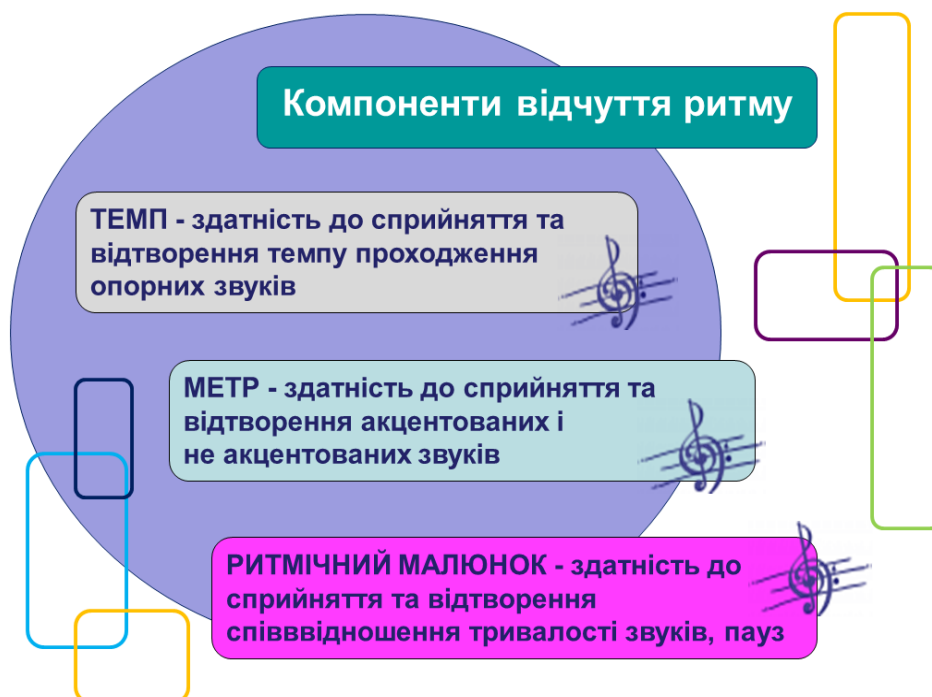
І. Гладченко

Музично-ритмічне навчання дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку (далі КНР) є значущою частиною адаптивного освітнього простору. Його корекційно-розвивальний потенціал обумовлений невичерпними можливостями музики та ритміки в плані позитивного впливу на психічний і фізичний стан дитини, що доведено багатовіковим людським досвідом. Процес спеціально організованого музичного-ритмічного навчання сприяє естетичному та когнітивному розвитку, стимулює позитивні емоційні переживання, творчі потреби та музичну діяльність учнів з особливостями психофізичного розвитку (Т. Алексєєва, О. Гаврилушкіна, О. Медведєва, І. Левченко та інші).

Мета корекційно-розвиткових занять з ритміки - формування у дітей з інтелектуальними та КНР життєво необхідних найпростіших рухових, імітаційних, комунікативних умінь; сенсорний розвиток і корекція наявних порушень у розвитку засобами музики і ритміки.

Одним із важливих завдань всебічного розвитку дитини постає виховання *музичної культури*. Шляхом залучення дітей до різноманітних видів музичної діяльності, відбувається розвиток загальної музичності учня, його музичних здібностей (відчуття ладу, музично-слухові уявлення, почуття ритму).

Ритм - найважливіший засіб музичної виразності та провідний в комплексі музичних здібностей. Його сутність і сприйняття розглядається в музичній теорії, музичної психології та педагогіці як сукупність складових його компонентів - темпу, метра, ритмічного малюнка і обумовлюється емоційно-образним змістом музичного твору в тісному взаємозв'язку з мелодією, гармонією, тембром.



Музичний ритм регулює діяльність нервової системи, спонукає до рефлекторного засвоєння ритму життєдіяльності, організовує моторику, створює бадьорий радісний настрій, формує активну увагу. Корекційні заняття ритмікою дозволяють дозувати подразнення за силою та тривалістю, впорядковують темп рухів, який органічно поєднується з характером музики, покращують психічні процеси, запам'ятовування, автоматизують рухові акти.

Відчуття ритму має не тільки рухову, моторну, але й емоційну природу. Ритм сприяє поєднанню слова, музики та руху в спеціальних комплексних вправах. У тісній єдності відбувається також розвиток моторики та експресивного мовлення у дитини. Це означає, що за умови корекційної роботи вони можуть удосконалюватися одночасно. Музика, як організуючий фактор, регулює рух і мовлення. В основі розвитку ритмічного почуття знаходиться сприйняття виразності музики шляхом виконання певних рухів. Ритм формує тіло і дух учня, допомагає йому усвідомити власні сили та відчутти радість життя за допомогою творчості. Водночас, ритм є також і основою правильного формування мовлення та його сприйняття.

Тому *формування почуття ритму* - найважливіше завдання педагога. Ритм у музиці – категорія, яка не лише вимірюється часом, а й емоційно-виразна, образно-поетична, художньо-змістовна.

З загальнонаукових позицій процес музично-ритмічного навчання учнів з інтелектуальними та КПП здійснюється на основі складного механізму впливу музики на організм людини (терапевтичного, психологічного, педагогічного та корекційного) та розкривається як багатоаспектний процес, що включає емоційно-комунікативний, пізнавальний, соціальний і нейрофізіологічний компоненти.

Музично-ритмічний розвиток учнів зазначеної категорії характеризується як загальними (притаманних одноліткам з нормотиповим розвитком), так і специфічними ознаками.

Щодо загальних ознак, то це наступні: наявність передумов музично-ритмічного розвитку (збереженість слухового й артикуляційного апарату, здатність виражати емоції, відтворювати прості рухи, здійснювати вокалізацію та звуконаслідування); простежується динаміка музичного розвитку та її обумовленість навчанням.

До специфічних характеристик музично-ритмічного розвитку учнів з інтелектуальними та КПП, обумовлених особливостями їхнього психофізичного розвитку, належать: значний недорозвиток ладового почуття, музично-слухових уявлень, почуття ритму, звуковисотного, динамічного, тембрового слуху, музичної та рухової пам'яті, несформованість виконавських здібностей.

Вплив музично-ритмічної діяльності на психофізичну сферу учнів з інтелектуальними та КПП

<i>Особливості психофізичного розвитку учнів з інтелектуальними та КПП</i>	<i>Особливості розвитку пізнавальної та емоційної сфери</i>	<i>Особливості мовленнєвого розвитку</i>	<i>Особливості розвитку моторної сфери</i>
	Стойке зниження інтересу до оточуючого довкілля, відсутність ініціативи; низький рівень уваги, зокрема довільної; домінування наочно-дійового мислення у процесі пізнання; бідність емоцій	Системне недорозвинення мовлення	Відставання у формуванні основних видів рухів та якості їх виконання; моторна незграбність; порушення координації рухів, відсутність узгодженості рухів рук, ніг; зниження рухової активності
<i>Вплив музично-ритмічної діяльності</i>	Підвищує ефективність розумової діяльності та процесу навчання учнів, активізує психічні процеси (пам'ять, мислення, увагу тощо); викликає позитивні емоційні стани; сприяє формуванню цілеспрямованої діяльності	Позитивно впливає на структуру мовлення, його ритм, мелодику, паралельно покращує почуття ритму, координацію щодо дрібної та загальної моторики, зокрема тієї, що пов'язана з кінетикою мовлення	Викликає зміни характеристик моторики: Регулює моторну діяльність, синхронізує рухи, стимулює рухову діяльність, гармонізує різноманітні ритмічні процеси в організмі.

Ритміка позитивно впливає на психофізіологічні процеси, пізнавальну, емоційно-вольову сфери дитини, сприяє корекції психомоторики дітей зазначеної категорії.

Організація, зміст та корекційна спрямованість занять з ритміки для учнів з інтелектуальними та КПП обумовлюються структурою порушень дітей даної категорії та наявними особливостями психічних функцій, емоційно-вольової сфери, моторики.

Корекційно-розвиткова робота засобами ритміки здійснюється на основі принципу єдності діагностики та корекції. Комплексне обстеження дитини та з'ясування наявних особливих освітніх потреб є необхідною умовою для корекційної роботи засобами ритміки. Поряд з обстеженням пізнавальної та емоційно-вольової сфер учнів з інтелектуальними та КПП здійснюється обстеження моторної сфери: загальної та дрібної моторики, окремих компонентів руху: статичної координації, динамічної координації, швидкості рухів, ритму, наявності синкінезій, одночасності рухів та їх сили.

Методика музично-ритмічного навчання учнів з інтелектуальними та КПП забезпечує триєдине поєднання музики, мовлення та рухів в змісті і ґрунтується на принципах нормалізації життєдіяльності дітей, корекційно-компенсуючої

спрямованості педагогічного процесу і стимулювання гедонічних переживань (задоволення) у дітей.

Також під час занять з ритміки у дітей зазначеної категорії рекомендується *активізувати співвідношення «чую - бачу - відчуваю»*: одночасне залучення слухових, зорових і тактильних відчуттів. Це означає, що коли звучить музичний твір, то він має стимулювати появу зорових і тактильних образів, які, в свою чергу, стають розумовими опорами. Надалі, такі опори сприяють розвитку пам'яті, мислення, мовлення, збуджують інтерес до нового, незвичного, сприяють формуванню розумових дій, мотивують до навчання. Учням з інтелектуальними та КПП цікаво побачити та погладити «білку», яка співає ласкаву пісню, й покружляти з нею.

Поетапна, послідовна корекційно-розвиткова робота значно підвищує рівень музично-ритмічного розвитку учнів з інтелектуальними та КПП. Вона реалізується завдяки багаторівневому за складністю програмному матеріалу, комплексу музично-ритмічних ігор та вправ, системі музично-ритмічних занять.

Освоєння музично-ритмічних рухів учнями з інтелектуальними та КПП здійснюється поетапно:



Основними завданнями *I етапу* є встановлення контакту з учнями, виховання позитивної емоційної реакції (відгуку) на звучання музики, налаштування на участь в музично-ритмічній діяльності. В цілому на першому етапі передбачається викликання позитивних емоцій за допомогою сприйняття звучання музики, що не викликає негативних емоцій, агресивних реакцій у дітей. Рекомендується підбирати музику, яка б супроводжувала початок і

закінчення музично-ритмічного заняття протягом певного часу. Музика за характером має бути спокійною, світлою, урочистою. Можна включати музичні замальовки природи в супроводі шумових інструментів. Наприклад, звуки дощу, дзюрчання струмка.

Зміст може бути представлено рухливими іграми, комунікативними вправами з музичним супроводом. Комунікативні вправи та ігри спрямовані на розвиток позитивної емоційної реакції у дітей; привернення уваги та формування інтересу одне до одного за допомогою включення їх до музично-рухливих та комунікативних ігор з проспівуванням, ритмодекламацією, простукуванням або мелодійним промовлянням на тлі музики імен, вітань тощо.

Слухання та проговорювання власного імені в різних варіантах є одним з методів залучення уваги учнів з інтелектуальними та КПР. Ім'я можна промовляти або проспівувати ізольовано або з інструментальним супроводом.

Бажано підключати *тактильний контакт* у вигляді погладження по голові чм долоні, вітання один одного (за допомогою дорослого) різними способами. Наприклад, вчитель, допомагає дитині утримувати пальцями дзвіночок й вилучати з нього звуки та промовляє: «Привіт, привіт, Світланко. Ти - хороша! Ти – добра!», - та передає дзвіночок дитині, чие ім'я було назване.

Комунікативні вправи та ігри рекомендується виконувати як на початку, так і в кінці заняття. На початку заняття - привітання кожної дитини; в кінці заняття необхідно подякувати кожному і разом сказати: «Ми - хороші!» - та під звучання знайомої музики вийти із зали (класної кімнати). Отже музика має стати невід'ємною частиною, що супроводжує ритмічну діяльність дітей.

Дієвим засобом привернення уваги учнів і розвитку емоційної чутливості є *використання різних ляльок*. Можна використовувати великі та маленькі ляльки, бібабо, пальчикові ляльки, ляльки-маріонетки для обігравання організаційного моменту. Наприклад, вчитель промовляє: «До нас сьогодні прийшла на заняття лялька Лілі». Пропонує привітатися з нею, потанцювати. Далі діти індивідуально за допомогою дорослого або всі разом виконують рухи під музику за задумом педагога.

Постійне сприйняття емоційного, виразного голосу вчителя активізує увагу, сприяє зосередженню на його звучанні. Педагог повинен постійно *супроводжувати мовленням (проспівувати) дії учнів та власні*. Наприклад: «Василько, візьми дзвіночок. Василько тримає дзвіночок і дзвонить ним. Дзвіночок дзвонить. Дзелень. Дзелень. Дзелень. Послухай, як дзвонить дзвіночок. Молодець, Василько!».

З учнями також слід проводити роботу з *формування комунікативних навичок* за допомогою освоєння вербальних і невербальних засобів спілкування. З цією метою необхідно залучати дітей до освоєння взаємодії в парі з дорослим або однокласником, у хороводі, в малих групах, а також за допомогою організації тактильного контакту у вигляді дотику рук, погладження один

одного по руці, по голові, обіймання, спільного (по можливості узгодженого) виконання дій в певному ритмі з шумовим, мовленнєвим або музичним супроводом, плесканням в долоні, рухаючись до центра кола та навпаки - з кола, тримаючись або ні за руки, виконання різних вправ, що формують узгоджені дії в певному ритмі.

Рекомендується *розучувати комунікативні жести*: «привіт», «йди сюди» (рух рукою до себе), «так» (кивок голови), «ні» (рухи головою праворуч-ліворуч) з музичним, мовленнєвим, ритмічним супроводом. Комунікативні вправи та ігри рекомендується виконувати і на завершальному етапі уроку.

Також на цьому етапі рекомендується проводити роботу, спрямовану спочатку на *навчання елементів рухів, виконуваних у певному ритмі*.

До елементів *музично-ритмічних рухів* відносяться: підняття руки (рук), виконання безпосередньо бавовни долонями, повороти частин тулуба в певні сторони. Ритм рекомендується відтворювати голосом або за допомогою шумового інструменту. Наприклад, виконання оплесків долонями може супроводжуватися ритмічним мовленням: «Хлоп, хлоп». Виконання нахилу тулуба рекомендується супроводжувати ритмічним словосполученням: «так-так».

Слід використовувати вправи, які передбачають освоєння найпростіших рухових умінь, формування навичок виконання елементарних, життєво необхідних навичок: рухів рукою вгору, рухів рукою вниз, нахили тулуба тощо. Особливістю підбору і вибору елемента на даному етапі є опора на принцип реалізації однієї проблеми, тобто реалізація навчання одній дії. Наприклад, учням пропонується виконання оплесків долонями.

Надалі рекомендується проводити роботу, спрямовану на *навчання кількох елементів руху*, виконуваних в певному ритмі. До елементарних ритмічних рухів належать: ходьба (або імітація ходьби), біг (імітація бігу), найпростіші рухи тулуба та певні дії частин тіла (наприклад, повороти голови праворуч-ліворуч, нахил голови вниз, піднімання і опускання рук, ноги тощо) в процесі виконання загальнорозвиваючих рухів під супровід шумових інструментів (бубна, трикутника, брязкальця тощо).

Також ритм можна відтворювати голосом або за допомогою шумового інструменту. Ритмічну ходьбу можна супроводжувати відтворенням ритму за допомогою бубна, барабана тощо.

Отже, з метою навчання музично-ритмічним рухам слід використовувати вправи та ігри, які передбачають освоєння найпростіших, рухових умінь, формування навичок виконання елементарних, життєво необхідних рухів.

Таким чином, на даному етапі важливим постає:

- стимулювання позитивних емоцій, створення сприятливої емоційної атмосфери;
- стимулювання інтересу до виконання;

- варіативність звернення до кожної дитини на ім'я (промовляти, проспівувати тощо);
- здійснення (за бажанням дитини) тактильного контакту (погладжування, дотики, обіймання руки, плеча тощо);
- привітання кожної дитини з використанням доступних прийомів комунікації;
- використання ляльок, яскравих шумових і звучних іграшок.
- показ педагогом елемента музично-ритмічного руху без супроводу;
- показ педагогом елемента музично-ритмічного руху з шумовим та (або) мовленнєвим супроводом;
- показ педагогом елемента музично-ритмічного руху з музичним супроводом;
- показ педагогом музично-ритмічного руху за елементами та без супроводу (наприклад, ноги разом, руки на поясі, піднімаємо і згинаємо праву руку, опускаємо руку і т. Д.);
- спільне виконання з учнями в поєднанні з адекватним видом допомоги (організуюча, стимулююча, навчальна): спільно, за показом, за зразком;
- створення ситуації успіху.

Метою **II етапу** постає формування умінь колективної музично-ритмічної діяльності. Під навичками колективної музично-ритмічної діяльності мається на увазі виконання дітьми елементарних дій та рухів різними частинами тулуба під шумовий, мовленнєвий, музично-ритмічний супровід без предметів і з предметами.

Корекційно-розвиткова робота спрямована на формування навичок узгодженого (за можливості) в певному ритмі виконання музично-ритмічних рухів парами, в хороводах тощо. Зміст може бути представлено також розучуванням одиничного руху або комплексу загальнорозвиваючих основних видів рухів, послідовності імітаційних рухів за єдиною сюжетною лінією, об'єднаних в хоровод, та створенням і/або відтворенням учнями акомпанементу за допомогою шумових інструментів.

З цією метою слід використовувати вправи та ігри, які передбачають виконання *послідовності танцювальних, імітаційних та загальнорозвиваючих рухів у парі* з дорослим, з однолітком, в хороводі, тримаючись за руки або розташовуючись по колу так, щоб всім було зручно. Вчитель має надати можливість учням для самостійного виконання вивчених рухів. Учні демонструють виконання музично-ритмічних композицій, показують вправи за допомогою умовних жестів, міміки, мовлення.

На даному етапі важливо:

- стимулювання інтересу до виконання;
- показ педагогом музично-ритмічного руху з поелементним коментуванням;

- спільне виконання з дитиною кожного руху ізольовано в поєднанні з адекватним видом допомоги (організуюча, стимулююча, навчальна): спільно, за показом, за зразком;
- показ педагогом (послідовно) музично-ритмічної дії, що складається з 2 рухів, стоячи в парі (в хороводі, колі тощо);
- виконання учнями (послідовно) музично-ритмічних дій з 2 рухів, стоячи в парі (в хороводі, колі тощо);
- створення ситуації успіху, заохочення та схвалення за виконану дію.

Слід зазначити, що навчання виконувати один вид музично-ритмічних рухів також здійснюється покроково. Наведемо *приклад розучування оплесків долонями*:

1. стимулювання інтересу дитини до виконання завдання;
2. показ руху за елементами без супроводу;
3. показ рухів педагогом з мовленнєвим супроводом (хлоп- хлоп);
4. запропонувати дитині здійснити оплески під мовленнєвий супровід (Хлоп, хлоп, ще раз. Ми поплескаємо зараз) самостійно;
5. якщо учень самостійно не може виконати рухи, педагог бере його долоні своїми руками, стоячи позаду, і виконує оплески у поєднанні з мовленнєвим супроводом;
8. зазначену дію рекомендується повторити;
9. вчитель заохочує за виконану дію.

Метою **III етапу** є творче самовираження учнів, закріплення сформованих навичок музично-ритмічної діяльності в інших сферах життєдіяльності.

Зміст етапу включає в себе організацію і проведення альтернативних регламентованих (індивідуальні заняття з навчання музично-ритмічної діяльності) і нерегламентованих форм (розваги, дозвілля, спільні свята за участю батьків). *Автоматизація сформованих навичок* музично-ритмічної діяльності здійснюється і в процесі шкільної життєдіяльності. Наприклад, початок та кінець будь-якого уроку (заняття) можна супроводжувати звучанням музики і певним, спеціально виробленим ритуалом вітання (прощання).

Корисним може бути впровадження наприкінці заняття *релаксації*. Учні пропонується послухати спокійну музику, підібрати зручне розташування лежачи або сидячи на підлозі, сидячи на стільцях. Звуковим або музичним супроводом релаксаційних вправ може бути фонограма звуків природи або повільна музика спокійного характеру. У такий спосіб створюються умови для розслаблення учнів, можливості «виходу» їхніх мимовільних рухів. Музика підбирається з урахуванням особливостей нервової системи дітей.

Планування та розробка музично-ритмічних занять має забезпечувати соціальну спрямованість педагогічних впливів, формування життєвої компетентності та сприяти накопиченню учнями з інтелектуальними та КІР соціально значущого досвіду. Водночас зміст музично-ритмічних занять слід

добирати з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб кожної дитини. Слід пам'ятати, що вибір виду музично-ритмічного руху для освоєння повинен узгоджуватися зі змістом спеціально організованих видів діяльності (змістом адаптивної фізичної культури тощо). Програмовий зміст освоюється і закріплюється постійно протягом навчального року під час групових, індивідуальних занять, після уроків, а також у взаємозв'язку зі змістом інших освітніх галузей.

Також необхідною умовою результативної корекційно-педагогічної роботи є постійне надання дієвої допомоги різного ступеня при виконанні рухових вправ, завдань, участі в іграх.



Методи освоєння дітьми з інтелектуальними та КПП музично-ритмічної діяльності: наочно-слуховий (виразне виконання музики педагогом); наочно-зоровий, руховий (показ ігор, танців, окремих їх елементів); словесний (детальна розповідь вчителя про нову гру, танці, пояснення в ході виконання рухів, підказування тощо); вправи (багаторазові повторення, варіювання знайомого матеріалу).

Формування навичок музично-ритмічної діяльності у дітей з інтелектуальним та КПП здійснюється зазвичай з використанням різних видів ігор, хороводів, танців, вправ, драматизацій, що доступні та цікаві учням.

Також дієвими методами та прийомами розвитку музично-ритмічної здібності та творчості в учнів зазначеної категорії є наступні:

- ритмічне декламування тексту, що супроводжується звучними жестами, шумовим акомпанементом, грою на дитячих музичних інструментах;

- мімічне та пантомімічне обігрування тексту з різноманітним тембровим та фактурним оформленням;
- використання з корекційною метою рухової реакції учнів щодо розвитку звуковисотного, ритмічного, ладового слуху, творчого використання будь-якого музичного інструмента;
- координаційно-рухливі, комунікативні (мовленнєві) ігри, пластико-ритмомовленнєвий театр, ігри-команди, що сприяють розвитку соціальної адаптації;
- імпровізації з іменами учнів з використанням жестів, міміки, інтонації;
- елементарне музикування – навчальне, творче, концертне;
- музичні імпровізації - вокальні, танцювальні, пластичні, інструментальні.

Відомо, що гра - найбільш активна творча діяльність, спрямована на прояв емоційного змісту музики, здійснюється за допомогою певних рухів.

Гра має ритмічно спрямований сюжет, правила, навчальні музично-ритмічні завдання з елементами зацікавлення та сприяє кращому засвоєнню програмних навичок.

У методиці музично-ритмічного навчання можна виокремити *два види ігор*: ігри під інструментальну музику та ігри під спів.

У свою чергу, ігри під інструментальну музику поділяються на сюжетні, де є певні персонажі, розгортається дія та вирішується основне завдання - передати музично-ігровий образ персонажа, та несюжетні (різновид рухливих ігор), правила яких пов'язані з музикою, і вирішується завдання - рухатися відповідно до змісту, характеру і форми музичного твору.

Своєрідною формою музично-ритмічних рухів є дитячі танці, хороводи, що включають елементи народних та класичних танцювальних рухів. Для музично-ритмічних ігор з мовленнєвим супроводом та співом (хороводи, інсценування пісень) характерний тісний взаємозв'язок мовлення, ритму та рухів. До такої діяльності слід по черзі долучати спочатку окремих учнів, далі – невелику групу дітей, а потім і весь колектив класу. В процесі такої гри постійно змінюється напрямок руху, відбуваються перешиковування: в коло, шеренги, пари, «зграйку», колони тощо. Таким чином, музично-ритмічні ігри за своїми завданнями належать до дидактичних, за характером - до рухових.

Технологічна карта роботи з музично-мовленнєвими іграми на початковому етапі формування навичок музично-ритмічної діяльності

1. Встановіть метричну пульсацію за допомогою найпростіших способів з використанням звуків свого тіла - «звучних жестів», разом з учнями виконуйте: шльопання по колінах, удари стислими кулачками, вказівними пальцями, тихими ударами тощо.
2. На цьому тлі почніть виразно та ритмічно декламувати текст (інші види акомпанементу в звучних жестах розучуються пізніше).

3. Потім запропонуйте учням повторювати за вами слова фразами, граючи у гру «Відлуння». Допомагайте їм мімікою вступити вчасно після пауз. Кожну паузу в тексті відзначайте розведенням кистей рук в сторони, клацанням язика, будь-яким тихим звуком: «Ч», «О!», «П!» тощо. Потім перенесіть виконання пауз з допомогою шумового інструменту, можна одночасно взяти кілька схожих за тембром інструментів.
 4. При повторенні мовленнєвої гри запропонуйте учням декламувати текст по-різному: голосно, як оповідач; тихо; писклявим голосом; суворо, басом тощо. Кожне повторення сприяє засвоєнню та урізноманітнює досвід слухання музичних інтонацій.
 5. Коли текст буде вимовлятися легко дітьми, можна додати рухи: актові кроки по залі в різних напрямках, по колу з різними варіантами зупинок, присідань, поворотів, рух змійкою.
 6. Потім можна ознайомити учнів з виконанням різних варіантів звучних партитур, на основі «звучних жестів», попередньо домовившись з дітьми, що за чим буде слідувати.
- Таким чином, після ознайомлення з варіантами слухання різних інтонацій, додавання рухів і партитур (акомпанементу «звучних жестів») слід підключати музичні інструменти. Це сприятиме залученню усіх учасників до музикування.
7. Пам'ятайте про час для підготовки (вступ) - декілька тактів, що нададуть можливість відчуття пульсації та можливість відчутти характер здійснюваної декламації.
 8. У разі використання пісні – підключайте проспівування з прийомом «мелодійного відлуння» (спів фразами з акомпанементом інструментів).
 9. Також спів можна прикрасити танцем, що повинен бути досить простим: рухи до середини кола та назад, кружляння на місці тощо. Рухи можна придумати разом з учнями. Фіксуйте неусвідомлені рухи дітей, та доєднайте їх до сюжетної дії.
 10. Потішки, забавлянки можна програвати шляхом сюжетно-рухливої гри з ведучим або без нього, а також у формі театралізованої гри-драматизації.

Висновок. Сучасна інтерпретація проблеми музично-ритмічного навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку являє собою залучення їх до процесу взаємодії та спілкування з музикою на основі музично-ритмічної, рухової діяльності та музично-творчої гри: дитина долучається до процесу активної творчої діяльності.

Почуття ритму надає можливість та шанс кожній дитині проявити себе, своє відношення щодо музики та рухів, в корекція засобами музично-ритмічної взаємодії розвиває творчість, сприяє всебічному розвитку особистості, формуванню соціально-адаптивних навичок, духовно збагачує світ дитини.

Музично - ритмічні ігри

«Веселі кришечки». Гра на розвиток ритмічного слуху.

Для гри слід взяти дві кришечка від пластикової пляшки. Дитина придумує ритмічний малюнок. Простукує його кришечками. Дорослий повинен повторити плесканням у долоні. І навпаки.

«Відгадай мелодію». Гра на розвиток ритмічного слуху.

Дорослий наспівує певну мелодію. Дитина повинна передати її ритмічний малюнок, простукати пальцем по долоньці.

«Неслухняний м'ячик». Гра на розвиток динамічного слуху.

Гра проводиться за принципом «Холодно - гаряче». Дорослий ховає десь в кімнаті м'ячик. Починає співати знайому пісню. Дитина під спів шукає іграшку. Якщо дорослий співає тихо, це означає іграшка знаходиться далеко. Якщо голосно, то близько. Потім іграшку ховає дитина.

«Відгадай, що звучить». Гра на розвиток музичної пам'яті.

Дайте прослухати дитині уривок з улюбленої пісеньки. Дитина відгадує і називає пісню або виконавця. Самостійно її наспівує. Слухаючи з дитиною популярну інструментальну класичну музику, цю гру можна провести так: дитина відгадує уривок музики, наспівує його та називає (по можливості) музичний інструмент, що виконує соло.

«Музичний антракт».

Створіть оркестр з музичних інструментів. Їх можна виготовити самостійно з того, що є вдома. Наприклад, поклавши у металеву банку з-під чаю маленькі камінчики, гудзики або скляні кульки, ви отримаєте музичний інструмент. Металевий звук вже є, тепер треба пошукати невеликі шматочки дерева або дерев'яні предмети (наприклад, дерев'яну ложку, дошку для нарізання, дерев'яні формочки або прищіпки для білизни). Б'ючи одна об одну двома дерев'яними предметами, повільно або швидко, сильно або обережно, ви отримуєте звуки, що підходять для танцювальної музики. Ввімкнувши музику, дитина може підтримувати ритм мелодії граючи на своїх інструментах.

«Таємничі звуки». Разом з дитиною запишіть на мобільний телефон різні домашні звуки та шуми (робота пральної машини, дзюрчання води, кашель тата, скрип дверей, стукіт клавіатури, голоси всіх членів сім'ї тощо.). Надалі можна буде прослуховувати записані звуки та відгадувати їх джерела.

«Вгадай мою пісню». Наспівайте перший рядок пісні, яка відома дитині. Якщо вона впізнає її, нехай заспіває наступний рядок. Якщо не впізнає, продовжуйте своє заняття вокалом доти, поки не буде відгадки. Дитина підтримає вас, як тільки зрозуміє, яку пісню ви обрали. Потім черга за дитиною перевірити Ваш музичний слух.

«Запитання – відповідь». Гра на розвиток навичок вокальної імпровізації, звуконаслідування. Заспівайте запитання (початок музичної фрази), а дитина має скласти й проспівати відповідь (придумати її закінчення).

«Чарівна музична квітка». Гра на розвиток уміння визначати характер, темп та динаміку музичного твору.

Заздалегідь підготуйте разом з дитиною квітку із прозорими кишеньками на пелюстках, у які слід вкладати предметні малюночки із зображенням сонечка, хмарки, дощу, маленьких та великих дзвоників, метелика, літака, ракети тощо. До речі, малюночки ви також можете намалювати разом з дитиною.

Запропонуйте дитині уважно прослухати музичний твір, знайти малюночок, який відповідає характеру музики та покласти в кишеню на пелюстці чарівної квіточки. Запитайте, чому дитина обрала саме цей малюнок.

«Гарний настрій». Гра розвиває вміння визначати настрій музичного твору.

Вам знадобляться картки зеленого, жовтого та червоного кольорів. Дайте дитині по три карточки кольору світлофора: зеленого, жовтого, червоного. Почніть слухати музичний твір, після прослуховування запитайте, як змінився настрій. Дитина повинна підняти відповідну картку.

Отже: зелений колір – настрій гарний; змінився на краще; жовтий колір – настрій нейтральний, ніяк не змінився; червоний колір – настрій погіршився. Також нехай дитина розповість, які почуття і неї з'явилися під час прослуховування певного твору.

«Луна». Гра формує та розвиває чуття ритму.

Проплескайте або простукайте будь-який нескладний ритмічний малюнок, а дитина повинна повторити його за Вами. Ритмічний малюнок можна подовжувати й ускладнювати.

Ускладнений варіант: проплескайте ритмічний малюнок, наприклад П І П, а дитина має проплескати цей малюнок навпаки: І І П.

«Вправний музикант». Гра сприяє закріпленню знань щодо нотної грамоти.

Підготуйте комплекти карток зі словами, які містять склади з назвами нот (наприклад, Місто, ЛЯлька, параСОЛЬка, диРЕктор тощо).

Створіть команди (також картки можна роздати тільки собі та дитині), роздайте двом командам різні картки, учасникам слід відшукати слова ноти. Хто справився швидше, називає кількість нот та їх назви. Якщо хтось помилився – мінус один бал.

(*Приготуйте нагороду переможцям!)

3.6. ОСНОВИ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ

І. Гладченко

Діти з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку заслуговують на особливу увагу у зв'язку з тим, що їхній статевий розвиток, формування у них статеворольової поведінки, сексуальної активності та орієнтації, обізнаності в питаннях статі мають значні відмінності та специфічні особливості у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком.

Визнання прав цих людей проявляти свою сексуальність зазначено в Декларації про права розумово відсталих осіб, прийнятої резолюцією 2856 (XXVI) Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1971 року. Цей документ постав значущим щодо інновацій та модернізації допомоги людям зазначеної категорії у всьому світі. Зокрема, ця Декларація передбачає право людей з порушеннями інтелектуального розвитку на таку освіту та реабілітацію, які нададуть їм можливість максимально розвинути власні навички та здібності, що сприятиме успішній інтеграції у суспільство. А це означає, що вони також мають право на адекватну освіту і в напрямі статевого виховання відповідно до свого віку та рівня інтелекту, як і будь-яка інша людина.

Вивчення психосексуального розвитку осіб з інтелектуальними та комплексними порушеннями в роботах зарубіжних дослідників вказує на те, що цей процес в цілому аналогічний такому у суб'єктів з нормотиповим розвитком, хоча і не збігається з ними хронологічно. Було з'ясовано, що у дітей зазначеної категорії затримується не лише фізичне статеве дозрівання, а й освоєння відповідної статевої ролі. Дослідники звертають увагу на те, що діти завоюють набагато менше інформації про факти життя, що пов'язані зі статтю, їхні уявлення бідні та спотворені.

Безперечним є те, що діти з КПП не сприймають особистий простір, вони практично не можуть провести чітку межу стосовно себе, власних потреб і потреб інших людей. За причини низької самостійності вони схильні до навіювання, виконують вимоги інших людей і не вміють говорити «ні». Тому найефективнішим захистом і раціональним способом запобігати насильству є своєчасна сексуальна освіта і статеве виховання.

Спеціальна освіта дітей з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку визначається їхніми особливими освітніми потребами, здійснюється в адекватному здоров'ю довіллі та спрямоване на формування доступної життєвої компетентності з метою соціальної адаптації та інтеграції. Одним з основних показників якості освіти є максимальна самореалізація кожної дитини в різних сферах життєдіяльності з урахуванням її індивідуальних психічних і фізичних особливостей.

Саме тому значна увага у сфері спеціальної освіти надається питанням статевого виховання дітей зазначеної категорії. Статеве виховання розглядається в першу чергу як засіб сприяння соціальній безпеці дітей, а також як засіб

розвитку їхньої індивідуальності.

Статеве виховання досліджується в різних аспектах: медичному, психологічному, соціологічному, етичному, фізіологічному і педагогічному. Статеве виховання в широкому сенсі цього слова означає вплив довкілля на психосексуальний розвиток і формування індивіда. У вузькому сенсі статеве виховання розглядається, як систематичний, свідомо запланований вплив на психічний і фізичний розвиток, спрямований на оптимізацію особистісного розвитку та діяльності в усіх сферах життя, пов'язаних зі встановленням взаємостосунків. У процесі статевого виховання у дітей формуються знання і навички поведінки відповідної статі.

Істотною частиною статевого виховання є статеве просвітництво, яке являє собою систему способів інформування, поширення знань щодо фізіології та психології статі, психостатевих процесах і відносинах.

Принципи статевого виховання

Статеве виховання розглядається як один з компонентів цілісного процесу виховання особистості. У роботі з дітьми з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку слід дотримуватися наступних принципів, які реалізуються в усіх сферах життя, в тому числі й сексуального.

Принцип нормалізації.

Діти з КПП мають мати в повсякденному житті ті самі умови, які найбільшою мірою відповідають життєвим умовам дітей з нормотиповим розвитком. Лише в окремих ситуаціях слід пристосовувати своє ставлення відповідно до наявних обмежень.

Нормалізація — не самоціль, а лише засіб інтеграції дитини в суспільстві, можливість стати рівноправним його членом і бути визнаним як особистість.

Слід пам'ятати, що правильно організоване статеве виховання спрямоване на визнання та задоволення власних потреб і сприяє нормалізації життєвих умов дітей з КПП.

Принцип інтеграції.

Нормалізація та інтеграція тісно взаємопов'язані. Діти з КПП мають право на власне місце в суспільстві й можливість участі в суспільному житті в міру їх можливостей, це є необхідною умовою для розвитку людини. Інтеграція може мати різний характер: фізична присутність в середовищі, в суспільстві (використання різних соціальних інфраструктур: магазини, транспорт, пошта тощо). Відтак інтеграція сприяє прийняттю особистості з порушеннями психофізичного розвитку як повноправного члена суспільства з урахуванням його особливостей, визнання партнерства.

Принцип емансипації.

Емансипацію слід розглядати як відсутність дріб'язкової опіки та непотрібного піклування; відсутність надмірної турботи та індивідуальний підхід до дитини з КПП.

У кожної людини свої норми та цінності, це стосується й сексуальності. Особи з КПР теж мають власні бажання і потреби щодо сексуальності й партнерських відносин. Діти з КПР ставляться до життя зовсім інакше, ніж інші, проте, вони мають почуття самостійності.

Принцип прийняття.

Знання того, що оточення приймає тебе, є необхідною передумовою для розвитку емансипації. Неповторність особистості кожної людини повинна знайти визнання. Прийняття іншої людини означає, що вона має право бути тією, хто вона є, що її поважають такою, якою вона є насправді.

Прийняття — активний процес, який означає, що ми маємо можливість зануритися у світ почуттів і переживань іншої людини й оцінити її своєрідність. Прийняття розглядається, як спроба зрозуміти, чому інша людина поводить певним чином. Прийняття вимагає поваги, схвалення, рівності. Потрібно пам'ятати, що прийняти іншого — означає прийняти себе.

Принцип перспективної ініціативи.

Розгортаючись в сьогоденні та базуючись на досвіді минулого, статеve виховання спрямоване на підготовку дитини до майбутнього, а тому має враховувати актуальні для неї перспективи.

Принцип активності.

Не слід чекати виникнення проблем. Необхідно використовувати будь-яку життєву ситуацію та при нагоді організувати їх з метою формування у дітей відповідних установок та уявлень. (Цей принцип називають також принципом *імунізації проти небажаних впливів*).

Принцип безперервності (наступності).

Статеve виховання має бути безперервним, послідовним процесом, який починається в ранньому віці й кожен етап якого є базою для наступного етапу.

Принцип реалістичності (зрозумілості, ясності та правдивості).

Не зводити роботу до спрощених алегорій «з життя рослин». Правдиві відомості та бажані зразки повинні відповідати етапу формування дитини, її світосприйняттю.

Принцип моралі.

Відомості про стать та відносини людей різної статі повинні наповнюватися етичним змістом.

Принцип єдиного підходу батьків, педагогів і медичних працівників.

Єдність поглядів щодо необхідності статевого виховання, його завдань, засобів, методів та змісту в залежності від віку дітей.

Принцип комплексності.

Планування й оцінка конкретних заходів статевого виховання як частини системи власного виховання, соціалізації й освіти.

У програмах, за якими працюють педагоги дошкільних, шкільних закладів,

статеве виховання не виокремлено як самостійний напрямок діяльності. Медики, психологи та педагоги свідчать, що починати статеве виховання, яке включає статевоюльову ідентифікацію та гігієну, необхідно вже з самого народження.

Зазвичай, провідну роль в статевому вихованні дитини відіграє родина. Однак практика доводить, що у батьків є чимало проблем у цьому напрямі. Як відповідати на питання «Звідки я з'явився?». Що треба знати про фізичні відмінності дівчаток і хлопчиків, про гігієну дівчаток і хлопчиків? Які ролі батька і матері у вихованні чоловічих і жіночих якостей? тощо.

На жаль, з метою розв'язання цих проблем батьки звертаються за допомогою не до педагогів, а до інших батьків чи літератури. І часто вони не отримують кваліфікованої допомоги й проблеми залишаються невирішеними.

Це призводить до помилок, а помилки в статевому вихованні неприпустимі. Тому особливо важливо керуватися принципом «*Не нашкодь*». Відомо, що у дітей зазначеної категорії відзначаються різні порушення в розвитку особистості, що обумовлюють значні труднощі при формуванні соціальних зв'язків і відносин.

Труднощі соціальної адаптації дітей і підлітків з КПП обумовлені певними відхиленнями у формуванні статевої ідентичності й освоєнні статевих ролей (Д. Ісаєв, В. Каган, Є. Ейдемільер та ін.). Саме тому *метою статевого виховання* має бути формування первинних уявлень про моральні норми відносин між людьми різної статі.

Завдання статевого виховання:

1. Формування статевоюльових позицій (сутність і норми поведінки, властиві дівчаткам і хлопчикам).
2. Формування між хлопчиками і дівчатками дружніх відносин, заснованих на моральних нормах взаємин статей.
3. Формування позитивного ставлення до власних тіла та здоров'я (знання про гігієну, здоровий спосіб життя, особливості свого тіла).
4. Задоволення пізнавальних інтересів дітей.

Таким чином, в дитячому віці формуються статева самосвідомість, статевоюльова поведінка і психосексуальна орієнтація.

Починати статеве виховання потрібно у ранньому віці, як в умовах навчального закладу, так і в умовах родини. Коли малюк починає відвідувати освітній заклад, до процесу статевого виховання підключаються фахівці. Саме тому слід пам'ятати про узгодженість між батьками та фахівцями цінностей і методів роботи. Також з метою максимально повного засвоєння слід обов'язково враховувати рівень інтелектуального розвитку дитини, індивідуальні особливості розвитку особистості, можливості успішної адаптації та засвоєння кола складних як за формою, так і за змістом норм статевої

поведінки. Матеріал повинен бути доступний, конкретний, без додаткових подробиць, з багаторазовим повторенням, варіантами, з використанням ілюстративного матеріалу і різних видів практичної діяльності (малювання, ліплення, аплікація тощо).

Найперші знання дитини щодо статевих питань — це база, яку можна поглиблювати та доповнювати в міру її дорослішання. Наприклад, дуже складно обговорювати фізичні зміни, які відбуваються з підлітком, якщо у нього немає відповідних слів для позначення геніталій. Обговорення цієї теми повинні будуватися на високому рівні довіри та позбавлять дитину від почуття провини, сорому, які часом асоціюються з тілом.

Вже в ранньому віці малюкові корисно зрозуміти, що тіло належить йому і про нього треба дбати. Слід навчати дитину митися і доглядати за собою, в тому числі й за інтимними частинами. Також необхідно поступово скорочувати участь дорослого в цьому процесі, надаючи дитині можливість самостійно здійснювати догляд (гігієнічні процедури).

Усім маленьким дітям цікаво, з чого складається і як працює їхнє тіло. Коли малюк дізнається, що у нього є ніс, пальці, коліна, нехай він також дізнається, що у нього є і пеніс / піхва, груди та сідниці. Дитину слід навчати використовувати коректні слова для позначення геніталій. Коли є точний словник для позначення інтимних частин тіла, дитині легше буде сказати й про випадки насильства, у разі їх виникнення. Окрім того, словник допомагає дитині точно і правдиво описувати те, що з нею відбувається під час хвороби. *Одне АЛЕ: під час вивчення власного тіла, слід розповісти дитині про те, що інтимні частини не заведено відкривати в громадських місцях!* Знайомство з інтимними частинами тіла потрібно проводити в окремих місцях, наприклад, коли дитина приймає ванну або переодягається у своїй кімнаті. Батькам (дорослим) слід дотримуватися певних правил: загортати дитину після душу в рушник, переодягати тільки в приватних місцях. Отже, необхідно визначити приватні місця у власному будинку та обговорити це з малюком. У такий спосіб заохочується природна сором'язливість дитини.

Надалі, коли дитина засвоїть словник і правила поведінки, пов'язані з тілом, слід пояснити, що до інтимних частин її тіла ніхто не повинен торкатися. Також необхідно обговорити виключення з цього правила: зустріч у лікаря, купання у ванній або інші моменти, які залежать від родинного уставу та діагнозу малюка. Слід переконайтеся, що дитина зрозуміла, до кого саме вона може звернутися, у разі порушення будь-ким її інтимної межі.

Опрацьовувати питання, зазначені вище, слід разом з батьками (опікунами) дитини. Також корисним є використання ілюстрованих книг про частини тіла, відмінності між статями та правила поведінки; навчальних моментів, які виникають щодня:

- коли дитина одягається, слід попросити її зачинити двері;
- якщо вона оголює інтимні частини тіла у вітальні або на кухні, необхідно нагадувати, що так робити не можна.

Практика доводить, що існує значна кількість дітей, котрі досить швидко виявляють, що дотик до геніталій викликає задоволення. Зазвичай це відбувається випадково, у них немає мети отримати задоволення, мотив — проста цікавість і сам процес вивчення тіла. Для деяких дітей це спосіб заспокоїтися під час тихої години, перед нічним сном або в ситуаціях, які викликають особливо сильні емоції, наприклад, коли в родині з'являється інша дитина або батьки розлучаються. Поняття мастурбації використовується, коли стимуляція геніталій має на меті одержання сексуального задоволення або оргазму. Мастурбація починається, як правило, перед пубертатом (підлітковим періодом). Деякі діти, втім, нею не займаються — і це також є нормою.

Проблема полягає не в мастурбації як такої, а в тому, що діти з інтелектуальними порушеннями зазвичай займаються нею в громадських місцях або в невідповідний час. У разі отримання тривожного сигналу, слід відразу ж поговорити з дитиною, причому відкрито, гранично ясно і чітко. Дитина повинна дізнатися, що торкатися статевих органів можна, але тільки наодинці. Це означає, що потрібно переміститися в приватне місце і закрити двері. Якщо дитина відразу не зрозуміє те, що ви говорите, слід провести її до кімнати, але не потрібно вживати негативні фрази та сварити (принижувати) її. Слід пам'ятати, що деякі діти далеко не відразу розуміють різницю між громадськими та приватними місцями. Також слід спробувати відвернути, спрямувати енергію дитини на інші заняття.

У разі повторення такої поведінки, необхідно ретельніше контролювати дитину. Слід намагатися бути послідовним у своїх реакціях, виявити й усунути фізичні причини дотиків до геніталій, якщо такі наявні: статеві інфекції, некомфортний одяг, роздратування від мила та інших засобів гігієни.

Для людей з інтелектуальними порушеннями приватне життя – швидше привілей. Ставши дорослими, вони звикають, що їхнє право на усамітнення порушується, і взагалі не сприймають слово «особисте», не знають його значення. Через це на публіці вони можуть поводитися неналежним чином. Тому поняття «особисте» потрібно пояснити дитині якомога раніше, в тричотири роки. Найкраще змодельовати ситуацію, програти її.

Дітям з КПР досить складно зрозуміти все, що пов'язано з проявом почуттів та межами дозволеного. Адже діти з раннього віку звикають, що їхній особистий простір постійно порушується. Зазвичай дитина з КПР потребує інвазивної терапії. Відтак спеціалісти з рухового розвитку (масажист, інструктор ЛФК) маніпулюють тілом дитини, її кінцівками, а логопед використовує методи оральної стимуляції ротової порожнини, щоб викликати мовлення. Знайомі та незнайомі люди намагаються потіпати малюка за щічки,

полоскотати животика, посмикати за вушко або просто обійняти тощо. Таким чином, коли особисті межі постійно порушуються, дитина не розуміє, що дозволено, а що ні. Неусвідомлено вона сама починає порушувати особистий простір інших.

Саме тому слід дотримуватися певних рекомендації для осіб, котрі регулярно досить близько контактують з дитиною: батьків, педагогів, психологів, логопедів, лікарів або помічників. Дитина повинна знати та відрізнити цей тип дотиків від інших і не боятися.

Перш ніж доторкнутися, запитуйте дозволу.

Це допоможе розвинути у дитини почуття особистого простору. Слід використовувати приватний тон розмови: спілкуватися більш ніжно, м'яко і тихо. Якщо дитина не розмовляє, надайте їй час визначитися щодо події.

Описуйте дії, які ви здійснюєте.

М'яким, спокійним голосом слід розповісти, що ви збираєтеся робити. Під час маніпуляцій також бажано продовжувати говорити. Обов'язковим є пояснення, що і навіщо ви робите. Це буде спонукати дитину ставити запитання, відчувати себе залученою до процесу, сприятиме закріпленню її знань про частини тіла, створенню загального почуття безпеки.

Одне з провідних завдань статевого виховання – надати можливість дитині бути активним учасником процесу, навчити впевнено спілкуватися та взаємодіяти з оточуючими. Для досягнення цієї мети важливо розуміти, як належним чином проявляти свої соціальні навички в тій чи іншій конкретній ситуації – саме в цьому діти з І та КНР зазнають найбільших труднощів. Як правило, опановування соціальними навичками вимагає чітких інструкцій і триває протягом усього життя.

На ранньому етапі розвитку дитини навчати її соціальних навичок повинні здебільше батьки, а потім і фахівці. У цьому віці малюк копіює поведінку і спосіб дій оточуючих: спостерігає та вчиться хорошим манерам – як говорити «дякую», «будь ласка», «перепрошую». Трохи пізніше у дитини з'являється можливість застосувати свої знання на практиці в різних ситуаціях. Поступово дитина починає розуміти, що її дії та слова так чи інакше впливають на інших, і що до різних ситуацій підходить певний зразок поведінки та прояв емоцій.

Технологічне забезпечення формування статево-рольової поведінки.

Структура статевого виховання повинна бути однозначною, знання повинні надаватися учням в короткій, досить конкретній, зрозумілій та простій формі. Навчання має бути максимально повним і якісним, не позбавленим базових знань, тому що діти, попри їхні особливості психофізичного розвитку, мають право дізнаватися якомога більше інформації. Важливим є максимально наочно-практичний характер навчання. З цією метою доцільно використовувати різні візуальні та аудіовізуальні засоби, включаючи піктограми, зображення, діаграми, моделі або відео. Також корисним буде наступне:

Включення соціальних навичок у гру. Процес будь-якої гри відмінно підходить для того, щоб змоделювати та відпрацювати соціальні навички. Наприклад, правила етикету – під час гри в ляльки або з будь-якими іншими іграшками.

Соціальні історії – це прості розповіді, які вчать реагувати на проблемні ситуації. Вони містять опис такого роду ситуацій, потім – приклад необхідної, адекватної поведінки, а також реакції персонажів на прояв неадекватної поведінки. Багато таких історій можна знайти в найвідоміших народних казках, в авторських дитячих творах.

Настільні ігри. Сьогодні існує безліч настільних ігор, які допомагають сфокусувати увагу на навчанні соціальним навичкам.

Рольові ігри та соціодрама – це прекрасний спосіб відпрацювати соціальні навички. Використання рольової гри надасть можливість дитині відчувати різні наслідки своєї поведінки без їх проявів в межах гри. Робота може бути як груповою, так й індивідуальною.

Також соціальні навички можна формувати та відпрацьовувати за допомогою *елементів простого театру* (ігор-драматизацій, лялькового театру тощо).

У міру того як дитина зростає, потрібно продовжувати роботу над збагаченням її знань в напрямі статевого виховання, взаємодії з іншими людьми.

ІV. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

4.1. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ

О. М'якушко

Успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з комплексними порушеннями розвитку, їх соціально-побутової та емоційної адаптації (який являє собою модель комплексної підтримки та допомоги дитині та її сім'ї) залежить від багатьох факторів. В тому числі й від координації зусиль та взаємодії учасників системи супроводу в просторі (причому як всередині одного відомства, так і між відомствами, щоб мати змогу надавати міждисциплінарну й трансдисциплінарну терапію, реалізуючи *холістичний, комплексний* підхід) та часі (мається на увазі технології послідовності включення фахівців мультидисциплінарної команди в корекційну роботу, що сприяє реалізації принципу «потрібний фахівець – в потрібний час»). Сучасне розуміння важливості ролі процесів управління в складних ієрархічно організованих системах та тенденції розвитку суспільства сьогодення і, відповідно, освіти ставлять виклик перед вчителем і психологом до прийняття на себе ролі менеджера та підвищення їх активності й самостійності в межах спільнот.

Виходячи з сучасного розуміння менеджменту освіти та сучасної природничонаукової картини світу, ми пропонуємо розглядати психолого-педагогічний супровід дитини з КПП (який спрямовується на розвиток особистості в цілому та відновлення її продуктивних зв'язків із довкіллям) з точки зору менеджменту психофізичного розвитку дитини та її соціалізації, а саме, як управління відповідними біологічними та соціальними системами (в яку включена дитина) шляхом керування умовами їхньої організації, а саме: в напрямку створення сприятливих та оптимальних умов для гармонічного й цілісного тілесного, душевного і духовного розвитку дитини, який є максимально можливим.

Здійснити усвідомлений вибір (серед інноваційних чи традиційних) підходящих для дітей з КПП технологій, методів, прийомів і засобів навчання й розвитку не можливо без урахування принципу природовідповідності. Виходячи з системного підходу до формування й розвитку психічних процесів (та з опорою на розроблену нами *модель структури навчально-пізнавальних компетентностей* (О. М'якушко,) можна визначити наступні цілі корекційно-розвивальної роботи.

Передусім це має бути *активізація пізнавальної діяльності* учнів та

створення середовища, у якому дитина відчувала б себе *безпечно* та могла *довіряти* навколишньому соціуму. Лише за умови активізації психофізіологічних механізмів та особистості дитини, можливо вже приступати до її:

- *навчання* (оволодіння предметним і процесуальним змістом тих чи інших програмових знань, розвитку емоційного та соціального інтелекту, вміння комунікувати з оточуючими людьми),
- та *формування вміння керувати* своєю діяльністю та вчинками (на доступному для дитини рівні), *співпрацювати та спілкуватися* з іншими, виходячи з соціокультурних норм суспільства.

Тобто, увага спеціалістів має спрямовуватись на створення умов для розвитку у дітей *інтегративних якостей*, таких як:

I. «Допитливий, активний» (створення умов для збереження психологічного здоров'я та активізації дітей).

II. «Емоційно чуйний» (створення умов для вміння відгукуватися на емоції близьких людей і друзів, співпереживати персонажам казок, історій, оповідань, емоційно реагувати на музикальні й художні твори, світ природи); *«Той, хто оволодів засобами спілкування і способами взаємодії з дорослими і однолітками»* (створення умов для розвитку вміння адекватно використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування, володіти діалогічним мовленням і конструктивними способами взаємодії з дітьми і дорослими, здатністю змінювати стиль спілкування з дорослим або ровесником, в залежності від ситуації; підвищення адаптивних можливостей дітей в розвитку, поведінці, у відносинах з іншими).

III. «Здатний управляти своєю поведінкою і планувати свої дії на основі первинних ціннісних уявлень, що дотримується елементарних загальноприйнятних норм і правил поведінки» (створення умов для розкриття потенційних творчих резервів дітей).

При цьому окрему увагу слід зосереджувати на розвитку емоційно-вольової сфери дітей та їх особистості, адже навчання й виховання дітей з інтелектуальними порушеннями ускладнює переважання у багатьох з них негативних емоцій та тривожності. Так, згідно класифікації дітей із загальним психічним недорозвиненням (олігофренів), чотири з п'яти виділених М. Певзнер форм характеризуються порушеннями емоційно-вольової сфери різної важкості (зокрема, це форми: з відносно збереженою емоційно-вольовою сферою; з нестійкістю емоційно-вольової сфери за типом збудливості або загальмованості; з різкими порушеннями емоційно-вольової сфери та психопатоподібною поведінкою – з розгальмованими потягами та схильних до невинуватих афективних реакцій; з нездатністю до цілеспрямованої активності, вольового напруження при лобовій недостатності).

Як відомо, проблеми зі здоров'ям можуть призводити як до фізичного обмеження взаємодії дитини з зовнішнім середовищем, так і поєднуватися з її психічною неповноцінністю в системі соціальних відносин. Саме тому найважливіше завдання комплексної реабілітації, як зауважує О. Смирнова, й полягає у полегшенні процесу інтеграції дітей найуразливіших категорій дітей в систему соціальних відносин із суспільством.

Нижче (з урахуванням сучасних наукових уявлень) подані психологічні рекомендації щодо застосування здоров'язберігаючих і природовідповідних стратегій та технологій навчання й розвитку задля створення оптимальних умов для розвитку у дітей з КПП інтегративних якостей й компетентностей.

1. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ СТИМУЛЮВАННЯ АКТИВНОСТІ, ПІДВИЩЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ТА ЗНИЖЕННЯ ВТОМЛЮВАНOSTІ ДІТЕЙ З КПП

Активізація навчальної діяльності учнів передбачає проведення вчителем цілої системи роботи та являє собою тривалий процес (В. Лазарчук та ін.). У випадку дітей з проблемами у розвитку необхідно враховувати також загальну слабкість та нижчу витривалість їх нервової системи, характерне нервово виснаження (О. Герасимова, О. Усанова та ін.), через що їм потрібно більше часу, щоб відповісти на слухові й звукові подразники, діти швидко втомлюються й їм «не вистачає енергії», і, як результат – вони мають низьку працездатність.

За тонуc і працездатність відповідає енергетичний блок мозку. Він наче «міст» поєднує мозок і тіло, відповідаючи за гормональний контроль, керування життєвими функціями організму, а також регуляцію базових емоцій та афектів. І якщо ця «батарея» є виснаженою, імпульси від мозку до тіла й назад проходять погано.

Як показали дослідження О. Усанової, ресурс розвитку дітей з проблемами в розвитку значною мірою визначається особливостями середовища, в якому вони перебувають, а також функціональним станом їхньої ЦНС. Тому активізація навчальної діяльності дітей з КПП передбачає більш копітку роботу в напрямку створення сприятливого середовища для прискорення у них нейродинамічних процесів та покращання їх емоційного статусу. Робота має спрямовуватись на нормалізацію тонічної регуляції, активізацію енергетичної системи мозку або (у випадку надмірної активності) її заспокоєння.

Життєвий тонуc, витривалість, опірність фізичного тіла інфекціям, навіть на рівні відчуттів, пов'язують з його енергетичним рівнем. Голод, спрага, ситість, сонливість, втома, бадьорість – це є вплив і прояв цієї енергетики тіла. Загальний стан здоров'я людини відбивається й у настрої: здорова людина радісна й щаслива, у хворобі ж – стан пригнічений.

Вчення Сходу (у системі йоги Індії, тантрі Тибету, даосизмі й феншуї Китаю з уявленнями щодо дао, інь і янь) надає опис тонкої анатомії людини в термінах

енергетичних каналів (іда, пінгала, сушумна, наді, меридіани), які передають енергію життя й мають енергетичні центри (чакри). Річ йде про життєву енергію (ци, прану, чи, кі, живу, пневму, життєву силу, дух, енергію), що наповнює абсолютно все живе на Землі та є його основою й вираженням сутнісної нерозривності всього виявленого життя. Її основне призначення – поживити і **наситити енергією фізичне тіло** та інтегрувати його в енергетичне тіло Землі й сонячної системи (така циркуляція життєвих сил – людська, планетарна та сонячна – і проходить по енергетичним лініям, подібно тому, як кров тече по венах і артеріях)⁶.

Звідси актуальним залишається давно відоме правило: *«сонце, повітря і вода – наші найкращі друзі»*, адже саме вони насичують тіло людини «життєвою енергією». Досягненню гармонії емоцій і стану щастя сприяє гармонізація енергії всіх органів та їх систем, що є можливим за рахунок виконання *спеціальних вправ (рухів та дихальних)*, зокрема зі східних практик (цигун, йоги тощо). Підвищити вібрації тіла людини можна також за рахунок *сприятливої* цьому їжі.

Отже, першим простим кроком досягти гармонії емоцій й стану щастя дитини є *лікувальна організація* всього її життя (щоб підтримати роботу енергетичного блоку мозку, а значить, і роботи тіла). Це передбачає:

- Дотримання *режиму дня*, здоровий повноцінний сон, що дає енергію.
- *Правильне регулярне харчування*: їжа має бути збалансованою і поживною, містити достатню кількість швидких вуглеводів (сухофруктів, горіхів) та дотримувати баланс мінералів (східна медицина рекомендує також включати в їжу всі 5 смаків і ароматів);
- *Дотримання питного режиму* (водного балансу, адже організм людини на 80% складається з води, а мозок – на 95%);
- *Регулювання навантаження* дитини (дозувати навантаження, щоб не перевтомлювати дітей та запобігти настанню у них стану охоронного гальмування, а у випадку, коли увага дітей виснажується, гнучко «перемикати» їх на інший вид діяльності).

Ще однією необхідною умовою гармонії життєвої енергії є спокійний душевний стан, а найлютішими її ворогами – *негативні емоції* (наприклад, занепокоєння, страх, гнів, ненависть, сумнів, смуток) або *надмірні емоції* (у тому числі й позитивні, як от надмірна радість; недарма народна мудрість каже: «Все добре в міру»). І, враховуючи, що однією з базових потреб дитини є гра, щоб задіяти позитивні емоції дитини (і тим викликати у неї інтерес до занять) слід також застосовувати *активні, ігрові методи навчання*.

⁶Звісно, західна наука заперечує існування енергетичних каналів у тілі людини. Хоча, як зауважує О. Шкіпер, в медицині або психології ця сама наука визнає ці речі, просто називає їх іншими іменами, як от: «електричні або нервові» імпульси, «електромагнітне поле людини», «вітальність» тощо.

Враховуйте потреби дітей та свої власні! Згідно інформаційній теорії емоцій П. Сімонова, емоції – це відображення мозком наявної потреби й можливості її задоволення (проте ми не завжди усвідомлюємо власні потреби і, відповідно, не розуміємо причини того чи іншого настрою – не дарма кажуть про підсвідомий смуток, безпричинну радість тощо). Відповідно до теорії прив'язаності (К. Бріш, Л. Петранівська та ін.), доки потреба дитини не задовольниться, вона буде відчувати дискомфорт і різний спектр неприємних відчуттів та негативних емоцій (тривогу, страх, відчай, тугу, печаль, смуток, гнів, ненависть, горе, відразу тощо). Емоції багатобарвні і мають відтінки (як, наприклад, радість – від невдоволення до розпачу), але всі вони⁷ визначають спосіб дій (наприклад, птах деркач прикидається мертвим, а дитина – плаче). Як тільки-но потреба буде повністю задоволеною, дитина приходить в стан рівноваги, «миру», що супроводжуються появою позитивних емоцій (спокою, надії, радості, веселощів, захвату, любові, щастя тощо). І вже в цьому стані дитина може вже переключитися на те, що дорослий вважає за важливе та потрібне.

Всі біологічні потреби в разі їх задоволення виражаються задоволенням, а в разі фрустрації – занепокоєнням або роздратуванням. Тому, передусім, проаналізуйте причини негативної поведінки дитини і з'ясуйте, чи не знехтували її біологічні потреби. Можливо, дитина хоче їсти, спати, на неї вплинула погода тощо і тому вимоги займатися сприймає як надмірні для себе, виказуючи агресивний протест й емоційний спротив.

Зберігайте душевну рівновагу! Оточуючі дуже добре відчують енергію емоцій. У психології для позначення явища поширення на інших людей емоційних станів і форм поведінки шляхом наслідування або навіювання існує таке поняття, як «зараження емоціями». Так, дослідженнями доведено, що настрої вчителя сильно позначається на стані дітей та їх успішності – чим позитивніший емоційний заряд вчителя, тим кращий настрої у дітей; і, навпаки, при негативних емоціях вчителя в учнів спостерігається більш агресивний чи пригнічений настрої (К. Блінкова). Американські вчені з'ясували, що діти, які навчались у психічно нестійких вчителів, відставали в навчанні й мали значне зниження рівня гормону стресу (кортизолу) і навпаки, діти, в яких були вчителі зі стабільною психікою, мали відмінну успішність (цит. за А. Фомічова).

Під час взаємодії з людьми у звичайному житті такий емоційний обмін відбувається майже не помітно й практично несвідомо, адже ми передаємо і вловлюємо настрої один одного без слів (через тон голосу, його висоту, погляд, і багато інших речей). Тому для психолога і вчителя важливо зберігати спокій та випромінювати доброзичливість, щоб піднімати тон емоційного стану

⁷ Виділять різні підгрупи емоцій: ті, «які констатують» – вони проявляються у поведінці як метод «спроб і помилок»; емоції, «які передбачають» (надія, тривога) – полегшують шляхи досягнення мети; ті, «які узагальнюють» – це досвід, який спонукає чи стримує.

оточуючих. А це, своєю чергою, не можливе без підтримування свого ресурсного стану.

Взаємодія світів і сутностей в нашому Всесвіті є можливою за рахунок обміну основними елементами – речовиною, енергією та інформацією. Виходячи з цього, головною причиною неадекватного енергетичного обміну між людьми є занадто великий розрив в рівнях свідомості, коли одна людина не володіє необхідним запасом психічної енергії й знань для того, щоб контакт з іншою людиною був рівноправним і таким, що взаємно збагачує. Зрозуміло, що в такому випадку один з учасників спілкування змушений давати іншому значно більше, ніж отримує сам. Звідси стає зрозумілим й основний закон спілкування між людьми: потрібно або спілкуватися з рівним співрозмовником, або бути готовим до самовіддачі, якщо співрозмовник нижче за рівнем. Особливо це актуально у роботі з особливими дітьми,

Відповідно, важливим напрямом психопрофілактики є *запобігання та подолання негативних наслідків, викликаних емоційним вигоранням вчителів, спеціалістів й батьків, які працюють з дітьми з КПП, пов'язаних із затратами «душевних і фізичних сил» та відновленням свого енергетичного й психоемоційного стану.*

Інструментом гармонізації психоемоційного стану (як дорослих, так і дітей) може бути все, що приносить спокій та цілющий заряд на весь день: *медитація, гармонійна музика* (релакс, класична, мелодійна, жива), *аромотерапія* (аромоляльки), *краса* довкола тощо.

Мисліть позитивно! На сьогодні люди в «західних» країнах стали краще усвідомлювати, що джерело будь-яких почуттів лежить у природі розуму. В нашому швидкоплинному світі найбільш зручним (порівняно з історично минулим⁸), ефективним (якщо правильно його використовувати) та мудрим методом роботи з емоціями є дослідження їх джерела, тобто, розбиратися, які думки й емоції виникають в розумі. В цьому й полягає принцип роботи *позитивного мислення*, як й інших методів, спрямованих на розвиток *«здорового глузду»* (або, за В. Леві, «здорового мислення»). До речі, цей напрямок є співзвучним віруванням наших слов'янських пращурів, які вважали, що душа знаходиться в голові та надавали великого значення розуму (адже Божа думка (Оум – розум) створила світ, тому і розум людський – це божий дар).

Відповідно, більше розуміння емоційності в цілому дає можливість ефективніше працювати з нею. Знаючи, в якому саме напрямку рухатися, людина може розвивати емоційну сферу (самостійно, або за допомогою

⁸Як, наприклад, запропоновані свого часу Буддою різні підходи до роботи з емоціями, а саме: 1) специфічний образ життя (з акцентом на практиці особистої дисципліни і обітницях, які відсікають те, що є джерелом страждання), 2) трансформування у медитації енергії негативної емоції в енергію позитивну (що є складним процесом і потребує часу й завзятості); 3) пізнання у глибокий (або містичний) спосіб основ емоційного досвіду (завдяки чому й відбувається звільнення від нього).

фахівців), навчитись керувати своїм станом й управляти – власним здоров'ям, досягненням цілей, відносинами з людьми та успішністю в житті.

Так, відповідно до теорії цигун, енергія є сполучною ланкою між душею і тілом. І вона взаємопов'язана з емоціями: з одного боку, *енергія впливає на наші емоції*, а з іншого – *емоційний стан впливає на рівень нашої енергії*. З точки зору сучасного, квантового розуміння світу (як каже відомий фізик Д. Бом, світ складається з енергії), *емоції являють собою різний тон енергії й вібрацій*: негативні емоції відносяться до більш низьких тонів (<3 Гц, за В. Артамоновим), позитивні – до більш високих. Відповідно, **піднімаючись з низького тону в більш високий**, ми можемо не лише покращити свій емоційний стан, а й звільнити колосальну кількість життєвої енергії, яка дозволить якісніше та ефективніше вирішити свої завдання.

Отже, питання полягає зовсім не в тому, чи є у нас емоції та чи потрібно відмовлятися від певних почуттів (або взагалі їх придушувати), а, скоріше, у тому, щоб зрозуміти емоційний досвід більш тонко й точно та зуміти трансформувати його у творчу життєву енергію. Такий підхід може дати абсолютно практичні переваги – це і відчуття благополуччя, і врівноваженість, і впевнений спокій, з якими ми йдемо по життю

Нижче наведені психотехніки й вправи, спрямовані на розвиток важливих (для покращання якості та успішності життя як дорослих, так і дітей) вмінь керувати своєю життєвою енергією та емоційним станом.

БАЗОВІ ТЕХНІКИ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ ЕМОЦІЙНИМ СТАНОМ

Для емоційної стабільності дитини важливо навчити її управляти своїм тілом. Активна діяльність і супутні їй емоційні переживання (як припливи негативних емоцій, так і наші спроби «тримати себе в руках») створюють зайве збудження в нервовій системі, яке, накопичуючись, веде до напруження певних м'язів у тілі та порушує перебіг життєвої енергії. Тому першим кроком до її гармонії є вміння розслаблятися. В процесі розслаблення організм найкращим чином перерозподіляє енергію і намагається привести тіло до рівноваги і гармонії. Це дає змогу усунути занепокоєння, збудження, скутість, відновлює сили, збільшує запас енергії (при цьому позитивний ефект дає навіть виконання окремих вправ, без занурювання сучасними людьми в системне вивчення тих чи інших практик). Розслабляючись, неспокійні діти поступово стають більш врівноваженими, уважними і терплячими. Діти загальмовані, скуті, мляві і боязкі набувають впевненості, бадьорості та свободи у вираженні своїх почуттів і думок. Отже, цілеспрямовано навчаючи дітей скидати надлишки напруження та відновлювати рівновагу, ми будемо сприяти збереженню їх здоров'я.

Для оволодіння своїм емоційним станом потрібно починати з оволодіння *базовими техніками*: розслаблення тіла, спрямування уваги всередину і спостереження за власним диханням.

МЕТОДИКИ РОЗСЛАБЛЕННЯ ТІЛА.

Прогресуюча релаксація м'язів. Гарним способом зняти стрес є чергування сильного напруження з подальшим розслабленням різних (з огляду на можливості дитини) груп м'язів тіла.

Розслаблення м'язів обличчя і щелеп.

Гра «Фу, вонючка!». Попросіть дитину: «Наморщи носа й лоба, наче ти нюхаєш щось неприємне. А тепер розслаб обличчя». (Повторити 3 рази).

Гра «Пустотливі щічки»: «Набери повітря у рот. Закрий його і сильно надуй щоки. Затримай дихання. Тепер повільно видихай, наче ти задуваєш свічку. Розслаб щічки. Тепер зімкни губи трубочкою. Вдихни повітря, засмоктуючи його (щоки при цьому втягуються). Тепер розслаб щоки і губи».

Гра «Міцні щелепи»: «Уяви, наче ти собака, яка висить на кістці. Щільно стисни щелепи. Тепер відпусти кістку й розімкни щелепи». (3 рази).

Гра «Злюка заспокоїлася». «Уяви, що ти тигр, якого дуже розлютили. Покажи злого тигра: стисни сильно щелепи, розтягни губи, оголи зуби і гарчи що є сил, щоб ричанням всіх налякати. Тепер давай його заспокоїмо. Зроби кілька глибоких вдихів. Потім потягнись, посміхнись і, широко відкривши рот, позіхни».

Розслаблення кистей рук, м'язів рук і пліч.

Гра «Упіймай хмаринку»: «Витягни руки перед собою. Тепер підними їх над головою й потягнись якомога вище – спробуй дістати хмаринку. Тепер опусти руки вниз і розслаб їх». (Повторити 3 рази).

Гра «Злови метелика». Дорослий показує метелика (з паперу чи тканини), що летить, і просить дитину зловити його: «Злови метелика над своєю головою однією рукою. Схопи його, повільно розтисни кулачок і подивись, зловив метелика чи ні. Тепер спробуй іншою рукою... Зараз спробуй схопити обома руками одночасно... Розтисни кулачки, подивись, зловив чи ні? Ось метелик, з'єднай розкриті долоні та міцно його тримай».

Гра «Видави сік». «Уяви, начебто у тебе в руках апельсин (можна дати м'який м'яч). Видави з нього сік. Стисни апельсин якомога сильніше з усіх сил однією рукою. Тепер кинь його на підлогу й розслаб руку». (Повторити 3 рази, а потім виконати вправу іншою рукою).

Варіантами можуть бути ігри з прищіпками (Л. Романова [25]).

Гра «Лисичка». «Я прочитаю тобі віршик. А ти (ритмічно) відкривай і закривай «ротик» прищіпки:

Хитра плутовка, руда головка,
Ротик відкриває, зайчиків лякає».

Гра «Пташка». Дорослий читає дитині текст, який діти супроводжують діями з прищіпками.

Пташка дзьобом повела, (рука з прищіпкою повертається з боку в бік)

Пташка зернятка знайшла, (інша рука показує долоньку з уявними зернятками)

Пташка зернятка поїла, (пощипування прищипкою долоньки)
Пташка пісню заспівала (прищипку ритмічно відкривають і закривають, наче «ротик» співає; дорослий і діти наспівують: «Ля-ля-ля»)

Розслаблення живота.

Попросіть дитину (яка лежить на спині, стоїть чи сидить) всього на мить максимально напружити м'язи живота (наче це твердий щит), а потім розслабити його. (Повторити 3 рази в одному положенні, а потім – в іншому).

Розслаблення ніг і ступень.

Гра «Слон»: «Уяви, наче ти – великий і важкий слон. Він рухається по кімнаті. Повільно перенеси масу тіла на одну ногу (можна триматись за опору), а іншу ногу – підними, роблячи вдих. На видиху опусти ногу з «гуркотом» на підлогу і вимови «Ух!». Тепер вдихни й підними іншу ногу, опусти її на видиху з ударом стопи об підлогу та скажи «Ух!». І так далі».

Гра «На пляжі». Попросіть дитину (яка стоїть чи сидить): «Уяви, наче ти на пляжі. Кругом пісок. Вдавлюй по черзі кожен палець в підлогу, наче у пісок. Розстав їх, наскільки можеш. Тепер розслаб ногу». (Повторити 3 рази).

Іншим варіантом є «*Витягування стоп*»: «Ляж на спину. Напруж пальці ніг, витягни їх вперед і потримай, доки я рахую до 10). Розслаб пальці (порахуйте до десяти). А тепер знову напруж пальці та із зусиллям притягни їх до себе. Потримай їх, доки я рахую до 10. Розслаб пальці».

Гра в парі.

Пара дітей стає чи сідає один навпроти одного, виставляючи вперед долоні так, щоб торкатися ними партнера. Потім діти з напругою випрямляють праву руку, тим самим згинаючи в лікті ліву руку партнера. Після цього ліва рука випрямляється, а права – згинається. І так далі.

Релаксація – глибоке м'язове розслаблення тіла, що супроводжується зняттям психоемоційного напруження.

Гра «Дерево». Стоячи або сидячи за столом, діти піднімають руки в сторони, потім вгору: «Дерева прямі, рівні. Подув вітерець, гілки гойдаються. Вітер посилюється, руки нахиляються все більше. Поступово вітер стихає, руки опускаються вниз (діти розслабляються і відпочивають)».

Гра «Снігова баба» (за Л. Шулья). «Уяви, що ти – снігова баба. Величезна, красива, яку виліпили зі снігу. У неї є голова, тулуб, дві руки стирчать в різні боки і вона стоїть на міцних ніжках. Чудовий ранок, світить сонце. Ось воно починає припікати, і снігова баба починає танути. Покажи, як розтає сніжна баба. Спочатку підтає голова, потім – одна рука, інша. Поступово, потроху починає розтавати й тулуб. Снігова баба перетворюється в калюжку, яка розтеклася по землі». (Варіантом її є гра «Морозиво»: «Ти – морозиво, яке тільки-но дістали з холодильника. Морозиво тверде як камінь, твоє тіло наче крижане. Але ось пригріло сонечко, морозиво стало танути. Твоє тіло, ручки,

ніжки стали м'якими»).

Гра «Хитун-Бовтун» (за М. Чистяковою). «Давай пограємо у гру. Ти будеш «Хитун-Бовтун», який заснув і впав зі стіни. Я буду читати віршик, а ти повертай тулуб вправо-вліво. При цьому руки нехай бовтаються, як у тканинної ляльки. На слові «впав (злетів)» – нахили корпус тіла вниз».

«Хитун – Бовтун на стіні стояв,
Хитун – Бовтун додолу впав.
Хоч прибїгла вся королівська рать,
Хитуна – Бовтуна не змогли вже
піднять»

(С. Маршак)

(пер. Г. Бушиної, 1969)

«Шалам – Балам на мурі сидів,
Шалам-Балам на землю злетів.
Уся королівська кіннота і все лицарство зі
свити
Не можуть Шалама, не можуть Балама
Знов на той мур підсадити!

(пер. В. Корнієнко, 2001)

Гра «Насос і м'яч» (М. Чистякова). Проводиться у парі. «Один з вас – великий надувний м'яч, а інший буде насосом надувати цей м'яч. Зараз м'яч не наповнений повітрям – він весь обм'як. Розслаб тіло (дитина стоїть чи сидить на напівзігнутих ногах, нахиливши тіло трохи вперед, голова опущена руки й шия розслаблені). Ти (партнер) починай надувати м'яч – рухай руками, наче качаєш насосом повітря, і видавай звуки, як насос: «С-с-с». Ти, м'яч, вдихни повітря і надувайся. Спочатку, з першою порцією повітря (почувши перший звук «с»), випрями ноги в колінах. Після другої порції повітря (після другого «с») – випрями тулуб. З третьою порцією повітря – підними голову, після четвертої – надуй щоки і відними руки від боків. М'яч надутий. Насос перестав накачувати – зроби вигляд, наче ти висмикнув з м'яча шланг насоса. З м'яча з силою виходить повітря зі звуком «ш». Тіло м'яча знову обм'якло – повернися в початкове положення». Потім гравці міняються ролями.

Розтягування знімає накопичене напруження в м'язах. За можливості, дитину можна спробувати навчити акуратно розтягувати групу м'язів (з не порушеною функцією) і відчувати при цьому, як вони поступово розслабляються. Зокрема, при ДЦП широко використовують суглобову гімнастику, техніку цигун, гімнастику стоп та лікування положенням.

Нижче наведено кілька вправ на розтягування, форма яких є оманливо простою, однак їх виконання (що важливо) породжує потік енергії (вправи будуть корисними й для дорослих, втім, підійдуть не для всіх дітей).

Якщо ви, незалежно від віку, хочете відчувати себе молодим, нехай надію й натхнення нададуть рядки з поеми Лу Ю⁹:

⁹Одного з великих літераторів періоду правління династії Сун.

Щастя - бути здоровим і жити без суєти.

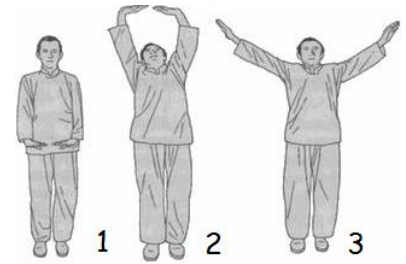
У шістдесят я видираюся на гору без тростини.

У дев'яносто ци наповнює мене бадьорістю і силою.

Я переглядаю тисячі книг.

Вправа «Підйом Неба» (цигун, за Вон Кью-Кіт).

Встаньте прямо, розслабте м'язи, ноги поставте разом. Руки опустіть вниз. Поверніть кисті рук пальцями назустріч так, щоб між кистями і передпліччями був прямий кут. Долоні направте до



землі й тримайте їх перед собою (1). Підніміть руки вперед і вгору, плавно вдихаючи через ніс. Долоні направте вгору, до неба. Тримайте їх перпендикулярно передпліччям (2). Подивіться на пальці рук, піднявши голову. Плавно затримайте дихання. Спрямуйте долоні вгору, до неба, тримаючи їх перпендикулярно передпліччям. Потім через сторони опустіть руки вниз, плавно видихаючи ротом. Одночасно опустіть голову й подивіться вперед (3). Повторіть вправу від десяти до двадцяти разів. Кожен раз, піднімаючи долоні назустріч небу, відчувайте, як розпрямляється спина. Опускаючи руки, відчуйте потік енергії, спрямований вниз вздовж тіла. (Це є однією з кращих вправ цигун – виконуйте хоча б тільки її десять разів щоранку, не пропускаючи жодного дня впродовж трьох місяців, і одержите дуже відчутні результати).

Вправа «Паросток» (слов'янська гімнастика Здрава, за В. Гнатюк, О. Мамаєв). Виконайте по черзі три фрагмента вправи – швидко, але без ривків, одним безперервним рухом. Намагайтеся, щоб не виникало гострих больових відчуттів.

1) «Рух паростка вгору з напруженням на вдиху – видих». Уявіть (а краще відчуйте) себе насінням в ґрунті, яке починає проростати. Встаньте в положення: п'яти разом, носки нарізно, підборіддя притисніть до грудей. З'єднайте долоні на рівні шиї, спрямовуючи пальці вгору. Можна навіть злегка підсісти. Увага зосереджена на сонячному сплетінні (Ярлі), в якому вміщується життєва енергія паростка. М'яко, але з силою вдихаючи, тягнемося вгору, витягаючи хребет (руки з зімкнутими долонями тягнуться з максимальним зусиллям вгору, а підошви, навпаки, сильніше вдавлюються в землю). На видиху вільно, без напруги, опускаємо руки вниз.

2) «Рух кореня вниз під 45° з напруженням на вдиху – видих». Зімкнені долоні рук (як у індійському вітанні «намасте») підтягуємо майже до підборіддя під кутом в 45°. Починаємо (знову із зусиллям) на вдиху просувати руки вперед і вниз, немов би пронизуючи щільну землю. На видиху розслаблені руки розводимо в сторони й вперед, поєднуючи витягнуті руки тильними сторонами кистей на рівні голови.

3) «Енергійне розсовування ґрунту на вдиху – видих». Першими листочками

паростка, що вийшов на поверхню, розсовуємо навколо себе залишки ґрунту. Потужним енергійним рухом на вдиху окреслюємо навколо себе руками півкола, поєднуючи в кінці руху долоні знову разом за спиною.

Говорячи про слов'янську гімнастику, хочеться наголосити на її позитивних моментах. Передусім, будь-яка її вправа – це образ, що дозволяє тренувати не тільки тіло, але задіяти в комплексі ще мозок, свідомість і підсвідомість. Корисним моментом Здрави є її поєднання з побутовими справами. Ми, сучасні люди, робимо за день тисячі рухів, не беручи у них участі, а потім тренуємось, відпрацьовуючи ті чи інші рухи. Напроти, воїн-рус будь-який вид діяльності перетворює в тренування (наприклад, за день ми десятки разів відкриваємо й закриваємо двері – що, по суті, є ударним чи захоплюючим рухом, який просто виконується з іншою силою й швидкістю; протирання скла, фарбування – це вправи на м'яке ухиляння та «збивання» удару супротивника). Тобто (на відміну від пустого махання руками у повітрі під час тренування в спортзалі), головне – виконувати діяльність осмислено, правильно й ергономічно вкладаючи силу і навантаження. Як-от, правильно піднімати важкі сумки¹⁰, щоб не нашкодити хребту і попереку, слід, присідаючи з прямою спиною та напружуючи таз і ноги (як штангісти беруть вагу, а не нахиляючись вперед), або ж (якщо з якоїсь причини незручно присідати) нахилитись всім корпусом, зберігаючи прямою спину і високо тримаючи голову (головне – ніколи не згинати хребет!).

Візуалізація (також відома як метод візуально керованих образів). Ця техніка використовує уяву, щоб уповільнити роботу мозку, позбутися негативних думок й тривоги, знизити рівень стресу. Вона є особливо ефективною після виконання прогресуючої релаксації м'язів і дозволяє спочатку розслабити м'язи, а потім заспокоїти розум.

Людський організм, згідно уявлень індійських йогів, складається з переплетених вібрацій звуків і кольорів, мелодій і світлових потоків, динаміка яких повністю визначає життєдіяльність та психічне життя людини. Наповнюючись гармонійними, цілющими вібраціями, занурюючись у них організм за рахунок саморегуляції налаштовує й намагається виправити мозкові та інші ритми тіла.

Найлегший вид візуалізації – *уявити прекрасне, спокійне місце*. (Душевну рівновагу можна зберігати й завдяки **спогляданню**, тобто вмінню відсторонено, відключаючи думки, спостерігати за природою, оточуючими, рідними). Медитаційні вправи (в слов'янській традиції цьому стану більш підходящим є термін «дрімання») слід робити на фоні розслаблюючої музики та у поєднанні з заспокійливими ароматами.

Вправа «*Пташки*» (Л. Шулья). Дорослий просить дітей сісти (або лягти)

¹⁰ *Как правильно поднимать и перемещать тяжести*. Режим доступу: <http://bezopasnyitrud.info/index.php/stati/9-stati/319-kak-pravilno-podnimat-i-peremeshchat-tyazhesti>

зручно, закрити очі та слухати його голос.

«Дихайте повільно і легко. Уявіть, що зараз літо. Ви на галявині лісу. Над вами тепле літнє сонце і високе блакитне небо. Ви відчуваєте себе абсолютно щасливими і спокійними. Високо в небі ви бачите пташок. Вони вільно ширяють у небі й весело щебечуть. Тепер нехай кожен з вас уявить, що він – маленька пташка. Ви пурхаєте в повітрі. Насолоджуйтесь свободою і прекрасним відчуттям польоту. Ось ви полетіли запашним лісом, вдихаєте його аромати і милуєтесь його красою. А ось пташки присіли на гарну польову квітку й вдихнули її легкий аромат, а тепер полетіли до найвищої липи, сіли на її верхівку і відчули солодкий запах квітучого дерева. Тут подув теплий літній вітерець, і пташки разом з його поривом понеслися до дзюркотливого лісового струмочка. Вони сіли з краю течії, почистили дзьобом свої пір'їнки, попили чистої, прохолодної водиці, поплюскались і знову піднялися вгору. А тепер, повільно змахуючи крилами, наближайтеся до землі. Ось ви вже приземлилися в дуже затишне гніздечко на лісовій галявині. Відкрийте очі. Ви добре відпочили, у вас бадьорий настрій і прекрасне відчуття польоту, яке збережеться на цілий день»

Вправа «Тихе озеро» (О. Кононова). Дорослий просить дітей сісти (лягти) зручно, закрити очі та слухати.

«Уявіть собі чудовий сонячний ранок. Ви знаходитесь біля тихого, прекрасного озера. Чути лише ваше дихання і плескіт води. Сонце яскраво світить, його промені зігрівають вас, ви відчуваєте себе все краще і краще. Ви чуєте спів птахів і стрекотіння коників. Ви абсолютно спокійні. Сонце світить, повітря прозоре й чисте. Ви відчуваєте всім тілом тепло сонця. Ви спокійні й нерухомі, як цей тихий ранок. Ви відчуваєте себе спокійними і щасливими, вам ліньки ворухитися. Кожна клітинка вашого тіла насолоджується спокоєм і сонячним теплом. Ви відпочиваєте. А тепер відкрийте очі. Ми у класі (групі), ми добре відпочили, у нас бадьорий настрій, і приємні відчуття будуть з нами впродовж всього дня»

Вправа «Водоспад». Діти сидять (стоять на килимі), спина і руки розслаблені, голова опущена. Дорослий, звертаючись до дітей, говорить: «Закрийте очі і слухайте мій голос. Уявіть, що ви перебуваєте під невеликим водоспадом. Небо світло-блакитне. Повітря свіже. Вода чиста й прохолодна. Вона м'яко тече по спині, стікає з ніг і продовжує свій шлях далі. Постійте трохи під водоспадом, дозволяючи воді омивати вас і нестися геть».

Психологам й вчителям може стати у нагоді *вправа «Ескалатор»* (вона займає всього 3-5 хвилин, що відповідає нашому інтенсивному ритму життя). Виконувати її можна сидячи або навіть стоячи, але спочатку краще сидіти прямо на стільці, не торкаючись його спинки. Руки краще покласти на коліна, ноги злегка розсунути (згодом, потренувавшись у досягненні стійкого відчуття хвилі розслаблення, ці відчуття можна буде викликати в будь-якому положенні та будь-який час – перерви в роботі, їзди в транспорті тощо): «Подумки уявіть собі, що ви опускаєтеся ескалатором з десятого поверху на перший. З рухом ескалатора всі м'язи вашого тіла повільно розслабляються і на першому поверсі ви стаєте абсолютно спокійними й розслабленими». Ви можете підібрати будь-

яку іншу приємну картинку (морський відлив, політ з гори на дельтаплані, захід сонця тощо), в якій дію, яка убуває, можна було б подумки пов'язати з хвилиною розслаблення, яка пройде по вашому тілу.

Вправа «Мітка». Щоб надалі можна було викликати стан розслаблення буквально за 20-30 секунд (а це може виявитися незамінним в разі службового чи побутового конфлікту, в критичній чи екстремальній ситуації, у розмові з роздратованою й невитриманою людиною тощо), спробуйте пов'язати розслаблений стан з якоюсь відомою тільки вам «міткою». Це може бути будь-який нескладний жест або рух (наприклад, можна зігнути великий палець руки, зробити кільце з двох пальців або потерти собі мочку вуха тощо). Важливо лише робити цей рух кожен раз, коли ви досягнете повністю розслабленого стану, щоб виробити умовний рефлекс: жест – розслаблення.

Отримати заряд енергії на день вранці або розслабитися та очиститися від зайвої інформації перед сном можуть допомогти он-лайн медитації.

Заради збереження важливого для психолога та вчителя спокою та доброзичливості, корисною може бути складена К. Блінковою пам'ятка.

Пам'ятка для вчителів:

1. Перш ніж увійти в клас, забудьте про всі неприємності.
2. Закрийте очі й уявіть море. Якщо воно бурхливе, заспокойте його.
3. Відкрийте очі й скажіть собі: «Я спокійна! Я рада цій зустрічі з учнями!»
4. Посміхніться, і відразу ваш настрій стане кращим.
5. Тепер можна увійти в клас і радувати дітей. А отже, позитивно впливати на їх здоров'я!

Ефективною й швидкою є також «*колірна візуалізація*». Для дорослих підійде такий варіант: «Уявіть улюблений колір, який змушує відчувати себе спокійно й безпечно. Побачте подумки, як Ви «вдихаєте» цей колір у себе й поширюєте його по всьому тілу разом з видихом. Продовжуйте візуалізувати, доки не наповнитесь цим особливим розслаблюючим кольором». Замість кольору можна використовувати заспокійливий звук, особливий аромат чи почуття тепла чи світла.

Психологу й вчителю може бути корисною й *вправа «Посудина з рідиною»*. Прийміть позу для розслаблення (ляжте або сядьте в позу «кучера»). Закрийте очі й починайте уявляти собі, що у ваші п'яти ззовні, через підошви ніг, починає надходити потік важкої, теплої та в'язкої рідини золотистого або сріблястого кольору. Ваше тіло – порожня посудина, в яку з приємними для вас відчуттями тепла й тяжкості заливається ззовні ця рідина (уявлення мають супроводжуватися появами реальних відчуттів тепла і тяжкості – м'язи вашого тіла в місцях, куди вже затекла рідина, стають млявими, розслабленими, наче вони «провисли» під власною вагою. У кого-то ця вправа може виходити краще, якщо рідина буде заливатися з верхівки. Спробуйте різні варіанти і оберіть найкращий).

Для дітей зі КПП ми пропонуємо дуже спрощений варіант – *вправа «Кулька спокою»*: «Який твій улюблений колір? Поглянь на повітряні кульки (м'ячики, картки) – вони різного кольору. У них різний настрій. Яка кулька наповнена спокоєм і безпекою? Тримай, обними її. Нехай вона подарує тобі спокій». (Замість кольору можна використовувати заспокійливий звук, особливий аромат або почуття тепла чи світла).

Ще у давнину вчені (Єгипту, Китаю, Індії, Персії) помітили, що вплив кольором здатний не лише відновити душевну рівновагу, але й є серйозним лікувальним фактором при численних психічних і фізичних недугах. Згідно сучасних уявлень, фотони світла, проникаючи в наш мозок через зоровий аналізатор, впливають через певні світлозалежні гормони на регуляторні структури мозку (лімбічну систему, гіпоталамус, гіпофіз, епіфіз). На цьому й основані методи *терапії кольором*, які дозволяють поліпшити загальний психосоматичний стан у дітей з особливими потребами (у ряді порушень функціональних систем організму, при загальній втомі, неврозах, депресії, зниженні розумової працездатності тощо).

Єгипетські лікарі немов би купали хворого в оздоровлюючих потоках цілющих променів (у храмах археологи виявили приміщення, конструкція яких змушувала заломлюватися сонячні промені в той чи інший колір видимого спектра). У Стародавньому Китаї хворому (згідно до його психічного чи соматичного захворювання) прописували носити одяг певного кольору або знаходитися в кімнаті зі стінами потрібного відтінку (пофарбованими чи завішеними матерією). Психіатр В. Бехтерев і психолог Д. Ліберман дійшли висновку, що колір й сонячне світло можуть бути ефективнішими за ліки. В наш час колір застосовують у вальдорфських школах (на кожній стадії розвитку дітей), для дітей з особливими потребами – з метою подолання психологічних труднощів у освіті (І. Івановська; К. Ісаєва, Т. Тюріна) та апаратного лікування (окуляри Т. Тетериної) у медичних центрах.

На сьогодні описано багато прийомів корекції психоемоційного стану дитини за допомогою кольорів: освітлення кімнати світлом певного кольору; домінування певних кольорів в інтер'єрі та одязі; пиття води з пляшок, виготовлених зі скла різних кольорів; ванна з кольоровою сіллю, концентрація уваги на об'єктах певного забарвлення. Це може бути й споглядання краси природи – дзюркотлива блакить струмка, сліпуче золото сонячних променів, малинові зорі, лілові сутінки. За допомогою кольору ми можемо отримати необхідні нам енергії або зняти енергетичну блокаду, що спричинила функціональний розлад. Втім, постійний вплив одного й того самого кольору призводить до дисбалансу життєвих енергій (наприклад, в оточенні червоного й помаранчевого кольорів дитина у перші 60 хвилин відчуває прилив сил й енергії, ще через 30 хвилин вона буде перебудженою, а ще пізніше – стане дратівливою та надмірно агресивною).

Суть усіх методик терапії кольором полягає у тому, щоб дитина зосередила увагу на певному кольорі (для досягнення психотерапевтичного ефекту це має бути не менше 3–5 хвилин). Допоможе у цьому створення альбомів чи комп'ютерних презентацій із зображенням предметів різного кольору (наприклад, «Подорож в різнокольорову країну», «Колір і ми», «Холодні кольори, теплі кольори» тощо), набір дрібних предметів різного кольору (намиста, гудзики тощо). В нагоді також стануть психологічні «різнокольорові казки» (Н. Ніщева та ін.). Заняття можуть проходити як в індивідуальній формі (з метою зняття емоційної напруги, подолання негативізму, корекції страхів, усунення різних бар'єрів тощо), так й у групі. Ефект дії кольору зростає у поєднанні зі спрямованим музичним впливом.

Наведемо відомості, за Л. Міроновою, щодо психологічної дії кольорів на самопочуття людини, її працездатність та настрої.

Вплив окремих кольорів на психофізіологічний стан людини.

<i>Фізіологічний вплив</i>	<i>Застосування у терапії</i>	<i>Для кого позитивний чи шкідливий?</i>
Червоний колір (збудливий, зігріваючий, активний, енергійний)		
на серце, кровообіг (усуває застійні явища), підвищує тиск, прискорює ритм дихання, стимулює нервові центри й імунітет, активізує обмін речовин, заряджає енергією м'язи і печінку, тому він здатний зігрівати тіло і оживляти почуття.	коли життєві сили потребують підтримки чи відновлення, щоб наповнити ослаблений організм силами; при гіпотонії, інфекційних (вітряна віспа, скарлатина, кір і деяких шкірні захворювання) та простудних захворюваннях, пневмонії, астмі; іноді допомагає боротися з сильними стресами.	для занадто емоційних людей у великій кількості шкідливий.
Помаранчевий колір (тонізуючий)		
сприяє загальному зміцненню організму, нормалізує ендокринну систему, покращує травлення й кровообіг, зміцнює тканини легень, має антиспазматичну дію.	надає відчуття психологічної свободи, зменшує емоційну нестабільність, покращує травлення, підвищує апетит.	допомагає підвищувати активність, зміцнює волю, звільняє від почуття пригніченості; надлишок кольору може викликати перегрів організму.
Жовтий колір (тонізуючий, фізіологічно оптимальний, найменш стомлюючий)		
пов'язаний із сонячним сплетінням людини і всією нервовою системою, м'яко стимулює і зміцнює нервову систему (а не збуджує, на відміну від червоного кольору), стимулює зір, активізує рухові центри й генерує енергію м'язів.	підвищує почуття оптимізму і впевненості у власних силах, викликає радісний настрій, допомагає навчитися легше ставитися до подій, позбутися непотрібних хвилювань, стимулює інтелектуальні здібності (логіку та чіткість висловлювання думок). Корисний для зору, лікування діабету, порушень травлення, зниження кислотності, нестачі мінералів, виправлення косоокості.	позитивно діє насамперед на меланхолійних, схильних до внутрішніх конфліктів і пасивності людей, що мають проблеми в спілкуванні; рекомендують при сумному настрої та тим, хто втомився від напруги і розчарувань.

Зелений колір (фізіологічно оптимальний)		
надає освіжаючу і одночасно заспокійливу дію на організм, підвищує життєвий тонус і сприяє розслабленню, зменшує кров'яний тиск, розширює капіляри, підвищує м'язову працездатність на довгий час, проявляє антисептичні властивості.	дає відчуття миру й рівноваги, спокою і оновлення, знижує апетит, допомагає боротися із зайвою вагою, при лікуванні нервової серцево-судинної системи, астми, розладів сну, заспокоює і полегшує мігрень. Тривалий вплив кольору робить характер врівноваженим, підвищує розумову працездатність й концентрацію уваги.	допомагає при відчутті апатії й байдужості до всього, відсутності душевної рівноваги і підвищеній дратівливості, при бажанні бути відкритою і спокійною людиною.
Бірюзовий колір (містить в собі зелений і блакитний кольори).		
гармонізує, має антисептичні властивості.	гармонізує і створює відчуття чистоти, сприятливий для лекторів (допоможе знаходити потрібні слова й підтримувати контакт зі слухачами); лікує рани, опіки, підтримує імунну систему в період простудних захворювань і грипу.	допоможе, якщо ви нервуєте в присутності інших людей. Не рекомендується: марнославним людям. Надлишок кольору може викликати збентеження або хвастоці.
Блакитний колір (заспокійливий)		
сприятливо діє на підвищення імунітету, знижує артеріальний тиск, заспокоює пульс, уповільнює ритм дихання.	допомагає знизити м'язову напругу, має жарознижувальну антисептичну дію, здатний зупинити поширення інфекції. заспокоює біль, знижує апетит.	заспокійливий колір, допомагає при безсонні, нервових розладах, налаштовує на терпіння.
Синій колір (заспокійлива дія переходить в гнітючу)		
гальмує функції фізіологічних систем, має антисептичні та бактерицидні властивості	знімає біль при захворюваннях кісткової й ендокринної систем, його рекомендують при захворюваннях хребта, мозку, очей, запаленнях носових пазух, сприяє росту, лікує набряки, опіки, облісіння, ревматизм, головний біль, запалення очей	рекомендується людям, які потребують почуття безпеки, емоційним і нервовим. Створює позитивний ефект при меланхолії, істерії, епілепсії. Відтінки синього допомагають при безсонні. Втім тривала дія може увігнати в депресію
Фіолетовий колір (справляє гальмівну дію на нервову систему, колір натхнення)		
втілює зв'язок руху і спокою, заспокоює і одночасно здатний очищати й зміцнювати, врівноважує чоловічу та жіночу енергії в організмі	пов'язаний з духовністю (об'єднує тіло і мислення, матеріальні потреби з потребами душі), здатний надихати, допоможе навчитися спокійно сприймати все, що відбувається; допомагає боротися з глибинними страхами, різними психічними та нервовими розладами (невроз, втрата віри, відчай, втрата самоповаги), лікує (струс мозку, епілепсію, невралгію, розсіяний склероз)	допомагає, коли виникають безпричинні сумніви, недовіра й підозрілість Надмірний вплив пригнічує нервову систему і може призвести до апатії. Не рекомендується: людям з важкими психічними захворюваннями та страждаючим на алкоголізм

Пурпурний колір (повторює властивості фіолетового кольору)		
є судинорозширювальним засобом	в психіатрії вважається гіпнотичним кольором	
Манжента (його сила – у міці червоного й духовності фіолетового кольору).		
насичує енергією наднирник і нирки, допомагає їм очищувати кров від шкідливих речовин, діє як проносне	заспокоює, допомагає впоратися з капризами, позбавляє від агресії та злості; допомагає при негативних психічних станах (відчутті внутрішньої спустошеності, неможливості знайти мету подальшого існування)	це – колір змін, свідчить, про готовність людини змінити звичний образ життя і почати щось нове (бажаючи змінити щось в обстановці кімнати, достатньо буде поставити квітку фуксії)
Рожевий колір		
заспокоює нервову систему, знімає напругу	покращує настрій, позбавляє від нав'язливих думок, сприяє розслабленню м'язів, глибокому сну; допомагає одужати навіть при важких захворюваннях, дає відчуття захищеності	допомагає відпочити від розумової праці, в кризі, вирішити будь-який конфлікт; заспокоїтися, усунути агресію, полегшити пробудження людям - «совам»
Білий колір (позитивний колір, що містить в собі всі кольори)		
лікує центральну нервову систему, допомагає відновлювати структуру мозкових тканин, безпосередньо пов'язаних зі свідомістю	символ чистоти і духовності, зцілення від хвороб, колір рівноваги, добра, успіху; заряджає енергією й очищує	допоможе заспокоїтися, зняти внутрішнє напруження. Надлишок може привести до відчуття зверхності або неповноцінності
Чорний колір (поглинає світло)		
врівноважує білий колір (без темряви немає світла; інь і янь), співвідноситься з нескінченністю, з жіночою життєвою силою	сприяє зібраності, дисципліні, витримці й стійкості; обдаровує почуттям власної гідності та влади	в надмірній кількості може стати перешкодою у відносинах між людьми, може пригнічувати, тому схильним до депресії не рекомендують носити чорне
Сірий колір (нейтральний)		
розслаблює, допомагає відчувати себе спокійно, сприяє сну	це колір інтелекту («сірої речовини», тобто мозку)	колір не депресивний, але й радості з ним ми теж не відчуваємо
Коричневий колір		
асоціюється з ностальгією та меланхолією, які врівноважують радість і веселощі	колір надійності, міцності, практичності й здорового глузду; допомагає не витратити час і сили даремно під час досягнення поставленої мети	застосовується, коли потрібно на чомусь зосередитися і відчути ґрунт під ногами

Знизити напругу (емоційно-психічну й тілесну) та створити позитивний настрій у дітей допомагають ігри (наприклад, «Кольорові хусточки», «Килимок настрою», «Чарівні віконця», «Доторкнися до ...», «Запах синього неба», «Жовтий звук», «Веселі зонтики», «Різнокольорові доріжки» тощо).

Гра «Кольоровий намет» (М. Єгорова [10]). Складається намет з кольорових атласних стрічок, підібраних за відтінками (від теплих до холодних), які вертикально спускаються вниз, нагадуючи струмені дощу. Діти можуть ховатися в наметі чи обирати потрібний колір, гладити стрічки руками. Також впродовж дня дітям пропонується кілька разів проходити через намет: гіперактивним дітям – у напрямку від теплих відтінків до холодних, а млявим та інертним – в зворотному напрямку.



Гра «Занали веселку». Перед дитиною розстеляється біле полотно та пропонується викласти на ньому веселку з певних кольорів (в якості елементів веселки використовуються смужки дугоподібної форми з тасьми різних відтінків). Дітям з підвищеною емоційною збудженістю пропонується викласти веселку з більш спокійних, холодних відтінків, а дітям, які не активні, пригнічені або знаходяться в депресії – з більш теплих й яскравих.



Гра «Чарівне покривало». Для гри будуть потрібні кольорові полотна з прозорої тканини насичених і пастельних кольорів, в яку можна обгорнути дитину та через яку вона буде розглядати навколишній простір. Це дає відчутний терапевтичний ефект, заспокоює, налаштовує на позитивний лад, розвиває уяву й фантазію. Змінюючи колір, можна ефективно впливати на емоційний стан дитини (наприклад, запропонувати збудженій дитині відправитися разом в чарівну блакитну країну).



Музика. Прослуховування дітьми заспокійливої мелодії (звуків природи – дощу, водоспаду, щебетання птахів, шелесту вітру; гри на флейті, струнних інструментах; класичної музики; молитовних співів тощо) сприяє уповільненню їх пульсу, розширення судин, упорядкування мозкових ритмів.

Гра «Бубонець». Діти лягають на спину. Закривають очі та відпочивають під звучання повільної, тихої музики (добре супроводжувати її погладжуванням рук, ніг, спинки, волосся дітей). Їх «пробудження» відбувається під звучання бубонця.

Обійми – це дуже приємний й корисний спосіб розслабитися. Сучасні вчені довели, що взаємодія з оточуючими людьми дійсно засноване на біологічних процесах (М. Хертенштейн). Обіймаючи когось, ми відчуваємо себе краще, адже виділяється окситоцин (так званий «гормон обіймів»), завдяки якому ми по-справжньому відчуваємо тепло й ніжність. Тому слід заохочувати дитину, коли вона притискає до себе домашнього улюбленця, обіймає кохану людину, або навіть плюшеву іграшку. Обійми (активізуючи на шкірі рецептори тиску – тільця Пачіно) знижують кров'яний тиск, зменшують кількість гормонів стресу (кортизолу) і посиляють «заспокійливі» сигнали мозку («Нема про що хвилюватися, друже!»), захищають серце від хвороб (навіть 20 сек. обіймів значно зменшує шкоду, яку задає всьому організму стрес). Обійми втішають,

підтримуючи в нас відчуття наповненості життя сенсом і важливими речами, а також зменшують екзистенційні страхи (острах майбутнього, змін, не зрозумілого, смерті тощо). Обнімання допомагає налагодити комунікацію як у парі, так і між батьками та дітьми, друзями та колегами.

Нижче наведені ігри, націлені формувати у дітей соціальну довіру та спонукати проявляти позитивні емоції по відношенню до інших дітей.

Гра «Обіймашки» (Т. Зав'ялова). Діти стоять у колі (на свіжому повітрі чи у приміщенні). Дорослий каже: «Передаю «обіймашку» ... (називає ім'я дитини, що стоїть праворуч)». Він посміхається і, дивлячись в очі дитині, обіймає її. Дитина повторює слова (або дорослий каже, а дитина показує на іншого) і обіймає наступну дитину. Так «обіймашка» проходить по всьому колу. За бажанням дітей, її можна запустити в зворотну сторону. На завершення гри усі беруться за руки й кажуть: «Ми один одному посміхаємося, ми друзями називаємося!»

Гра «Сліпий танок» (К. Фоппель). Виконується в парі, одному з дітей зав'язують очі. «Сядьте. Візьміться за руки. Ти (той, хто бачить) рухай руками під музику, а ти (дитина з зав'язаними очима) намагайся повторити ці рухи, не відпускаючи рук (впродовж кількох хвилин)». Потім діти міняються ролями. Якщо дитина тривожиться й відмовляється закрити очі, заспокойте її та не наполягайте – нехай малює з відкритими очима. З часом можна спробувати танцювати, рухаючись під музику приміщенням.

ВПРАВИ ДЛЯ КОНЦЕНТРАЦІЇ УВАГИ.

У всіх практиках, які вчать володіти своїми емоціями, почуттями й думками (направляючи їх енергію для розслаблення, самопізнання й розкриття свого потенціалу, розвитку креативного мислення й ораторського таланту) важливого значення надається вмінню зосереджувати увагу (щоб приборкати розум, прибрати з голови негативні й нав'язливі думки та сконцентруватися на досягненні конкретної мети). Адже, куди думка, туди й сила (життєва енергія, Жива, ци), а за силою йде кров (недарма в Китаї кажуть, що кров – це тінь ци), а кров – то життя та здоров'я¹¹.

Простим способом залишатися зосередженим і врівноваженим (а також енергійним) є медитація. Так, дані дослідження фонду Д. Лінча виявили, що заняття медитацією можуть на 40% знижувати вплив таких негативних психологічних факторів, як стрес, тривога й депресія. Систематичні щоденні заняття медитацією впродовж 5 хвилин знижують рівень адреналіну в крові (альтернатива – седативні препарати чи психотерапія від 3 місяців), тривалістю хоча б 10 хвилин – можуть прибрати наслідки стресу, лікувати безсоння,

¹¹ Всі системи організму (кровоносна, лімфатична, нервова), м'язи й кістки вважаються вторинними по відношенню до Ци і можуть функціонувати тільки завдяки життєвій енергії. Ось чому в східних масажах роботі з Ци надається першочергового значення.

тривожність, дратівливість, продовжують життя на 7 років (або – правильне харчування протягом 5 років). Тому на сьогодні медитація активно запроваджується у робочий день політиків, співробітників офісів тощо.

У східних вченнях налічується понад 40 методів медитації (зокрема, дихальні практики під удари серця; медитація на полум'я свічки; виспівування мантр тощо). Майстри духовних практик радять спочатку концентруватися на диханні: вдих (на 4 рахунки) – затримка дихання (на 3 рахунки) – видих (на 4 рахунки).

Щоб навчитись зосереджуватись (і відключати сторонні думки) слід дотримуватись наступних правил: знайти місце, щоб під час заняття ніхто не заважав і не відволікав (на природі чи вдома), одяг має бути з натуральних тканин (зручний та вільний), прийняти зручне положення (сидячи у позі лотоса чи по-турецьки) і скласти пальці в мудрі (інші параметри – музика, пахощі, тривалість медитації – кожен вибирає під себе).

Мудри – це поєднання пальців рук у певних комбінаціях, які (створюючи енергетичні конфігурації) певним чином впливають на самопочуття людини (А. Сафронов, С. Панков та ін.). Вони є гарним і перевіреним часом засобом нормалізації тону (активізації енергетичної системи та заспокоєння нервової системи). Багато традицій розглядають пальці людини в якості провідників енергетичних меридіанів в тілі людини (і кожна фаланга пов'язується з певним його органом). Згідно традицій йоги та аюрведи, по руках і пальцях людини проходять шість основних енергетичних каналів (пов'язаних із серцем, легеньми, головним мозком, печінкою, селезінкою, судинною системою, товстим і тонким кишечником). Саме тому рука володіє такою величезною цілющою силою.

В Індії виконання жестів розвинулись у систему цілющих практик мудр, такої собі «йоги пальців рук». Отже, виконуючи «гімнастику для пальців» дитина можна гармонізувати свій стан. Застосування мудр сприяє концентрації уваги й покращанню пам'яті. Оскільки діти з ДЦП, як і діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються загальною моторною недостатністю, пальчиковою гімнастикою з ними треба займатися регулярно (1-3 рази на день, залежно від стану їх моторики). Якщо дитина не здатна робити ці вправи самостійно, дорослим слід робити вправи її рукою.

Нижче наведені приклади простих мудр, які можна виконувати кожен день у будь-якому положенні та з будь-якою частотою.

Приклади мудр для нормалізації життєвого тону.


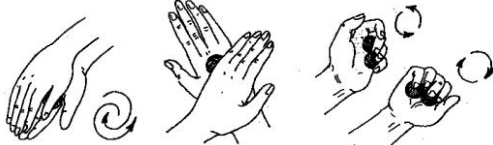
<i>Мудра</i>	<i>Для чого</i>	<i>Інструкція</i>
Хакіні-мудра (мудра богині Хакіні)	Здатна задіяти одразу дві півкулі мозку. Сприяє поліпшенню пам'яті (допоможе,	З'єднайте між собою кінчики великих пальців і мізинців, утворюючи «шар». Решту пальців з'єднайте подушечками, роблячи «гребінець».

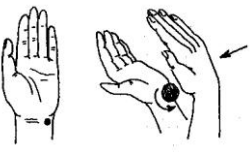



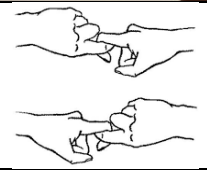
	<p>якщо щось забули і потрібно це згадати), підвищує концентрацію уваги.</p>	<p>Підніміть очі вгору, вдихніть і тієї ж миті доторкніться кінчиком язика до верхніх ясен або м'якого піднебіння. Видихніть і на видиху опустіть язик вниз. Потім зробіть глибокий вдих (так довго, як бажаєте).</p>
<p>Мудра Щедрості (Калешвара)</p> 	<p>Поліпшує пам'ять і здатність до концентрації. Допоможе заспокоїти розум, зняти емоційне й психологічне перенапруження, змінити негативний настрій та думки на позитивні.</p>	<p>Підніміть руки на рівень сонячного сплетення. З'єднайте один з одним подушечки великих і середніх пальців. Решту пальців (мізинці, вказівні й безіменні) зігніть всередину і притисніть один до одного так, щоб вони стикалися (тильною стороною фаланг). Кінчики великих пальців спрямуйте вбік грудей (вони мають «дивитися» на них). Лікті розведіть в різні боки. Дихання спокійне (не менше 1 хвилини).</p>
<p>Мудра Знання (Гьяна/Джняна)</p> 	<p>Зніме емоційне напруження, тривогу, безсоння або надмірну сонливість; активізує пам'ять й концентрує потенційні можливості.</p>	<p>З'єднайте (легко, не натискаючи) вказівний палець з подушечкою великого пальця. Інші три пальці випряміть (не напружуючи їх) і роз'єднайте.</p>
<p>Мудра зосередженості (Дхьяна/Самадхі)</p> 	<p>Допоможе заспокоїти думки і зосередити увагу</p>	<p>Сядьте. Опустіть обидві руки вниз живота (на ноги) долонями вгору у вигляді чаші. Покладіть праву руку в ліву. Великими пальцями обох рук торкніться один одного (формуючи «трикутник»).</p>
<p>Мудра подяки (Анджалі мудра)</p> 	<p>Сприяє гармонізації та вирівнюванню енергетичних потоків тіла, активізує й балансує роботу правої та лівої півкуль головного мозку. Допомагає зосередитися.</p>	<p>Розправте пальці. З'єднайте долоні обох рук на рівні грудей. Долоні трохи нахилить уперед.</p>
<p>Мудра Води (Варуна-мудра)</p> 	<p>Виведе зайвий слиз з організму, який (згідно східних концепцій), викликає енергетичну блокаду всього організму; зніме коліки та здуття живота.</p>	<p>Зігніть мізинець правої руки й торкніться ним основи великого пальця. Великим пальцем злегка притисніть мізинець. Лівою рукою охопіть праву руку знизу. Великий палець лівої руки покладіть зверху на великий палець правої руки.</p>

<p>Мудра Життя</p> 	<p>Допоможе впоратися зі станом швидкої стомлюваності, безсилля, з порушенням зору; вирівнює енергетичний потенціал організму та підсилює життєві сили.</p>	<p>З'єднайте разом подушечки безіменного, мізинця й великого пальців. Інші пальці випряміть. Виконується обома руками одночасно.</p>
<p>Мудра Землі</p> 	<p>Поліпшить психофізичний стан організму, допоможе в стані психічної слабкості, стресу.</p>	<p>З'єднайте (з невеликим натисканням) подушечки безіменного і великого пальців. Решту пальців випряміть. Виконується обома руками.</p>
<p>Мудра «Черепашка»</p> 	<p>Допоможе при астеноїзації, перевтомі, порушенні функції серцево-судинної системи.</p>	<p>Складіть дві руки на рівні сонячного сплетіння. Пальці правої руки переплетіть з пальцями лівої руки (утворюючи панцир черепахи – замкнене коло, щоб таким чином запобігти витoku енергії). Великі пальці обох рук з'єднайте між собою, утворюючи «голову черепахи».</p>
<p>Мудра «Вікно Мудрості»</p> 	<p>Відкриває життєво важливі центри, що сприяють розвитку мислення та активізації розумової діяльності, допоможе впоратися з порушенням мозкового кровообігу.</p>	<p>Притисніть безіменний палець правої руки великим пальцем (його першою фалангою) цієї ж руки. Так само складіть пальці лівої руки. Інші пальці залиште вільно розставленими.</p>
<p>Мудра «Зуб Дракона»</p> 	<p>Допоможе при спутаній свідомості, порушенні координації рухів, під час стресу та емоційної нестійкості.</p>	<p>Великі пальці обох рук притисніть до внутрішньої поверхні долонь. Третій, четвертий та п'ятий пальці зігніть й притисніть до долоні. Вказівні пальці обох рук випряміть і поверніть вгору.</p>

Домогтися поліпшення зосередженості й концентрації уваги, пам'яті, покращити самопочуття та заспокоїти нервову систему дозволяє й **японська пальчикова гімнастика** – комплекс виконуваних пальцями вправ (пальчиковий самомасаж), розроблений Й. Цуцумі з урахуванням практики оздоровчого дихання, сприятливого впливу на організм поз йоги та м'язових скорочень, які активізують проходження енергії життя.


Приклади вправи пальчикової гімнастики.

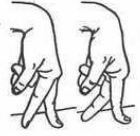






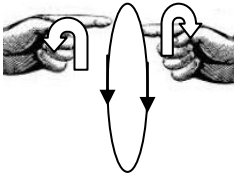
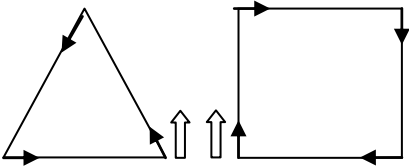
N	Для чого	Інструкція
Для розвитку концентрації уваги та заспокоєння нервової системи		
1	<p>Згинання та розгинання пальців.</p> 	<p>Підніміть дві руки долонями до себе. (Видихніть все повітря й затримайте дихання). Потім, вдихаючи через ніс, згинайте пальці – всі десять по порядку. Почніть з великого пальця правої руки, потім зігніть вказівний, середній, безіменний, мізинець. Далі – зігніть мізинець лівої руки, безіменний, середній, вказівний і закінчите великим пальцем лівої руки. Після цього починайте розгинати пальчики, видихаючи через рот.</p> <p>Вправу потрібно повторити мінімум 10 разів. Уявіть собі, як ритмічно набігають хвилі на берег – ретельно згинайте та розгинайте кожен палець.</p>
2	<p>Щоб бути більш уважним</p>	<p>Помістіть дві руки долонями до себе перед очима (на рівні грудей). Розгляньте кожен палець. Зігніть мізинець. Згинайте по черзі інші пальці. Потім зігніть мізинець на правій руці. Зігніть інші пальці на правій руці. Потримайте кулачки. Випряміть пальці (20 раз).</p>
3	<p>Для зосередженості й заспокоєння</p>	<p>Підніміть дві руки долонями до себе (перед очима на рівні грудей). Починаючи з вказівного пальця лівої руки, натискайте великим пальцем на верхню подушечку пальців по черзі – на лівій руці, потім на правій. Потім на двох руках разом (до 20 разів).</p>
4	<p>Для розвитку зосередженості</p>	<p>Ліву руку стисніть у кулачок. Пальці правої – притисніть один до одного, утворюючи начебто «стрілку». Спрямуйте її в основу мізинця лівої руки, але не торкайтесь її. Відчуйте потік «енергії». Поміняйте руки (до 20 разів).</p>
5	<p>Для розвитку концентрації, заспокоєння нервової системи</p>	<p>Знайдіть очима центральну точку долоні, натисніть на неї п'ять разів великим пальцем. Поміняйте руки (до 20 разів).</p>
6	<p>Вправа з двома горіхами знімає невдоволення, стан роздратування</p>	<p>Візьміть два горіха, покладіть їх між долонями і катайте їх – за годинниковою стрілкою, потім – в іншому напрямі. Прикладайте зусилля, притискайте горіхи до долонь. Потім покладіть горіхи на тильну сторону правої руки, накрийте долонею лівої руки. Робіть обертальні рухи, з зусиллям притискаючи горіхи. Після цього поміняйте руки. Візьміть у кожную долоню по два горіха й обертайте їх одночасно. У правій долоні – за годинниковою стрілкою, в лівій – проти годинникової стрілки.</p> 

7	Вправа для зняття стресу		<ul style="list-style-type: none"> Помістіть горіх на зап'ясті руки з боку долоні (під мізинцем). Долонею іншої руки злегка натискайте на горіх і робіть їм кругові рухи протягом трьох хвилин. Злегка промасажуйте кінчик мізинця. 
Для розвитку пам'яті			
8		<p>Підніміть ліву руку. З'єднайте разом великий палець з вказівним. Притисніть пальці з зусиллям один до одного, згинаючи їх у зовнішній бік. Далі, по черзі, поєднайте великий палець і середній, великий і безіменний пальці лівої руки. Зроби так само на правій руці. Потім кінчиком великого пальця сильно натисніть на основу кожного іншого пальця (для кожної руки 20 разів).</p>	
9		<p>Великим пальцем лівої руки натисніть на нижню подушечку вказівного пальця, потім зігніть його та після цього випряміть. Продовжуйте так по черзі з іншими пальцями лівої руки. Після цього зробіть це на правій руці, починаючи з мізинця. Потім – на обох руках разом (до 20 разів).</p>	
10		<p>Зігніть пальці обох рук в «котячий кіготь» або гачок.</p>	
11		<p>З'єднайте великий палець лівої руки спочатку з вказівним пальцем, утворюючи «коло». Далі по черзі з'єднайте великий палець з іншими. Повторіть на правій руці.</p>	
12		<p>Зігніть вказівні пальці обох рук в гачок. Потім «захопіть» один «гачок» з іншим. Потягніться (розправте діафрагму). Повторіть по черзі з іншими пальцями – середнім, безіменним, мізинцем. Закінчіть великими пальцями.</p>	
13		<p>Підніміть руки вгору. Робіть по черзі «захоплення» «гачками» з пальців й тягніть їх у різні боки. Потягніть хребет вгору.</p>	
14		<p>Не дуже гострою паличкою (можна списаним стрижнем кулькової ручки) легко «поколювати» долоні рук, починаючи з лівої, в напрямі за і проти годинникової стрілки.</p>	

Розвитку вміння зосереджувати та концентрувати увагу сприяють й **пальчикові ігри** типу «Спробуй повторити».

Приклади пальчикових ігор.

Гра	Малюнок	Інструкція
»Кошенята»		<p>За столом хлопці й дівчата розпустувались, як кошенята: парти пальчиками труть, немов лапками шкребують.</p>

«Чоловік»		Малий крокує чоловік, переставляє ніжки. Перевернемо вгору ніжки, що у нас вийшло? Ріжки.
Асиметричні пальчикові ігри (для розслаблення і когерентної роботи мозку)		
«Лисичка і зайчик»	1)  2) 	Одна рука займає положення «зайчик» (вказівний і середній палець випрямлені, а інші – стиснуті в кулачок), а інша – «лисичка» (середній і безіменний пальці притримуються великим пальцем, а вказівний і мізинець – випрямлені). Далі положення рук по черзі змінюють. Спочатку слід виконувати повільно.
«Долоня – кулак»	1)   2)  	Одна рука займає положення «долонь» а інша – стиснута в кулачок. Далі по черзі змінюють положення рук.
«Коло»		Долоні складені у вказівний жест, вказівні пальці – напроти один одного. «Малюємо коло», спрямовуючи руки протихід униз (одна – до себе, інша – від себе) та угору, пальці зустрічаються нагорі й внизу. Змінюємо напрям руху.
Квадрат – трикутник		Дайте дитині лист паперу із зображенням квадрата і трикутника, щоб вона (спочатку на столі, потім – на стіні) обводила пальцями їх сторони одночасно: правою рукою – квадрат (починаючи з лівого нижнього кута), лівою – трикутник (починаючи з правого нижнього кута).

ТЕХНІКИ РЕЛАКСАЦІЇ З ЗОСЕРЕДЖЕННЯМ НА ДИХАННІ

Правильне, спокійне дихання є важливим способом релаксації. Як писав буддистський монах Тих Хан у своїй книзі «Крок до свободи»: «Почуття приходять і йдуть, як хмари у вітряному небі. Свідоме дихання – це мій якір». Дихальна практика за рахунок концентрації та розслаблення розуму й тіла знімає м'язові зажими («сліди» пережитого стресу в тілі), налагоджує гормональний фон. Релаксація досягається за рахунок ритмічного дихання, або чергування ритмічного дихання і дихання з затримкою.

Глибоке дихання – простий та ефективний спосіб уповільнити природну реакцію організму на стрес (заспокоює серцевий ритм, знижує кров'яний тиск і забезпечує почуття впевненості).

Нижче подано кілька вправ, які підійдуть як дітям, так і дорослим. Виконуючи «дихальну гімнастику», дітям рекомендується вдихати носом, а видихати – ротом, роблячи короткий вдих і довгий видих.

«Повітряна кулька». Діти сидять на стільчиках: «Відкиньтесь на спинку стільця, спина пряма й розслаблена, переплетіть пальці рук, руки складіть на грудях. Глибоко вдихніть повітря носом. Уявіть, що ваш живіт – це повітряна кулька. Чим глибше вдихаєш, тим більшою стає кулька. А тепер видихайте ротом, щоб повітря полетіло з кульки. Не поспішайте, повторіть. Дихайте і уявляйте собі, як кулька наповнюється повітрям та стає все більше й більше. Повільно видихайте ротом, наче повітря йде з кульки. Зробіть паузу (дорослий рахує до п'яти). Знову вдихніть і наповніть легені повітрям. Видихніть, відчуйте, як ви наповнюєтесь енергією та гарним настроєм».

«Хвилі спокою»: «Сядь, поклади руки на коліна й закрив очі. Дихай повільно й рівно, за моєю командою: «Вдих – видих» (дитина має зробити, принаймні 30 таких циклів, а краще 50). Тепер зроби дуже глибокий вдих. Повільно видихни і розплющ очі».

«Спокій»: «Вдихніть глибоко. Затримайте на мить дихання. Повільно видихніть. Продовжуйте дихати глибоко, доки не знайдете почуття спокою».

«Ліфт» (О. Кононова): «Покладіть долоню на живіт. Уявіть, що живіт – це перший поверх будинку. Трохи вище знаходиться шлунок – другий поверх. Потримайте там долоню. Тепер покладіть долоню на груди й уявіть, що це третій поверх будинку. Приготуйтеся, ми починаємо «поїздку на ліфті». Вдихніть ротом повільно і глибоко так, щоб повітря дійшло до першого поверху – живота. Затримайте дихання. Видихніть ротом. Вдихніть так, щоб повітря піднялось до другого поверху – шлунка. Затримайте дихання, видихніть ротом. Вдихніть і піднімайте ліфт на один поверх вище – до грудей. Затримайте дихання, видихніть ротом. Під час видиху неспокій та хвилювання виходять з тіла, немов з дверей ліфта».

«Водолази». Дитина робить вдих, а на видиху рахує разом з дорослим: «Один метр, два метри, три метри ... (наскільки вистачить дихання)». Можна влаштувати змагання із дорослим, або нехай дитина намагатиметься перевершити власний попередній результат.

«Лінива кішечка» (Л. Шулья): «Підніми руки вгору. Потім – витягни вперед, потягнись, як кішечка. Відчуй, як тягнеться тіло. Потім швидко опусти руки вниз зі звуком "а"».

«Задуй свічку»: «Глибоко вдихни. Набери в легені якомога більше повітря. Витягни губи трубочкою. Повільно видихни, (наче) дуючи на свічку і вимовляючи (довгий) звук "у"».

ЕНЕРГЕТИЧНІ ПСИХОТЕХНІКИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ЕМОЦІЙ.

Гармонія емоцій – це завжди здоров'я, щастя, успіх. Дисгармонія емоцій – хвороба, нещастя, невдача. Ще у давнину Геракліт стверджував, що в основі всього суцього лежить гармонія вібрацій у Всесвіті. Це розуміння знайшло відображення у сучасному цілісному (холістичному) підході до людини, який спрямовується на балансування всіх рівнів людини в організмі. І оскільки всі наші психічні та енергетичні процеси протікають саме в тілі, то й емоції можна скорегувати через тіло, знімаючи напруження у м'язах¹². Так, згідно старокитайської теорії у-сін, кожному з внутрішніх органів нашого організму відповідає своя емоція. Тому будь-яке емоційне перенапруження призводить до спазмування або й взагалі перекриття енергетичних каналів (наприклад, страх вражає канал нирок; гнів, злість – канал печінки; надмірна радість, ейфорія – канал серця; горе, печаль – канал селезінки; смуток, туга, меланхолія – канал легких). В результаті порушення циркуляції життєвої енергії утворюється застій крові і, як наслідок, – хвороба. Відповідно, усунення застійних явищ – необхідний крок до досягнення гармонії емоцій.

На це, зокрема, спрямовані різні види *масажу*, у тому числі й китайські методики відновлення (практики анмо по меридіанах, масаж гуаша, баночний масаж, парафінолікування, гідро-механотерапія, точковий масаж, остеопатія тощо). Його користь і терапевтична цінність має особливе значення для збільшення адаптаційних можливостей організму дитини з ДЦП. Специфічний вплив масажу спрямований не тільки на розслаблення спастичних м'язів, але й для поповнення енергії чи та активізації кровообігу, правильного ковзання суглобів й відновлення в цілому функцій кінцівок (тому має значення ритм і темп масажних рухів).

Для відновлення душевної рівноваги й гармонії життя у психології зараз активно розвиваються *методи тілесноорієнтованої терапії* (кінезіологія, SOLWI-терапія тощо). До новітніх технологій можна віднести *методи енергетичної або меридіанної психотерапії* (О.Леонтєва), які сприяють вирішенню різноманітних емоційних проблем (зокрема, тривоги, страхів, труднощів у спілкуванні, стресу) та звільненню від ряду фізичних порушень (реакцій здоров'я на стрес – часті простудні захворювання, головні болі тощо; заспокоєння болю та алергічних реакцій).

Енергетичні (меридіанні) психотехніки являють собою симбіоз західних шкіл психотерапії та давніх знань східної медицини про енергетичні канали, що забезпечує глибину опрацювання джерел проблеми та швидкість змін (знайти

¹²Наприклад, у хвилину злості спочатку енергія, а потім й кров приливає до кистей рук, дозволяючи швидше і легше схопити зброю або нанести ворогові удар. У момент, коли людину охоплює страх, тіло, хоча й ненадовго, ціпеніє («душа йде в п'яти»), ймовірно, даючи час оцінити ситуацію, а потім запускаються механізм викиду гормонів, що приводить тіло в стан загальної бойової готовності.

рішення проблеми можна буквально за кілька годин, а то й хвилин) зі стабільними результатами. Досягається це завдяки паралельному впливу на енергетику тіла й свідомість людини. Так, психотерапія працює з свідомістю-підсвідомістю (наприклад, зі спогадом стресової ситуації із нападом собаки, щоб людина усвідомила, що небезпека минула й не очікувала нового нападу, а також виробила нові реакції на подібні ситуації). Але заблокована енергія в тілі зберігається (через повторення подібних стресів людина опиняється в полоні хронічного напруження – її м'язи спазмуються і тому їй вже ледве вдається керувати своїм тілом). Акупунктура ж звільняє затиснуту енергію, однак не звільняє від страху (зустрітися з собакою знову). Поєднання ж психотерапії зі звільненням енергетичних блокувань дозволяє швидко відновити нормальну життєдіяльність та здоров'я особи (змінивши за хвилини або кілька годин роботи те, що раніше лікувалися роками).

У частині контактних технік енергетичної психотерапії фокусування на переживанні, прийнятті та відпусканні стану відбувається із постукуванням по акупунктурним точкам (більш складним є метод TFT¹³; ТАТ¹⁴ – використовує акупунктурні точки на обличчі та задній частині голови; у EFT¹⁵ – використовується всього 13 точок на всі випадки життя та один загальний алгоритм і тому, завдяки своїй простоті, він стає дуже популярним). У запропонованій Ж. Славинським техніці ПЕАТ¹⁶, яка набуває популярності, застосовується дотик (ставиться палець на точках і робиться вдих-видих, завдяки чому більшість проблем перестають хвилювати після 1-3 сесій тривалістю від 15 хвилин до двох годин).

РУХ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ КОРИ ГОЛОВНОГО МОЗКУ

Крім статичної релаксації, чудовим видом відпочинку й потужним засобом підвищення працездатності кори головного мозку є *рух*. Ходьба, біг, плавання й активні ігри – всі ці вправи подобаються дітям. І саме терапія рухом, відновлення оптимальної координації рухів лежить в основі усіх сучасних ефективних підходів до корекції нервової системи та інтеграції мозку (сенсорної інтеграції, нейрокорекції, терапії ритмічним рухом Бломберга тощо). Як зауважував М. Бернштейн: «Уявлення, що при будь-якому руховому тренінгу... вправляються не руки, а мозок, спочатку здавалося парадоксальним і лише насилу проникло в свідомість педагогів».

Ще у давньому вченні Гермеса Трисмегиста сказано: «Ніщо не спочиває, все рухається, все вібує». Якщо дитина пасивно проводить свій час, це негативно позначиться на її емоційному, фізичному й психічному стані. Тому так важливо

¹³Thought Field Therapy – «метод уявного поля» Каллахана.

¹⁴Tapas Acupressure Technique – техніка акупресури Тапаса Флемінга

¹⁵Emotional Freedom Technique – техніка емоційної свободи Г. Крейга

¹⁶Первинна енергія активації та транстенденції або психо-емоційно-акупресурна терапія

надавати дітям простір для руху і стимулювати їх рухову активність (яка, крім моторики, сприятиме тренуванню вольових якостей дитини). Звісно, у випадку дітей з КПП треба прикласти певних зусиль, адже вони потребують більш сильної й частіше повторюваної **стимуляції відчуттів** власного тіла (тактильних, пропріоцептивних й вестибулярних), які є онтогенетично базовими для набуття й накопичення сенсорного досвіду та розвитку особистості в цілому.

Так, стимуляції глибокої *пропріоцептивної системи* сприяє відчуття сильного тиску, що досягається завдяки регулярним навантаженням тіла, м'язів і суглобів за рахунок одягання на дитину важкого одягу, обважнювачів на руки і (або) ноги, обкладення тіла мішечками з піском, занурення тіла у ємність, наповнену квасолею тощо.

Дитині з *потребою до всього торкатися* сконцентруватись або заспокоїтись може допомогти носіння певного предмета у кишені (наприклад, маленького пружного м'ячика, брелока чи іграшки), масажні килимки, ігри для розвитку дрібної моторики, матеріали різної фактури й щільності. Дитині, яка воліє (сприймаючи довкілля) відчувати *запахи*, слід надати можливість мати при собі спеціальний ароматизований предмет. Дитині, яка віддає перевагу одержувати інформацію *на слух*, можна запропонувати навушники для прослуховування інформації, музичні іграшки (музичні скриньки, дзвінки м'ячі) тощо.

Базальна стимуляція являє собою метод комплексного педагогічного впливу інтенсивними подразниками з метою розвитку сприйняття та усвідомлення власного тіла, що, своєю чергою, сприяє розвитку моторики й розглядається як необхідна основа для формування пізнавальних, побутових, комунікативних і соціальних умінь. Хоча цей метод був розроблений для аутистів, він з успіхом застосовується й для інших категорії дітей з особливими освітніми потребами. *Розрізняють методи вестибулярної та вібраційної базальної стимуляції.*

Вестибулярна базальна стимуляція являє собою розвиток тактильних, вестибулярних відчуттів та м'язово-суглобової чутливості й спрямовується на розвиток рівноваги тіла – статичної (у стані спокою) та у русі (в трьох напрямках простору). Цей метод потребує застосування допоміжних засобів (наприклад, надувних предметів, м'ячів, гойдалок, батуту, гамаку тощо). Зокрема, стимулювати розвиток *вестибулярних рухів* допоможе розгойдування дитини (в гамаку, на гойдалках, катання на каруселях, іпотерапія тощо), перекочування зі спини на живіт, ігри з важким м'ячем, піднімання сходами та ходіння по бордюру, пролізання в обмежений простір та подолання перешкод, розтягування еластичних стрічок та перетягування канату, вправи на балансування (на гімнастичних м'ячах, балансувальних дошках тощо), повзання, ходьба та біг по нерівній, похилій, обмеженій і нестійкій поверхні, лазіння по тренажерним стінкам, стрибки (на батуті, матраці, в мішку, через

скакалку), рухи під музику тощо.

Балансири застосовуються й у **методі стимуляція мозочка** (який став результатом 30-річних досліджень і спостережень американських вчених у програмі Learning Breakthrough Programm, в основу якої були покладені вправи на балансувальній дошці доктора Ф. Більгау). І якщо довгий час вчені вважали, що мозочок регулює тільки рівновагу, рух очей і координацію рухів, то результати сучасних досліджень показали, що мозочок є ключем до навчання майже всьому (у тому числі до нормального інтелектуального, мовного і емоційного розвитку). Відповідно, стимуляція мозочка використовується для розвитку нейропластичності, навичок психіки, фізіологічних функцій мозочка та моторного планування (К.Стрий). Найбільш ефективною є стимуляція мозочка у комплексі з заняттями логопеда, психолога та дефектолога.

Вібраційна базальна стимуляція базується на положенні про те, що за допомогою коливальних рухів дитина отримує інформацію про будову скелету. Процедура триває 5-15 хв. і виконується так: дитина лежить спиною на твердій поверхні, а на її тіло (все чи якусь його частину) відбувається вплив механічних вібрацій (з частотою коливань 10-200 Гц) за допомогою пристроїв (вібруючих предметів – іграшок, подушок чи крісел, електричної зубної щітки чи масажера; камертона чи музичних інструментів із сильною резонуючою поверхнею тощо).

Під час стимуляції відчуттів слід мати на увазі, що не лише брак інформації призводить до дисфункції сенсорної інтеграції, але й, за Л. Хоекман, її надмірна кількість, що перевантажує мозок дитини. В такому випадку, щоб заспокоїти її та допомогти її мозку переробити чуттєву інформацію, слід, навпаки, зменшити кількість подразників (чи взагалі їх прибрати).

Для нормалізації тонуусу й підвищення працездатності дітей з особливими потребами, допомоги їм контролювати і регулювати власні емоції та дії ефективними є заняття з **сенсорної інтеграції** (Т. Куницька), а також нейропсихологічні вправи, спрямовані на подолання дефіцитарності ствольних утворень мозку та дефіцитарності у роботі підкоркових утворень мозку – **сенсомоторну корекцію**, основними блоками вправ якої є дихальні, окорухові вправи, розтяжки й так звані «повзання» (О.Багаутдінова, А. Семенович).

Приклад завдань з сенсомоторної корекції (за О. Багаутдіновою).

№	Сфера розвитку	Вправи
1	Розвиток уваги	«Стоп-гра». Діти знаходяться на своїх місцях у залі. Їм дається команда (наприклад, один хлопок). Почувши команду, діти починають вільно бігати по залу. Потім звучить інша команда (один хлопок). Почувши її, діти займають свої місця в залі.
2	Дихальні вправи	«Повітряна кулька». Дитина лягає на спину. Руки витягнуті уздовж тулуба, ноги лежать прямо (перехрещувати їх не можна). Очі дивляться в стелю. Глибокий вдих через ніс (рот закритий) і видих з шумом через відкритий рот. Під час вдиху живіт

		надувається, під час видиху – втягується. Дитина може уявити, що в животі у неї знаходиться кольорова кулька, яка надувається під час вдиху і здувається під час видиху. Дорослий кладе свою руку на живіт дитини і допомагає їй навчатися дихати. Діти дихають по команді «вдих-видих» (5 разів).
3	Загальний руховий репертуар	«Зоопарк». Діти ходять, зображуючи клишоногого ведмедика (на зовнішній стороні стопи), пташеня (на мисочках), качечку, рухаючись (на п'ятах) вперед і задкуючи, а також незграбного пінгвіна, рухаючись (на внутрішній стороні стопи) лише уперед. При цьому очі дивляться в точку на стіні перед дитиною.
4	Ігри з м'ячем	«Катання м'яча». Дорослий і дитина сідають на підлогу, на відстані 2-3 метрів один від одного і беруть великий м'яч. Вони розсовують ноги й перекочують м'яч по підлозі. Спочатку м'яч відштовхують від себе двома руками, через хвилину або дві дитина прибирає ліву руку за спину і катає м'яч тільки правою рукою, а ще через 3 хвилини – тільки лівою рукою. М'яч має котитися рівно й прямо в руки партнеру.
5	Розтяжки	«Гойдалка». Сісти на підлогу, обхопити коліна руками. Гойдатися на спині, прокочуючись усіма хребцями по підлозі. У випадку, якщо виявиться, що дитина має проблему з утриманням голови, ведучий (мама або хтось із дітей) допомагають, кладучи свою руку їй під голову (на рівні зчленування шиї та потилиці).
6	Окоруховий репертуар	«Конвергенція». Дитина лежить. Потім вона має підняти предмет на рівень своєї витягнутої руки, прямо над переніссям. Повільно рухати предмет до перенісся, домагаючись того, щоб обидва ока дивилися на нього. Виконати 2 рази.
7	Базові сенсомоторні взаємодії	«Партизан» (повзання на животі). Дитина лягає на живіт і повзе по-пластунськи так, як зможе. Дорослий стежить за правильністю виконання вправи, фіксує увагу на проблемних зонах дитини й допомагає їй. Якщо дитина при повзанні ігнорує ноги, то їй треба більше повзати без рук. Якщо ігнорується одна з ніг, рекомендується надіти на неї обтяжувач (пляшку з водою або мішечок з крупою), і таким чином «включити» її у виконання завдання. На повзання не слід шкодувати часу!
8	Базові сенсомоторні взаємодії з опорою на графічну діяльність	«Райдуга». Дитина малює різнокольорову веселку. Потрібно приготувати кілька маркерів (крейди) різних кольорів. Ділимо лист або дошку навпіл. Вправа виконується спочатку однією рукою (окремо правою та лівою), а потім двома руками одночасно. Кожну дугу в райдузі обводимо кілька разів, не відриваючи руки. У результаті має вийти 4 веселки. Для першого разу намалюйте дитині дві точки, які будуть зовнішніми кордонами веселки.
9	Дрібна моторика	«Друкарська машинка». Психолог імітує роботу на друкарській машинці, а діти повторюють. Спочатку він стукає по черзі кожним пальцем по підлозі в одному порядку, потім – у зворотному, а згодом – будь-якими пальцями однієї руки й потім – обох рук.

Пам'ятаючи про необхідність дотримання екологічного, здоров'язбережувального підходу, дітям з КІП слід задати підходящий режим діяльності,

щоб не перевтомлювати їх – дозувати (навчально-розвивальне) навантаження та почергово змінювати його із відпочинком.

Ритм задається й завдяки **організації діяльності у просторі й часі**. Складіть гарний для дитини розклад, який має бути: передбачуваним і гнучким; передбачати, що дитина і дорослий по черзі будуть ініціювати вид діяльності чи гри; суміщати різні види навчальної діяльності (активні й пасивні, в приміщенні й на вулиці), враховувати, який темп підходить дитині та наскільки сталою є її увага (виходячи з рівня розвитку). Застосовуйте **таймінг** – контроль часу з використанням сигналів (звукових чи інших). **Організуйте простір**, який би сприяв активному навчанню дітей і заохочував їх до активної участі. Для цього територію слід поділити на зони (наскільки це можливо в умовах дефіциту простору), наприклад, зону занять, ігрову зону, зону творчості (де дитина може дати вихід своїм емоціям та реалізувати творчі нахили в: малюванні, ліпленні з пластиліну, різанні паперу, склеюванні його в аплікації тощо), зону тиші (де можна побути на самоті в комфорті, сидячи на подушках та серед м'яких іграшок, розвивати дрібну моторику та заспокоїтися в приємній для дитини грі – роздивляючись книгу, складаючи пазли або залучившись до інших розвиваючих ігор різної форми).

Оскільки, згідно І. Сеченову, відпочинок – це зміна виду діяльності, для перемикання дітей з одного на інший вид діяльності, підвищення працездатності та зняття навантаження, пов'язаного із сидінням, в заняття слід включати **фізкультхвилинки, музичні «руханки»** тощо. Залежно від віку і від теми їх може бути 1-3 по 2-3 хвилини (на початку і в середині заняття). Вони можуть виконуватися в різних позах (стоячи, сидячи або лежачи, а також включати вправи з елементами психогімнастики та на релаксацію), бути як без мовного супроводу, так і з ним.

Втім, краще надавати перевагу застосуванню **ритмічних віршів чи мелодій у поєднанні з рухами тіла й рук**, оскільки завдяки одночасному виконанню різних дій активізується мозкова активність і будуть утворюватись різні зв'язки між нейронами. До того ж мова ритмізується рухами й стає більш чіткою. Зауважимо, що на першому етапі становлення мови дитина засвоює саме загальну ритміку та мелодику мови. І саме ритм й інтонація є основою для комунікації.

Кізоньки-брикалочки (Бойко Грицько)

У Мілочки й Наталочки

Є кізоньки-брикалочки.

В них гостренькі ріжки,

І тоненькі ніжки.

Кізоньки брикали, Грядки потоптали.

— Батіжок, батіжок,

Жени кізок на лужок!

(діти показали де ріжки)

(потупали ніжками)

(діти тупочуть)

(беруть у руки уявний батіжок і махають ним)



Крім цього, узагальнивши дані досліджень, М. Русалова (2003) дійшла висновку, що ліва (вербальна) півкуля формує позитивні емоції (саме тонічні, що створюють настрій, стан, емоційний фон) і позитивне ставлення до об'єктів чи подій (права ж – негативні емоції та негативну оцінку тих самих об'єктів; «дві півкулі – дві душі», як дотепно зауважили Спрінгер і Дейч). Недарма у народній пам'яті збереглася безліч ритмічних пісеньок-забавлянок для діточок. Останнім часом говорять про користь ритмічної прози, з'являються й слов'янські мантри, як наприклад¹⁷:

- | | |
|--|--|
| 1. Жива, Жива, матінка – 2 р.
{ Ти течи рікою, животворною, – 2 р.
{ Жива, Жива, матінка | 4. Жива, Жива, матінка – 2 р.
{ Ти гори, гори ярим вогнем – 2 р.
{ Жива, Жива, матінка |
| 2. Жива, Жива, матінка – 2 р.
{ Ти лежи, лежи землею родючою – 2 р.
{ Жива, Жива, матінка | 5. Жива, Жива, матінка – 2 р.
{ Ти світи, сяй любов'ю світлою – 2 р.
{ Жива, Жива, матінка |
| 3. Жива, Жива, матінка – 2 р.
{ Ти лети, лети, вітрами вільними – 2 р.
{ Жива, Жива, матінка | 6. Жива, Жива, матінка – 2 р.
{ Ти живи, живи, життям життя твори – 2 р.
{ Жива, Жива, матінка |

Також заслуговує на увагу застосування канадського досвіду під час заучування віршів чи пісень використовувати елементи української жестової мови одночасно з промовлянням слів.

З метою підвищення працездатності та зниження втомлюваності дітей на заняттях обирайте (виходячи з того, як діти міркують та навчаються) навчальну інформацію, яка має сенс для дитини і застосовуйте активні, ігрові *методи активного навчання* (наприклад, вивчайте математику, прослуховуючи музику або малюючи). Це активізує й урізноманітнить розумову та практичну діяльність дітей під час засвоєння навчального матеріалу.

Використовуйте ресурси краси і гармонії. Ритм (як упорядкованість різноманіття, цілісність) проявляється в естетиці й музиці. Колір і тон справляють на нас різні враження. Втім краса й гармонія завжди викликають позитивні емоції та почуття, чим і обумовлений їх лікувальний ефект для душі. Також вони окрилюють нас, додають сил у повсякденному житті.

Як зауважують автори концепції емоційного інтелекту (Дж. Мейер, П. Селовей і Д. Карузо), рівень енергетичного розвитку людини обумовлений саме рівнем її мотивів і емоцій. Відтак, використовуйте емоції дітей їм на благо, збуджуючи позитивні емоції й тим активізуючи їхню активність. Зокрема, дайте їм можливість споглядати красу й гармонію (роздивляючись твори мистецтва, прослуховуючи гармонічні класичні та сучасні музичні твори і, зокрема, заспокійливу музику), перейнятися ними, насолоджуватися та відчути захоплення (ефективність цього підходу вже доведена практикою).

¹⁷ Жива, жива матушка. Славянская мантра. Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=PCJ9MiZuE_4

Впливайте на настрій дітей за допомогою застосування яскравих, естетично привабливих матеріалів, ігор з нестандартним обладнанням (з кольоровими канцелярськими скріпками, гідрогелем, піском, пінкою для гоління тощо), захопливих технік (ізотерапії, скульптурного моделювання, колажування тощо) та нетрадиційних (таких як: ниткографія, ниткопис, ізонитка; пластилінографія, бісерографія). Щось нове і незвідане робить виконання посильних завдань цікавими (активізуючи орієнтувальний рефлекс «Що таке?») і підтримка уваги вже не вимагатиме від дітей великої напруги (адже діти з порушенням інтелекту при виникненні труднощів не намагаються їх долати і, як правило, кидають роботу).

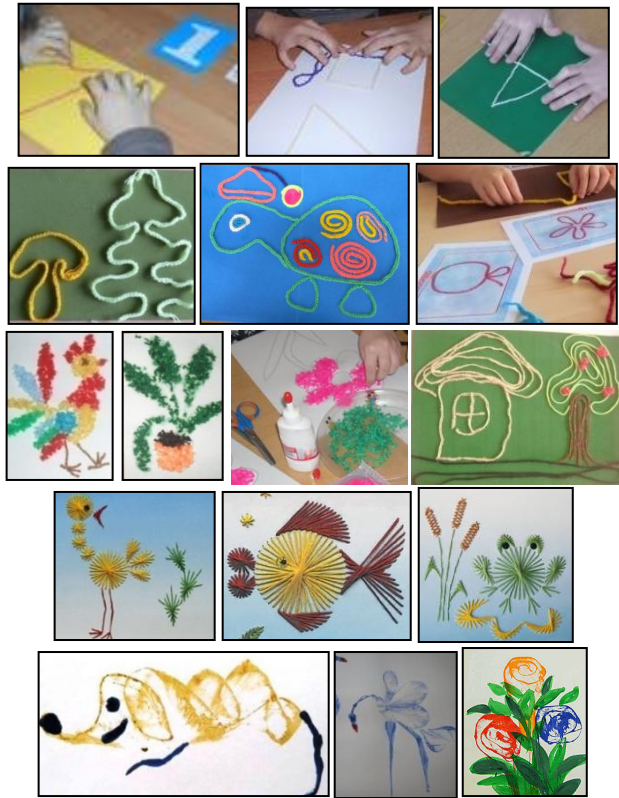
Орієнтовні дидактичні ігри та вправи з розвитку дрібної моторики засобами нетрадиційних технік

Техніки	Приклади
<p>Розвиток графічної моторики</p>	
<p>Ігри з нестандартним обладнанням:</p> <ul style="list-style-type: none"> з кольоровими канцелярськими скріпками (наприклад: складання ланцюжка зі скріпок за зразком – одного кольору, чергуючи за кольором або розміром; складання різних малюнків; доповнення скріпкою відсутньої деталі малюнка (що забув намалювати художник); домальовування сюжетних картин за допомогою скріпок і дрібних деталей, прикріплених на них). з аквагрунтом (зафарбовування прозорих малюнків за допомогою різнокольорової суміші кульок з гідрогелем та допоміжних предметів, наприклад, пластиковою ложкою). з пінкою для гоління (малювання на пінці, монотипія з пінкою, об'ємні зображення). з піском (малювання по піску на склі, можна із використанням додаткових матеріалів: камінців, прозорих скелець, черепашок. У більш спрощеному варіанті можна малювати манкою на підносі). 	

Ниткографія (викладання за допомогою товстої нитки або шнура зображень різних предметів – контурних або повністю «заштрихованих» пряжею чи заповнених дрібно нарізаною пряжею).

Ізонитка (при роботі в цій техніці на основі по контуру зображення попередньо проколюються дірочки і потім в них протягуються нитки, формуючи образ; або нитки викладаються за допомогою їх переплетення і закріплюються декоративними цвяхами).

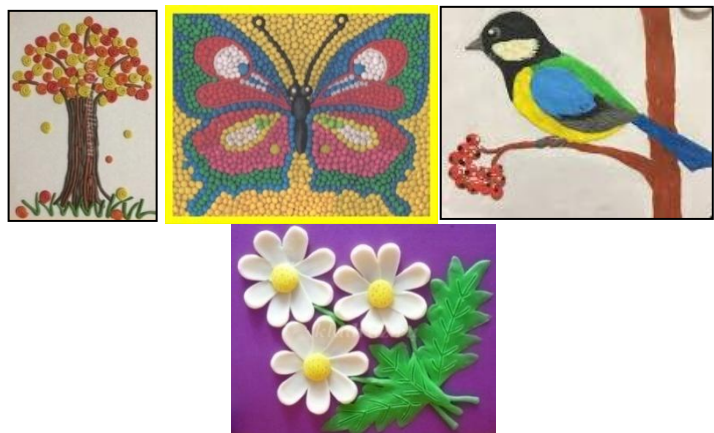
Ниткопис (малювання пофарбованою ниткою, найзручніше гуашшю, та потім доповнення химерного зображення, одержаного від ворсу розпушеної шерстяної чи акрилової нитки, деталями до отримання бажаного образу).



Бісерографія (викладання зображення предмета чи сюжету за допомогою ниток чи дроту з нанизаним на них бісером, окремих намистин, дрібних пластмасових кульок. Як варіант, можна викладати контур фігури ниткою з бісером чи стеклярусом по пластиліну і потім заповнити внутрішній простір деталей зображення бісером, вдавлюючи його в пластилін).



Пластилінографія (наприклад, можна запропонувати такі завдання: робити відбитки на пластиліні різними предметами; викласти пластиліновими джгутиками предмети по контуру; малювати м'яким пластиліном; викласти аплікації насінням по пластиліновій основі; доповнити пластиліном відсутні деталі на малюнку (що забув намалювати художник); доповнити сюжетні картини виліпленими з пластиліну персонажами).



ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ У ДИТИНИ ПОЧУТТЯ БЕЗПЕКИ І ДОВІРИ

У забезпеченні базового почуття безпеки і довіри у дитини важливу роль відграють дорослі в близькому оточенні й налагодження теплих і безпечних стосунків з ними – з близьким дорослим (матір'ю чи особою, що її замінює), педагогами й спеціалістами. Тому робота у цьому напрямі є однією з важливих граней *психолого-педагогічного супроводу* дітей з КПП щодо створення, передусім, максимально сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості.

Щоб не викликати у дітей реакції тривожності, усвідомте власні бажання і ***не покладайте*** на них ***надмірні й невинувдані очікування***. Адже в критичних ситуаціях афекти можуть здійснювати руйнівний вплив, викликаючи агресію чи втечу, зокрема, шкільні навантаження можуть «підштовхнути» до прояву існуючих відхилень в емоційній сфері (Н. Дубровінська та ін.). Зняти стрес і допомогти організму розслабитися прекрасним способом (поруч з описаними вище) є ***смій***. Існує кілька способів розвеселити дитину: розповісти щось смішне, показати веселий мультфільм (або корчити пики по черзі в кабінеті психолога). Звісно, адаптаційні можливості гумору у випадку дітей з порушеннями інтелекту є обмеженими.

Певний інтеграційний потенціал гумору (тобто, використання деяких його проявів для вирішення адаптаційних проблем) наявний у дітей з легким ступенем розумової відсталості, що доводять дослідження дітей молодшого шкільного віку (Т. Артемьева, Д. Латипова) та підлітків (Н. Іванова, С. Посохова). З'ясовано, що ці діти (хоча і з менш вираженою чутливістю) здатні сприймати (реальні та змодельовані) життєві ситуації як комічні, рефлексувати власну комічну поведінку та поведінку інших (переважно, це ситуації взаємодії та спілкування із друзями, батьками, маленькими дітьми, а також тварин – персонажів знайомих мультфільмів).

Їх гумор (як і у дітей з нормотиповим розвитком) наповнений переважно емоційним змістом та виконує переважно захисну функцію, забезпечуючи збереження власного «Я» у обмеженнях, пов'язаних із самопрезентацією та з сімейними конфліктами. Втім, характерною відмінністю гумору розумово відсталих дітей є емоційна синкретичність – їм важко співвіднести гумор із соціальним контекстом ситуацій та моральними уявленнями (наприклад, вони не завжди розуміють, що невдача іншої людини повинна викликати співчуття, а не смій, бажання допомогти, а не почуття власної переваги). Діти не завжди можуть пояснити, чому та чи інша ситуація здається їм смішною. Переважно гумор вивільняє афект (скоріше негативний – діти частіше сміються над невдачами інших, руйнуванні, падінні, аніж діями, що мають позитивний емоційний заряд. Також у дітей слабо виражена здатність ідентифікувати гумор у однолітків.

Універсальним засобом розвеселити дітей будь-якої категорії є *гра* – визнана в якості здоров'яорієнтованої педагогічної технології для дітей з інтелектуальними порушеннями. Ігрові методи активного навчання можуть включати: інсценування різної діяльності та ситуацій (вдома і на роботі), сюжетно-рольові та дидактичні ігри, технологію квестів (І. Гладченко Т. Ісаєва, В. Ляшенко, С. Недоленко, Н. Поліщук та ін.).

Ще одним шляхом налагодження теплих стосунків дорослих з дітьми є *подолання* різного роду *негативних установок*. Зокрема, як зазначає Т.Горячева і Ю.Нікітіна, деякі типи порушення, сприймаються як більш *стигматизуючі*, ніж інші (наприклад, деякі спеціалісти можуть ставитися гірше до інтелектуальних порушень, аніж до фізичних порушень; а батьків дітей з інтелектуальними порушеннями сприймати більш позитивно, ніж дітей з психічними захворюваннями). Власне порушення інтелектуального розвитку тривалий час були свого роду забороненою темою й викликали відчуження (навіть на рівні термінів – розумова відсталість, олігофренія або недоумкуватість). На даний час концепція змінилася, ми стали більше звертати увагу й зосереджуватись на потребах, мріях та цілях цих людей (а не лише на їх фізіологічних і психологічних особливостях, пов'язаних з відхиленнями у розвитку).

Такі зміни пов'язані із усталенням у суспільстві *гуманістичного (або феноменалістического) підходу*, який акцентує увагу на позитивній природі людини і властивому їй вродженому прагненні до самореалізації. Внаслідок блокування потреби у зростанні (самоактуалізації), спотвореному сприйнятті або нестачі усвідомлення почуттів виникають емоційні порушення. У зв'язку з цим результат корекції полягає у зростанні самоповаги, надбанні адекватної самооцінки та створенні умов для особистісного зростання.

Схожі ідеї висловлює Н. Пезешкіан. Так, головна ідея розробленого ним методу *позитивної психотерапії* полягає у тому, що людина за своєю природою є доброю й підсвідомо прагне до добра.

Переконатися у *вродженій доброті людини можна*, здійснивши невеличкий експеримент. Уявіть собі цуценя (або кошеня, маленьку дитинку чи когось іншого) – маленького і тендітного. Поміркуйте: «Що ви відчуваєте? Що включається? Які жести хочеться робити? Яка міміка з'являється? Які слова Вам хочеться сказати? Яким голосом?» Скоріше за все, вам захочеться притулити цуценя до себе, колихати, мацати, цілувати або ще щось подібне. Ця маленька тендітна істота викликає у нас почуття доброти, співчуття й теплоти – тобто, систему турботи про інших. Це і є доказом нашої уродженої доброти. Поверніть цей досвід собі та поширюйте його на інших.



Базуючись на вірі у те, що всі люди наділені всім необхідним, щоб жити щасливим життям, Н. Пезешкіан називає нерозвинені або пригнічені області духовної взаємодії між людьми як основну причину виникаючих проблем, порушень у житті та різних конфліктів. А відтак, головними умовами лікування гуманістичного методу та методу позитивної психотерапії є встановлення відносин, у яких людина відчуває безумовне прийняття та підтримку. К. Роджерс надавав особливе значення щирості, теплоті й емпатії у спілкуванні психолога із людьми з метою допомогти їм розкритися, усвідомити, прийняти та виразити власні почуття.

Вплинути на відношення спеціалістів до дитини може й **проекція спеціалістами своїх негативних поглядів на батьків** (сприймаючи, на відміну від батьків, стан сім'ї більш негативно і часто із самого початку як дисфункціональний; недооцінюючи здатність батьків застосовувати підходящі їх дитині техніки навчання та керування поведінкою; помилково вважаючи батьків винними у всіх своїх проблемах та пояснюючи їх невдачі нездатністю прийняти дитину та їх власними неврозами). Це є проявом домінуючого підходу, одним з яких є клінічний підхід – він зручний (надаючи можливість побудувати чіткі схеми й концепції та кількісно виміряти результат програми), однак його слабкою стороною є втрата унікальності кожної сім'ї та опори на ресурс самої родини. Зосереджуючись на зміні індивіду, спеціаліст не розглядає альтернативний варіант – *модифікацію норм соціальної системи*.

Зростаюче усвідомлення батьками власних прав і набуття навичок щодо захисту цих прав останнім часом змінило цю тенденцію й стало важливим шляхом на встановленні дійсно *партнерських відношень між батьками і спеціалістами*. Тому важливо, щоб спеціалісти мали розуміння, час і вміння працювати у партнерстві та приділяли особливу увагу вирішенню задачі щодо вистроювання взаємовідносин із батьками як найважливішої умови підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи. Для цього слід лише скорегувати неефективні, дезадаптуючі способи взаємодії у сім'ї та знайти її сильні ресурсні зони (подолання труднощів пов'язується з внутрішньоособистісними та соціальними факторами).

З огляду на моральну і практичну владу спеціалістів над батьками, існує небезпека, що останні можуть стати жертвами маніпуляцій з боку спеціалістів. Тому не слід залякувати батьків, за винятком крайніх проявів батьківської некомпетентності та жорстокості. Навпаки, спеціаліст має продемонструвати батькам модель «правильного поводження з дитиною» – витримуючи патологічні форми поведінки дитини і при цьому ефективно працюючи та емоційно приймаючи дитину. Грамотне вистроювання взаємовідносин передбачає (Т.Горячева і Ю.Нікітіна) проходження трьох етапів.

Етапи роботи спеціалістів з батьками.

<i>Етап</i>	<i>Мета</i>	<i>Зміст роботи</i>
<i>I</i>	<i>Погляньте на ситуацію з точки зору батьків</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Зрозумійте, чого бажають і чого потребують члени родини (якщо не згодні з ними, маєте право спробувати змінити їх точку зору, описуючи дитину і допомагаючи поглянути по-новому на неї та її майбутнє). ✓ Дотримуйтесь соціально-системного підходу: дитина – частина системи сім'ї (яка складається з кількох членів) та соціальної системи (індивід – сім'я – соціальні інститути).
<i>II</i>	<i>Активне втручання спеціаліста (якого очікують) як перший крок до виліковування</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Продемонструйте вміння модифікувати прояви дезадаптивної поведінки дитини та її перші досягнення («Моя дитини може те, і те ...»), надайте спеціальну інформацію («Що робити батькам, якщо дитина ...?»). ✓ Одночасно проявіть емоційне прийняття дитини (доведеться виконувати функції батьків по відношенню до батьків: поступово називати їх потреби, які вони самі ігнорують; пояснювати, що симптоми стресу у відповідь на травмуючу подію є тимчасовими і вони абсолютно правильно реагують на нього збудженням та страхом. Також спеціалісту слід зрозуміти, що хронічна скорбота є нормальною реакцією, яка не заважатиме бути гарними батьками – турботливими та компетентними.)
<i>III</i>	<i>Передача повноважень батькам</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Поступово виробіть у батьків: власну позицію по відношенню до дитини; усвідомлення та проживання відношень з дитиною, які динамічно розвиваються; унікальні способи взаємодії з дитиною (що дасть змогу взяти відповідальність за розвиток дитини: «Я – хочу. Я – вмію. Я – зможу»). ✓ Активно залучайте батьків до обговорення поведінки дитини, а самі поступово уходьте у тінь (утримуючись від активного втручання, навіть, якщо не згодні з діями батьків).

Свідченням правильно побудованих взаємовідносин між спеціалістами та батьками є здатність батьків: відносно спокійно говорити щодо проблем дитини; зберігати рівновагу між проявами любові до дитини і заохоченням її самостійності; у співробітництві зі спеціалістами складати коротко- і довготривалі плани; мати особистісні інтереси, не пов'язані з дитиною; що-небудь забороняти дитині та за необхідності покарати її, не відчуваючи почуття провини; не виявляти по відношенню до дитини непотрібної гіперопіки, надмірної та не потрібної суворості. Своєю чергою, позитивні зміни у відносинах батьків зі своєю дитиною позначаються й на зміні її поведінки,

сприяючи (завдяки формуванню почуття безпеки і довіри) більш активному входженню дитини у навколишній соціум).

Тобто, модифікація поведінки дитини (в потрібному для освітнього закладу напрямі) можлива не тільки завдяки безпосередньому впливу на конкретну особистість, а й за допомогою зміни зовнішнього середовища (через ефективне управління групами людей, зміну установок у міжособистісних відносинах тощо), а також їх комбінаційного впливу.

Виходячи з того, що основою соціальної взаємодії є спільність чи розбіжність інтересів, цілей (близьких чи віддалених), поглядів, управління поведінкою являє собою систему заходів із формування принципів та норм поведінки людей в організації (що дасть змогу досягти поставлених цілей в задані терміни та з розумними витратами сил тощо).

При цьому, організуючі взаємодію з дітьми з КПП слід сприймати їх як (хоч і до певної міри) свідомі істоти, що мають потреби, мрії, прагнення, емоції, настрої, мораль. До того ж, поведінка кожної конкретної людини характеризується деякою стабільністю й передбачуваністю. На поведінку людини впливають: 1) цілі, які вона переслідує, інтереси; мотиви; звички; 2) умови, в яких розгортаються події, ситуація і ставлення до неї в певний момент; власне уявлення про оточення й своє місце в ньому, ясність завдання тощо; 3) реальні можливості людини (психічні, психофізичні, соціально-психологічні особистісні якості, зокрема особливості емоційних психічних станів) та інші чинники (спрямованість, здібності, темперамент, характер).

Практично в кожній організації виникають проблеми, пов'язані з неефективною поведінкою людей – їх пасивністю або розчаруванням. Виходячи з очікувань особистості від організації (місця в соціальній структурі, конкретної цікавої справи, бажаної винагороди), розчарування дитини у діяльності може бути викликане наступними причинами: надмірне втручання з боку дорослого; відсутність психологічної й організаційної підтримки; брак необхідної інформації; надмірна сухість і нестача уваги дорослого до запитів дитини; відсутність зворотного зв'язку (тобто, незнання дитиною результатів своєї праці); неефективне вирішення дорослим проблем дитини; некоректність оцінки дитини дорослим. Всі ці фактори можуть підірвати почуття впевненості у собі та стабільності свого становища. Щоб зрозуміти, чи не втратила дитина інтерес до діяльності, наведемо опис *шести стадій* цього процесу. На першій стадії дитина починає відчувати *розгубленість* (не розуміючи, з чим це пов'язано – з нею, з кимось ще чи з діяльністю; дитина ще контактує з іншими, іноді намагається більш інтенсивно працювати, що може підсилити стрес). Невизначеність ситуації викликає *роздратування*, пов'язане з відчуттям власного безсилля (поведінка набуває демонстративного характеру). Потім дитина плакає *підсвідомі надії* (довести правильність своєї точки зору чи дій). Згодом настає стадія *розчарування*, а за нею – *втрата готовності до*

співпраці (дитина звужує свої обов'язки до мінімуму, намагаючись зберегти самоповагу). На заключній стадії дитина *остаточно розчаровується* у своїй справі (ставиться до неї як до каторги), що може привести до виплеску назовні почуття невдоволення.

Щоб запобігти цьому, слід враховувати: індивідуальні особливості дитини, визначити її основні мотиви поведінки (і за необхідності впливати на поведінку з їх допомогою); застосовувати психологічний вплив – схвалення і похвалу (майже всі люди цінують цей спосіб «винагороди»), також можна застосувати матеріальний спосіб винагороди (наліпки, цукерки тощо).

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ

Вести *моніторинг стану емоційної сфери*, особливостей емоційного та особистісного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями можна із допомогою діагностичних методик (при цьому ефективними є проєктивні методики), а для оцінки поведінки дітей можна скористатися розробленими у західних країнах опитувальниками.

Методики психолого-педагогічного дослідження емоційно-вольової та особистісної сфери дітей з КПР.

<i>Що діагностує?</i>	<i>Методики діагностики</i>
<i>Особливості емоційного розвитку та стану дитини</i>	<ul style="list-style-type: none"> • кольоровий тест Е. Дорофєєвої, Люшера (психофізіологічний стан дитини, активність і комунікативні здібності); • модифікована методика «Предмет-почуття» Т. Ковної, А. Колеченко, І. Агафонової; • методика Е. Алексєєвої, О. Шаповалової на виявлення рівня емоційної ідентифікації; • «Міміка»; • методика вивчення емоційного самопочуття дитини Є. Кучерової, • методика «Паровозик» (на визначення ступеня позитивного і негативного психічного стану дитини); • тест «Кактус» М. Панфілової, • Brief infant Toddler social and emotional assessment тощо
<i>Тривожність</i>	<ul style="list-style-type: none"> • методика опитування батьків Г. Лаврентьєва і Т. Титаренко «Рівень тривожності дитини»; • тест тривожності Р. Темпл, В. Амен, М. Доркі; • Шкала Бека для оцінки тривожності.
<i>Міжособистісні відносини</i>	<ul style="list-style-type: none"> • адаптивний варіант методики Р. Жилія (І. Сухіна); • тест «Незакінчені речення»; • соціометричне опитування «Подарунок» (на виявлення положення дитини в групі однолітків та її взаємин з оточуючими),
<i>Розвиток особистості</i>	<ul style="list-style-type: none"> • малюнкові проби (тест «Дім-Дерево-Людина», «Кінетичний малюнок сім'ї» тощо); • методика «Драбинка» В. Щура (дослідження самооцінки дітей старшого дошкільного віку); • методика «Вольова готовність» Ш. Чхарташвілі (здатність до прояву вольових зусиль)

Проективна діагностика особистісних проблем	<ul style="list-style-type: none"> • анкета «Що б ти зробив?» О. Шаповалової (із застосуванням гри та розігруванням ситуацій із сюжетними картинками, чорно-білими фотографіями, казковими персонажами та ляльковим театром)..
Оцінка поведінки	<ul style="list-style-type: none"> • Vineland adaptive behavior profiles; • Behavior assessment system for children; • Behavioral and emotional screening system; • Motivation assessment scale; • Behavioral language assessment form тощо.

Зараз в Інтернеті можна знайти тести і опитувальники високої валідності для діагностики психологічних проблем та моментально одержати оброблений комп'ютером точний результат обстеження. Зокрема, оцінити емоційний стан дітей та дорослих (за тестом Люшера), протестувати їх на СДУГ¹⁸, виявити особистісні характеристики дорослих (доступність в повсякденному оточенні винагороди і рівня тиску, що знижує активність – Reward Probability Index, Carvalho, 2011; здатність до само-співчуття – Self-Compassion Scale; тест Роршаха тощо).

Нижче подана методика діагностики особистості «Кактус», яка (хоча й була розроблена М. Панфіловою для дітей 3-7 років) підходить для дослідження як дітей, так і дорослих.

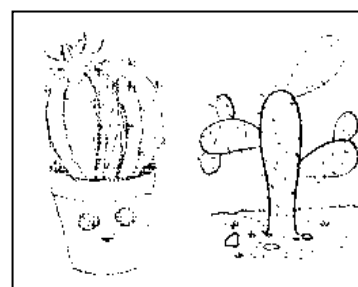
МАЛЮНКОВИЙ ТЕСТ «КАКТУС».

Що знадобиться: чистий аркуш (формату А4) простий олівець середньої твердості (або кольорові олівці).

Інструкція: «Намалюй на аркуші паперу кактус, який ти собі уявляєш. Дай волю своїй фантазії та зобрази уявлений образ».

Після завершення малюнка дитині в якості доповнення можна задати питання, відповіді на які допоможуть уточнити інтерпретацію:

- Цей кактус домашній або дикий? Де він росте (у когось в будинку або в пустелі)?
- Чи можна цей кактус помацати? Він колеться?
- Про нього хтось піклується? Йому це подобається?
- Цей кактус росте один або з якоюсь рослиною по сусідству?
- Коли кактус виросте, як він зміниться? (Розмір, голки, відростки).



¹⁸Тест на діагностику СДУГ у дітей – переклад шкали ADHD Rating Scale-IV: HomeVersion (DuPaul, G.J., Power, T. J., Anastopoulos, A.D. & Reid, R.R.); тест на СДУГ для дорослих. Adult ADHD Self-Report Scale (ASRS).

Інтерпретація малюнків.

При обробці результатів беруться до уваги два типу даних:

<i>які відповідають усім графічним методам</i>	<i>специфічні показники, характерні саме для цієї методики</i>
<ul style="list-style-type: none"> • положення у просторі, • розмір малюнка, • характеристики ліній, • сила натискання на олівець 	<ul style="list-style-type: none"> • характеристика «образу кактуса» (дикий, домашній, жіночий тощо), • характеристика манери малювання (прорисовано, схематично тощо), • характеристика голок (розмір, розташування, кількість).

За результатами опрацьованих за малюнком даних можна діагностувати *особистісні якості* дитини. Колір рослини говорить про те, наскільки рухомою є психіка дитини. Схема аналізу малюнків дорослих нижче.

Схема аналізу малюнка щодо особистісних якостей

<i>Якості особистості</i>	<i>Особливості зображення</i>
<i>Агресивність</i>	Наявність голок, особливо їх велика кількість. Голки, які сильно стирчать, довгі, близько розташовані одна до одної відображають високий ступінь агресивності.
<i>Імпульсивність</i>	Уривчасті лінії, сильне натискання.
<i>Егоцентризм, прагнення до лідерства</i>	Великий за розміром малюнок, розташований в центрі аркуша.
<i>Невпевненість в собі, залежність</i>	Маленький за розміром малюнок, розташований внизу аркуша.
<i>Демонстративність, відкритість</i>	Наявність виступаючих відростків у кактусі, химерність форм.
<i>Скритність, обережність</i>	Розташування зигзагів по контуру або всередині кактуса.
<i>Оптимізм</i>	Зображення «радісних» кактусів, використання яскравих кольорів у варіанті з кольоровими олівцями.
<i>Тривожність</i>	Переважає внутрішнє штрихування, переривчасті лінії, використання темних кольорів у варіанті з кольоровими олівцями.
<i>Жіночність</i>	Наявність м'яких ліній і форм, прикрас, квітів.
<i>Екстравертованість</i>	Наявність на малюнку інших кактусів або квітів.
<i>Інтровертованість</i>	На малюнку зображений тільки один кактус.
<i>Прагнення до домашнього захисту, почуття сімейної близькості</i>	Наявність квіткового горщика на малюнку, зображення домашнього кактуса.
<i>Відсутність прагнення до домашнього захисту, почуття самотності</i>	Зображення дикорослого, пустельного кактуса.

Тлумачення колірної гами малюнка

Колір	Інтерпретація
<i>зелений</i>	символізує сталість і впевненість
<i>жовтий</i>	свідчить про страх бути відкинутим суспільством
<i>синій</i>	дитині комфортно в тих умовах, в яких вона знаходиться в конкретний період часу
<i>червоний</i>	дитина переживає сильне емоційне збудження
<i>сірий</i>	у дитини нейтральне ставлення до всього, що відбувається
<i>білий</i>	іноді свідчить про те, що у досліджуваного проблеми із зором, і він не помічає, що втрачає сюжет у колірному відношенні
<i>чорний</i>	дитина звикла у всьому суперечити близьким, можливо, є занадто розпещеною

Схема аналізу та інтерпретації малюнків дорослих

Показники	Якості особистості
Загальні характеристики малюнка	
1. <i>Положення на аркуші паперу.</i>	Положення кактуса відносно горизонтальної середини листа говорить про рівень самооцінки людини. Адекватна самооцінка – кактус розташований приблизно посередині аркуша. Люди із заниженою самооцінкою, такі, що схильні до комплексів неповноцінності, віддають перевагу зображенню внизу аркуша. Малюнки тих, у кого самооцінка завищена, прагнуть бути угорі. Якщо кактус займає переважно ліву половину аркуша, то ця людина, швидше за все, любить зосереджуватися на своєму минулому, вдається до спогадів. Люди, які спрямовуються в майбутнє, з більшою ймовірністю намалюють кактус на правій половині аркуша. Ті, хто зосереджений на сьогоднішньому, зобразять кактус приблизно у центрі.
2. <i>Розмір малюнка</i>	Теж може розповісти про рівень самооцінки. Якщо кактус займає менше 1/3 аркуша, то ця людина, можливо, відчуває комплекси у відношенні до себе. Більше 2/3 аркуша кактус займає, навпаки, у тих, хто прагне виділитися, підкреслити свою перевагу, лідерство.
3. <i>Характер ліній.</i>	Чітка, практично безперервна лінія властива людям із «твердою рукою» – впевненим та рішучим. Людина, у зображенні якої на кактусі є штрихування, може відчувати стан тривожності й неспокою. На імпульсивність може вказувати нечітка, переривчаста лінія.
4. <i>Сила натиску</i>	Наскільки яскравими є лінії, якими намальований кактус (чому тест краще проводити із використанням простого олівця)? Жирна, «з натисканням», лінія вказує на напруження, яке відчуває людина (Зверніть увагу, яка саме деталь кактуса особливо виділена?) Слабкі лінії є індикатором низького життєвого тону, занепаду сил, втоми.

<i>Особливості кактуса</i>	
<i>5. Голки</i>	Їх кількість, форма і напрямок говорять про рівень агресії. Великі за розміром (відносно загальних пропорцій кактуса), товсті, довгі, отруйні, особливо підкреслені – такі голки з більшою вірогідністю намагає людина, яка відчуває злість, агресію, роздратування. Це може виражатися у її звичайній поведінці, а може й бути приховано як неприйнятна форма взаємодії. На спрямованість агресії вказує напрям росту голок. Якщо голки ростуть: вгору – агресія спрямована до людей, що стоять вище людини за статусом (батьки, начальство), соціальним чи матеріальним становищем; в сторони – на ровесників, колег, «рівних»; униз – на слабших, залежних, які стоять нижче у соціальній ієрархії (підлеглих, дітей, тварин).
<i>6. Форма</i>	Кактус незвичайної форми, «креативний» – означає, що людині властива якась демонстративність, бажання проявити і показати себе. Якщо відростки кактуса виступають за межі основного «тіла» – людина є досить відкритою до інших людей, товариською. Якщо додаткові відростки зосереджені всередині й не виступають за контур кактуса – маємо справу з досить замкнутою та обережною людиною.
<i>7. Де росте кактус.</i>	Домашній кактус, що росте у горщику, зазвичай малюють люди, які прагнуть знайти захист, домашнє тепло і затишок, сім'ю та близьке оточення. Якщо кактус росте в диких умовах (в пустелі) – таким людям характерне переживання самотності, зосередженість на собі, замкнутість. Втім, якщо по сусідству з «диким» кактусом ростуть інші кактуси чи рослини, є ще живі об'єкти (тварини, люди), це може означати, що людина прагне до набуття особистої свободи, незалежності, прагне стати сильною і самостійною.
<i>8. Додаткові деталі</i>	Прикраси, квіти, незвичайне забарвлення кактуса проявляється у тих, хто схильний до нарцисизму, прояву жіночності й кокетства.
<i>9. Кольори і «настрій» кактуса</i>	Виявляють наявний емоційний стан людини. Темні кольори, дрібне штрихування, загальний нахил кактуса вниз (начебто він в'яне, або йому не вистачає води) можуть свідчити про переважання негативних станів, симптомів депресії. Радісний, світлий, міцний кактус, що тягнеться до сонця, швидше за все, намагає людина позитивна, легка на підйом, відкрита світу.
<i>10. Наявність «діток»</i>	Є думка, що «дітки» на кактусі позначають насправді дітей, або вже наявних, або запланованих в майбутньому. Найчастіше «дітки» зустрічаються на «одомашнених» кактусах, що вже означає прагнення до створення сім'ї.

2. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ МЕТОДІВ ІГРОВОЇ ТА АРТ-ТЕРАПІЇ

Сучасне суспільство актуалізує унікальність кожної особистості та право індивідуума на збереження і розвиток своєї унікальності. У тому числі це стосується й інтелектуальних та комбінованих порушень.

Соціалізація дитини з порушенням інтелектуального розвитку означає її повноцінну підготовку до життя. Втім, це ускладнює характерний для інтелектуальної інвалідності дефіцит адаптивної поведінки, тобто невідповідність її соціальним і культурним стандартам. Такі люди відчують труднощі зі спілкуванням або веденням соціального життя (через нерозуміння своїх думок, почуттів, досвіду спілкування з іншими людьми, недостатньої навички міжособистісного спілкування, нездатність подружитися тощо). Дискомфорт, викликаний труднощами спілкування або вираження своїх особистих бажань і потреб, емоційних проблем (пов'язаних з соціальною ізоляцією та дискримінацією) призводить до порушення поведінки, які також можуть бути способом вираження або повідомлення про те, що вони не можуть висловити інакше (фрустрація, хвилювання, нервозність тощо). Проблемна ж поведінка (через свою інтенсивність, частоту або тривалість) негативно впливає на розвиток особистості дитини з порушеннями інтелекту й можливість її участі у соціальному житті.

Відповідно, запорукою успішної соціалізації дитини з КПП є формування у неї *соціального та емоційного інтелекту*, а також оволодіння нею у навчально-виховному процесі соціально-адаптаційними навичками, такими, як: комунікативні навички (розвиток різних форм спілкування), основ соціальної поведінки (формування соціальної перцепції, соціальних уявлень; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими та соціальноприйнятним способам вираження власних потреб тощо), навички самообслуговування та самостійної праці (Л. Вавіна, А. Висоцька, Г. Дульнев, М. Супрун, О. Хохліна, О. Чеботарьова та ін.).

Слід зазначити, що якщо зовсім нещодавно вважалося, що у людини один інтелект (і кожному з нас або пощастило його мати, або ні), то наразі в західних країнах психологи й вчені, які досліджують людський мозок, виділяють до 35 видів інтелекту (кожен з яких може бути розвинений у конкретної людини в різній мірі, піддається усвідомленому розвитку та зростає краще у системі з іншими видами інтелекту, які підсилюють один одного). З іншого боку, щоб не розгубитися у різномаятті інтелекту, дослідники не зупиняють пошуки шляхів його інтеграції. Наприклад, спираючись на підхід К. Вілбера щодо виділення ліній інтелекту, розрізняють *когнітивний інтелект* («ефективно вчуся, застосовую техніки й інструменти»), *внутрішньоособистісний* («знаю, розумію, керую собою»), *соціальний* («Розумію, співпереживаю і продуктивно взаємодію

з іншими») та *екзистенціальний* («Шукаю, усвідомлюю, дотримуюся великих сенсів»).

Під *соціальним інтелектом* розуміється сукупність здібностей, що визначають успішність соціальної взаємодії людини, а саме: здатність розуміти поведінку іншої людини та власну поведінку, а також спроможність діяти відповідно до ситуації (В. Заблоцький). Згідно припущень Дж. Гілфорда, соціальний інтелект не залежить від загального інтелектуального фактора, хоча і пов'язаний з пізнанням інформації про поведінку. *Емоційний інтелект* складає група навичок і здібностей людини, що відповідають за розпізнавання емоцій, розуміння намірів, мотивації та бажань інших людей й власних, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних задач (Д. Карузо, П. Саловей, Дж. Майер, М. Журавльова). Позаяк ідея емоційного інтелекту виникла з соціального інтелекту, часто ці поняття пов'язують один з одним, хоча більшість авторів вважають, що вони просто перетинаються. Зрештою, обидва ці інтелекти відповідають за адаптивну поведінку.

Дослідники дещо по-різному визначають структуру емоційного інтелекту. Наприклад, в теорії Р. Бар-Она виділено п'ять субкомпонентів, такі як: *саморозуміння* (усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація); *комунікативний потенціал* (емпатія, соціальна відповідальність); власне *адаптаційні здібності* (вміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність); *антистресовий потенціал* (стійкість до стресів, самоконтроль); *загальний настрій* (оптимістичність). У моделі Д. Гоулмана названі інші п'ять компонентів: самопізнання, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Не зважаючи на існуючі відмінності, розвиваючи емоційний інтелект ми вчимо дитину розпізнавати власні емоції й почуття та оточуючих людей, розширюємо її емоційний репертуар, покращуємо емоційний словник і формуємо вміння керувати своєю емоційною сферою.

Соціальна компетентність людини також передбачає розвиток вміння розуміти й відчувати емоції та почуття інших людей, а також ряд вмінь взаємодіяти з іншими, зокрема, бути здатним: виявляти впевненість у собі (тобто, мати і висловлювати власну думку, прямо й відкрито виражати емоції, не порушуючи права оточуючих, не зачіпаючи їх честь та гідність), до переконання (тобто впливати на поведінку і реакції інших людей, отримувати перевагу у суперечці, пом'якшувати конфлікти тощо), до лідерства (зокрема, здобуття прихильності у групі), до співпраці (тобто, до формування відносин і взаємодії з іншими людьми, сумісної праці для досягнення спільної мети, виконання групових завдань і вирішення проблем разом із іншими).

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ У МЕТОДІ ФЛОРТАЙМ

Перш ніж розуміти емоції, дитині слід допомогти розпізнавати свої емоції, адже (крім розвитку потреб) основна лінія розвитку емоційно-мотиваційної сфери полягає у збільшенні числа емоцій, що проявляються. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку це є окремою проблемою, адже вони слабо розрізняють емоції й можуть демонструвати відсутність співчуття.

Певні рекомендації з розвитку емоційного мислення та розширення діапазону емоцій дитини в іграх надаються у методі Флортайм (який вчить грати, налагоджувати партнерство і бути включеними в гру із дитиною з особливими потребами). Однією з рекомендацій є завжди поєднувати слова та ідеї разом з афектами чи діями: слово ↔ афект ↔ дія (наприклад, дитина має зрозуміти, що сказати «Хочу сік!» краще, ніж показати його на малюнку). *Виявляйте свої емоції* й під час вирішення конфлікту, не ховайте їх, а показуючи різні емоції, завжди будьте поживленими, намагайтеся змінювати експресію свого обличчя, звуки голосу та жести.

Вчіть дітей двосторонній, цілеспрямованій взаємодії з вирішення проблеми із залученням емоцій. Для цього:

- збільшуйте обсяг і тривалість комунікації завдяки вигадуванню додаткових кроків у грі (наприклад, дитина рухає машину в «школу», а ви скрикніть і покажіть жестами, що спочатку потрібно поїхати до «лікарні») або, якщо це необхідно, використовуйте трошки жартівливих обмежень, щоб перевести фокус уваги дитини на себе, адже заняття має містити в собі цілий діапазон емоцій – від задоволення і теплоти до роздратування й наполегливості (наприклад, придумайте цікаві бар'єри чи перешкоди цілям дитини – танцюйте, або біжіть разом з активною дитиною; збудуйте паркан з ваших рук навколо дитини, якій подобається уникати або утікати);

- «зробіть виклик» дитині, яка йде від продовження комунікації (наприклад, якщо дитина рухає машину й ігнорує ваше бажання підвезти вашу ляльку заблокуйте рух машині дитини своєю рукою і жестами в поживленій манері попросіть підвезти свою ляльку);

- розширюйте діапазон взаємодії із залученням емоційних процесів дитини – покажуйте емоції в дії та взаємодії з дитиною за допомогою голосу і експресії обличчя, включайте афекти та емоції (наприклад, дитина тільки-но почала пестити ляльок, як прийшов вовк робити шкоду – в такому разі дитина змушена буде «прийняти виклик»: вдарити вовка, щоб його відігнати, і збільшити власну наполегливість).

Демонструючи емоції в навчанні та іграх, вчитель має бути нарочитим. Тобто, обравши собі роль (персонажу в обраному дитиною сценарії, оповідача чи стороннього коментатора) спеціаліст має стати актором, який «переграє», граючи на публіку: надмірно жестикулюйте, бийте на ефект, спілкуйтесь

переважно як персонаж вигаданої «історії». Тоді дитина зможе не лише побачити, але й відчувати ті чи інші емоції (за механізмом «емоційного зараження»)¹⁹, що узгоджується з давньою китайською мудрістю: «Розкажи мені – і я забуду, покажи мені – і я запам'ятаю, залучи мене – і я зрозумію».

Гра «О-ХО-ХО». Ця гра спрямована навчити дитину розпізнавати експресію обличчя та на розвиток її словника. Візьміть кілька різних іграшкових тварин, які дитина може ідентифікувати. Покладіть їх у відкриту коробку і скажіть сумним голосом та із сумним обличчям наступну риму:

*О-хо-хо,
Де ти?
Я хочу мою корову!
О-хо-хо!*

Попросіть дитину відшукати корову в коробці. Після того, як вона це зробить, покажіть, що ви дуже щаслива людина, і проявіть у вашому голосі багато ентузіазму! Повторіть гру з іншими тваринами (або з кольорами).

Нижче надані рекомендації щодо розвитку емоційного мислення у дітей за рахунок будування дорослими містків між ідеями дітлахів, стимулювання їхнього мислення, заохочення розвитку можливостей дітей та здійснення ними вибору. Від дорослих вимагається бути терплячими.

«Киньте виклик» дитині: завжди відповідати на те, що ви кажете чи робите (так само як ви відповідаєте на те, що вона каже і робить); поєднати різні ідеї чи побічні сюжетні лінії в сценарії (не обмежуйте її ідеї) та самій зрозуміти логіку дій кожного разу, коли вона збентежена (вносячи що-небудь з покинутої сфери діяльності) чи розбита на шматки в своєму мисленні (не пропонуйте дитині пропущені в логіці ланки, краще запитайте, наприклад: «Я збентежена. Ми пили чай і зараз летимо на луну? Що трапилось?»).

Стимулюйте мислення дитини: «зробіть виклик», ставлячи їй запитання: Хто? Що? Де? Коли? Чому? Якщо дитина ігнорує чи уникає відповідати на питання, висловіть мимохідь кілька глупих припущень, щоб вона почала думати («Що тобі сподобалось в садочку/школі сьогодні?», «Чи відвідував сьогодні слон вашу групу/клас?», «Чи бачила ти свого друга/свою подружку в групі/класі?»). Заохотьте рефлексію дитини з приводу власних дій та почуттів – з'ясуйте їх причини (як в іграх «так, начебто», так і в реальних дискусіях: «Чому ти накинувся на мене?», «Чому ти захотів вийти?»).

Поступово збільшуйте складність рефлексивного мислення. Заохочуйте і спонукайте дитину: навести різні причини чи мотиви дій, розглянути різні точки зору («Як відчуває себе Катруся після того, як Марина взяла її іграшку?», «Що

¹⁹Це важливо для будь-якого вчителя. Як писав психолог О. Леонтьєв: «Вчитель іноземної мови повинен активно втручатися в емоційну атмосферу уроку і забезпечувати, за можливості, виникнення в учнів емоційних станів, сприятливих для їх навчальної діяльності».

відчуває Катруся?»); надавати думки, а не факти (краще спитати: «Який колір тобі більше подобається? Чому?») ніж «Який це колір?»); робити вибір й обговорювати його; використовувати слова у двосторонньому діалозі (замість фокусуватися на правильній граматиці).

Будьте терплячими. Розкажіть про елементи, що збивають з пантелику. Запропонуйте дитині, не здатній поєднати свої ідеї, можливість до певної міри множинного вибору (при цьому завжди ставте вірогідну відповідь першою, а маловірогідну – другою у черзі). Уникайте директивності (тобто, пропозицій, що підводять до правильних відповідей, чи взяття на себе контролю за дискусією). Одержуйте задоволення від дискусій та переговорів – це краще, ніж просто встановлювати правила (за винятком, якщо правило є вкрай необхідним і важливим заради безпеки дитини).

Заохочуйте розвиток можливостей. Задля розширення емоційного діапазону включайте різні емоції при розігруванні сценаріїв – турботу, впевненість в собі, агресію. Наприклад, розігрування сімейної взаємодії у грі «Доньки-матері», стимулює дитину виявляти позитивні емоції, турботу, пестити чи цілувати ляльок. Ігри ж сприяють розвитку й інших можливостей дитини: просторового мислення (в іграх на пошук скарбу, архітектурних іграх – для цього можна виставити ціле місто й розіграти сценарій з використанням фігурок тощо), моторного планування і послідовності дій (наприклад, намалюйте: план «чаювання», декорації дому, стратегії атак для космічної війни тощо), розуміння і засвоєння понять часу (минуле → сучасне → майбутнє: «Що космічні монстри збираються робити завтра?», «Вчора ми ходили в зоопарк. Що ти хочеш робити завтра?»), а також кількісних понять («Скільки штук печива має мати кожна лялька на чайній церемонії?»).

ФОРМУВАННЯ У ДИТИНИ НАВИЧКИ КОНТЕЙНУВАННЯ ЕМОЦІЙ

Вмінню справлятися з різними ситуаціями стресу, емоційному розвитку дитини та її здоровому психічному розвитку в цілому сприяє формування у неї навички *контейнування* (термін У. Біона, з психоаналітичної теорії). Для формування цієї навички важливим є контакт з дорослим, адже вона розвивається завдяки відносинам і в стосунках. Кажучи простою мовою, дитина розуміє, що її люблять, приймають такою, якою вона є – з різними емоціями та почуттями. Пережити й трансформувати свої емоції дитина може тільки в контакті зі значущим дорослим, а саме мамою. Втім інший дорослий також може *виступати як «контейнер» для емоцій дитини* (її страху, гніву, образи, обурення тощо). Для цього дорослий має пропустити емоції дитини через себе і повернути їх дитині у зрозумілому для неї вигляді, наче кажучи: «Плач, капризуй, радій – я розповім, що ти відчуваєш». Так дорослий допомагає справитися дитині з ситуацією та прийняти послідовне й правильне рішення для розв'язання ситуації у конструктивний спосіб.

Втім, щоб допомогти дітям, дорослий передусім має розібратися у власних почуттях та очікуваннях. У цьому (для процесу контейнування) йому допоможе: усвідомлення своїх бажань і почуттів, прояснення ситуації, її розуміння та прийняття рішення (В.Храмова).

1. *Усвідомлення почуттів.* Щоб відразу не включитися на крик, потрібно зрозуміти, що ви хочете від дітей. Розглянемо ситуацію – діти грають в кімнаті, ви зайняті ділами і хочете все встигнути, а з кімнати чуєте крики, плач тощо. Щоб відразу не закипіти («Знову ці діти ...»), слід запитати себе: «Що я хочу?», «Що я відчуваю зараз?». Після того, як пішов процес усвідомлення почуттів, важливо їх проговорити й зрозуміти, відносно якої ситуації «тут і зараз» ці почуття виникають.

Приклад розуміння своїх почуттів щодо ситуації

<i>Питання</i>	<i>Приклади відповідей</i>
«Що я хочу?»	Щоб діти спокійно дограли якийсь час без мене.
«Що я відчуваю зараз?»	В мені піднімається роздратування, злість...
У відношенні до якої ситуації «тут і зараз» ці почуття піднімаються	«Я розлютилася / мене дратує / я боюся, як би діти, які зараз грають один з одним і починають голосно кричати та конфліктувати один з одним, не нанесли шкоди собі в конфлікті, мені страшно за їхнє життя».

Важливо набити досвід спостереження за своїми почуттями, щоб не дозволяти собі діяти на автоматі. Тоді ви зможете залишитись внутрішньо спокійними і здійснити рефлексію щодо своїх емоцій та почуттів.

2. *Прояснення ситуації.* Залишаючись спокійними, підійдіть до дітей та з'ясуйте: Що саме відбувається в кімнаті? Які почуття та емоції відчувають діти в цій ситуації (наприклад, вони теж злі, ображаються один на одного, хтось хоче вашої допомоги)? Ви можете проговорити їх почуття («Я бачу ви розсерджені, кричите, Петя ображається на Сергія, ти Серьожа злишся на Петю ...», «Ти, Сергію, розлючений, тому що Петя відбирає у тебе машинку, з якою ти хочеш грати?», «А ти Петю ображений на Сергія ...»). Зробіть паузу, щоб почути дітей та прояснити, що саме відбувається між ними, і далі спостерігати за їх реакцією з розумінням та прийняттям. Це може бути приводом для подальшого обговорення.

3. *Розуміння ситуації.* Вам потрібно зрозуміти, чого діти хочуть від вас і в чому ви можете їм допомогти. Коли ви промовляєте їх почуття, діти заспокоюються і краще починають розуміти самі себе. Завдяки називанню почуттів, під час обговорення ви знайдете причини конфлікту дітей та потреби кожного з них. Ви зрозумієте, з чим пов'язана ситуація конфлікту і до чого ви хочете прийти. Діти теж можуть включатися в процес розуміння ситуації під час обговорення. Можна дізнатися, як вони бачать вихід із ситуації, що склалася та, завдяки дорослому і запропонованим ним альтернативам, продовжити

врегулювання конфлікту.

Тобто, на цьому етапі слід вирішити: Чого діти хочуть від Вас? В чому ви можете їм допомогти? Яка причина конфлікту дітей? Чого потребує кожен з дітей? Що ви хочете – до чого прийти? Як діти бачать вихід із ситуації?

4. *Прийняття рішення.* На етапі прийняття рішень потрібно зрозуміти, яким чином найкраще вирішити конфлікт і чого ви хочете зараз від дітей (наприклад, щоб вони припинили грати і стало тихо, або щоб вони грали у більш мирний спосіб). Наступним кроком слід зрозуміти, що ви можете зробити для цього і як можливо врегулювати процес? Наприклад:

- встановити кордон гри дорослим («Ти зараз розлючений, але бити Петю не можна»);
- дати всім час, щоб обміркувати ситуацію;
- дати час для відновлення сил;
- запропонувати альтернативу;
- переключити на іншу гру;
- дати час самим розібратися в конфлікті («Даю вам п'ять хвилин, щоб заспокоїтися, інакше всім доведеться розійтися»).

Процесу контейнування у дорослого може перешкодити: втома; надмірні очікування від дітей; переповненість своїми почуттями й процесами від постійних або несподіваних стресів, минулого негативного досвіду; відсутність досвіду прийняття та проживання почуттів у контакті з іншим.

Підсумовуючи, зазначимо, що контейнування є найкращим шляхом до встановлення надійної прихильності й емоційного зв'язку з дітьми, а також їх здорового розвитку. Тож нехай ваш внутрішній контейнер буде відкритий для спільних переживань і ніщо цьому не перешкоджатиме!

ЛЯЛЬКОТЕРАПІЯ ТА ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ

«Хто в ляльки не грає, той щастя не знає»

Необхідною умовою для самореалізації дитини, успішної адаптації особистості в соціумі, вибудовування позитивної «Я-концепції» є прояв творчої активності й самостійності. І для того, щоб допомогти дітям з КПР соціалізуватися в суспільстві, почати взаємодіяти з оточуючими та реалізувати себе, а також з метою донести необхідну інформацію до цих дітей слід застосовувати способи, які активно й комплексно впливають на їхню підсвідомість та покликані підняти рівень їх емоційного стану до душевної гармонії. Одним із засобів корекції емоційної сфери, найбільш м'яким, але ефективним, є ***арт-терапія*** (лікування художньою творчістю). Її методи дозволяють дітям з інтелектуальними порушеннями не тільки самореалізуватися, а й мають два механізми психологічного корекційного впливу, пов'язаних із: 1) впливом мистецтва на реконструювання

психотравмуючих переживань та перетворення їх у символічну, безпечну для дитини форму (для якої важливо знайти вихід через конструювання ситуації, що травмує, іншим чином); 2) природою естетичної реакції, що дозволяє змінити реакцію проживання негативного афекту відносно формування позитивного афекту.

Зауважимо, що суттєвим фактором арт-терапії, що сприяє її дієвості та ефективності, є людина, яка проводить сеанс корекції та її якості (уважність, доступність, співпереживання, розуміння, відкритість тощо). Дуже важливою є також довірча атмосфера сеансу арт-терапії, що сприяє розкнутості дітей з порушенням інтелектуального розвитку, взаємодії з ними «на рівних». Можливо складним, але суттєвим завданням – є знаходження контакту з дитиною (щоб стати її прихильником, а не супротивником, розуміти «хід» її думок і направляти в раціональне русло, допомогти максимально задіяти свої можливості, включаючи інтелектуальні). Корекційна робота з розумово відсталою дитиною – ювелірна справа, адже така дитина може не почути слів, але «зловити» інтонацію. Вона чуйно реагує на обличчя арт-терапевта, його міміку й жести. Важливу роль має поза психолога. Якщо вона відкрита, то дитині буде складніше залишатися «за глухою стіною».

Арт-терапія включає в собі кілька методів, одним з яких є лялькотерапія. Лялькотерапія популярна як у закордонній (Ф. Зімбардо), так і у вітчизняній практиці корекційної роботи (І. Вигодська; А. Захаров, А. Співаковська та ін.). У 1926 році невропатолог з Великобританії М. Райт за допомогою ляльок і лялькового театру знімав неврози у дітей. Я. Морено у США (у 1940 р.) організував унікальний лікувальний театр, у якому силами лікарів, хворих та їхніх родичів за простими життєвими сценаріями відтворювалися реальні випадки, які раніше послужили психічною травмою для його пацієнтів. Пізніше цей метод назвали психодрамою. І. Медведєва і Т. Шишова (в 1990 р.) оприлюднили метод «драматичної психоелевації». В якості однієї з важливих складових цього виду лікування дітей-невротиків за допомогою гри (без стаціонарів і медикаментозних препаратів) автори визначають гумор, при цьому (з огляду на болючу вразливість таких дітей) жарт має бути обережним, простодушним і не образливим.

Лялька може служити задушевним посередником між дитиною й дорослим (арт-терапевтом)²⁰, дозволяючи об'єднати інтереси дитини з корекційними завданнями психолога, а також надаючи можливість найприроднішого і безболісного втручання дорослого в психіку дитини з метою її корекції й психопрофілактики.

²⁰Як зазначається у методі Флортайм, не потрібно, щоб ляльки були доскональними. Як ляльку можна використати носок: одягніть носок на руку; рухайте пальцями, щоб носок виглядав схожим на рот, що розмовляє; заспівайте пісню, ставте питання, будьте смішним і заохочуйте дитину відповідати.

З приводу психокорекції за допомогою ляльок та ігри з ними, у арт-терапевтів є сталий вираз: «рукою вчать (лікують) голову». Лялькотерапія дозволяє зняти гострі емоційні негативні стани, скоригувати емоційні та особистісні порушення, сформувати вміння і навички взаємодії, сприяючи успішній соціалізації дітей з КПП. Використовується цей метод і з метою профілактики дезадаптивної поведінки, для вирішення конфліктів в умовах колективної творчої діяльності. Корекція протестної, опозиційної, демонстративної поведінки досягається завдяки розігруванню з ляльками в парі з батьками або однолітками типових конфліктних ситуацій, узятих з життя дитини. Нетрадиційні прийоми лялькотерапії дають можливість дитині з порушенням інтелекту висловити свої почуття й емоції, дають впевненість у власних силах. Лялькотерапія не вимагає точного знання букв, цифр, впевненого користування фарбами, ножицями, але викликає інтерес у дітей не тільки до самого процесу, а й більше до його результату.

Народна мудрість, спостережливість, віра мільйонів людей лежать в основі методу лікування за допомогою ляльок – не серійних, а зроблених своїми руками. Адже лялька, зроблена руками близької людини або своїми власними, несе в собі незбагнений заряд позитивної енергії. Дітей з легким та помірним ступенями розумової відсталості можна залучити до процесу виготовлення так би мовити «спрощених» варіантів ляльок (наприклад: пальчикових, ляльок-маріонеток, паперових, площинних, мотузкових, рукавичок, об'ємних ляльок).

Лялькотерапія виконує кілька *функцій*: комунікативну (встановлення емоційного контакту, об'єднання людей в колектив); релаксаційну (зняття емоційної напруги); виховну (психокорекція, прояв особистості в ігрових моделях життєвих ситуацій); розвиваючу (розвиток моторики та психічних процесів – пам'яті, уваги, сприйняття тощо); навчальну (збагачення інформацією про навколишній світ). Ресурс лялькового театру з успіхом можна використовувати й під час проведення уроків.

Ляльки можуть багато, але тільки якщо знаходяться в добрих руках. Корекційно-розвиваючий вплив лялькотерапії на розумово відсталих дітей із застосуванням ігрових сюжетів, психодраматичної гри та інших вистав за участю ляльок дуже позитивно позначається на формуванні й розвитку у них комунікативних навичок, самосвідомості, адаптації в соціумі.

Для особливих дітей, які дуже довгий час не розуміють емоційні стани, театралізована діяльність є невичерпним джерелом розвитку їх почуттів, переживань і емоцій, а також засобом залучення до духовного багатства. З усіх видів саме *театралізована гра* надає особливий вплив на *розвиток* у дитини *емоційного інтелекту* – здатності розпізнавати емоційний стан людини за мімікою, жестами, інтонацією, вчить ставити себе на місце іншого в різних ситуаціях, пізнавати світ розумом і серцем та знаходити адекватні способи

взаємодії. Для дітей з КПП підходящими є *гра в ляльковий театр та гра-драматизація* (І. Вечканова, Н. Холодова, К. Кожаєва, Т. Меєрзон).

Виходячи з вікових і психологічних особливостей дітей з вираженими інтелектуальними порушеннями театралізовані ігри добре будувати на матеріалі казок, які активізують не лише емоційну сферу дитини (навчаючи їх переживати, радіти, співчувати, сумувати). Казка здійснює благотворний вплив ще й на *мовну діяльність*, спонукаючи їх до мовного контакту. Одночасно театралізована гра прищеплює дитині стійкий інтерес до рідної культури, літератури, театру. Беручи участь у театралізованих іграх, діти стають учасниками різних подій з життя людей, тварин, рослин, що дає їм можливість глибше *пізнати навколишній світ*. Ідея казок, які показують діти, боротьба зі злом, допомагає їм виробити певне моральне ставлення до життя.

Величезне й *виховне значення* театралізованих ігор. У дітей формується шанобливе ставлення один до одного. Вони пізнають радість, пов'язану з подоланням труднощів спілкування, невпевненості в собі. Приваблює у цьому методі відчуття захопленості дітей грою, їх внутрішній комфорт, розкутість, легке, не авторитарне спілкування дорослого й дитини та те, що майже відразу зникає комплекс «я не вмю», позитивний вплив на розвиток здатності до міжособистісної взаємодії та творчості у будь-якій області, що в цілому допомагає адаптуватися в суспільстві та відчувати себе успішним.

Залучення дітей до театралізованої діяльності краще почати з освоєння режисерської гри – *настільного театру картинок або іграшок*, мабуть, найбільш доступного виду театру для дітей з вираженою розумовою відсталістю. Процес освоєння включає *міні-постановки* за текстами народних та авторських віршів, казок (наприклад, «Цей пальчик – дідусь...», «Тілі-бом», «Півник із сім'єю» К. Ушинського, «Іграшки» А. Барто, «Курча і каченя» В. Сутєєва); *ігри-імпровізації* (наприклад, «Кішка і кошенята», «Курочка й курчата», «Метелики на галявинці» тощо). Діючи за іграшкового героя, дитині доводиться зображувати його за допомогою різних засобів вербальної виразності (виразних інтонацій, типових для певного способу, що характеризують вчинки й поведінку героя) й відповідної міміки (що доповнює гру голосу). Дітям, залежно від ступеня тяжкості наявного дефекту, складно імітувати відповідний ролі рух (біг, стрибки, ходьбу) та одночасно з цим промовляти текст, тому дії іграшок і картинок в настільному театрі є обмеженими. З метою вдосконалення у дітей окремих елементів рухів або поєднання рухів з текстом слід виконувати спеціальні вправи, ігри, етюди («Під дощем», «Крапельки», «Різні вітри», «Дощ йде»), ігри-пантоміми («Падаюче листя», «Сонце і Місяць», «Сонячні зайчики» тощо).

Доступними для дітей з КПП є *ігри з пальчиковими ляльками*. Найлегший варіант виготовлення цієї ляльки:



взяти кульки від настільного тенісу й намалювати на них різні емоційні маски обличчя людини. Виготовити їх можна також з паперового рулончика (розміром з палець). Процес створення ляльки потребують мінімум часу навіть у дитини з порушенням інтелекту, причому цей процес може підняти настрій, що позитивно відобразиться на емоційному стані дитини.

Ляльки-маріонетки. Виготовлення найпростішого зразка ляльки «на ниточках» також не займе багато часу: треба лише взяти хустинку і обв'язати ниткою або шнурочком її краєчок, трохи відступивши. Вийде щось на зразок шийки. А за ниточку або шнурочок дитина буде водити цю просту ляльку. Принцип виготовлення простих маріонеток запропонований і Вальдорфською школою: така лялька складається з голови та сукні з вшитими рукавами. Нею дуже просто керувати: однією ниткою правити головою, а іншою – руками. Лялька може мати одне обличчя або змінні (що дозволяє моделювати різні емоції), а може бути й без обличчя (що дає змогу дитині фантазувати – у якому настрої перебуває герой ляльки).



Ляльку-маріонетку можна змайструвати й з дерева: до її дерев'яного бочка, який буде відповідати за рух, на ниточках кріплять петлями голову та суглоби. При цьому це не обов'язково мають бути ляльки-люди (різного віку й статі), так само роблять і різних тварин-маріонеток.

Робота з лялькою-маріонеткою дозволяє (окрім вдосконалення тонкої моторики руки і загальної координації рухів) проявляти через ляльку ті емоції, почуття і стани, які дитина з якихось причин не може або не дозволяє собі проявляти. «Оживляючи» ляльку, дитина вперше в житті відчуває дорослу відповідальність за дії ляльки та її «життя», вчиться знаходити адекватне тілесне вираження різним емоціям, почуттям й станам, розвиває довільну увагу й здатність до її концентрації.

Масу приємних емоцій діти з КПР отримують та із задоволенням включаються в гру з **тіньовими ляльками** (що є найпоширенішим видом стендових театралізованих ігор). Особливо дітям з інтелектуальними порушеннями подобається показувати сценки з кількома персонажами одночасно («Ріпка», «Гуси-лебеді» тощо). З метою сприяти накопиченню досвіду спілкування, узгодження задумів і сюжетних дій підходящим є використання з дітьми групової форми показу режисерських ігор, за якої кожен веде іграшки в загальному сюжеті.



Дітям з вираженою розумовою відсталістю складно вимовляти текст ролі повністю, тому вони можуть промовляти деякі фрази та зображувати жестами дії персонажів (наприклад, у драматизації казки «Ріпка» – «тягнути» ріпку, під час розігрування казки «Курочка Ряба» – зображувати плач діда й баби, показувати, як мишка хвостиком махнула і пищати за неї). Під час таких ігор-

драматизацій, діючи разом із дорослим і наслідуючи його, діти вчаться розуміти та використовувати мову міміки й жестів, вдосконалюють свою вимову, в якій важливими складовими є емоційне забарвлення та інтонація. Співпереживання героям інсценізації розвиває почуття дітей, уявлення щодо поганих та хороших людських якостей.

Психокорекційний смисл тіньового театру й тіньових ляльок полягає у роботі над дитячими страхами (М. Григорчук, А. Татарінцева). З цією метою ляльки виготовляються з чорного або темного картону чи паперу. Зазвичай страх невидимий. Реалізуючи страх у вигляді ляльки, дитина оволодіває ситуацією і матеріалізований в ляльці страх позбавляється своєї емоційної напруженості та лякаючої складової.

Площинні ляльки. Ляльку майструють з твердого картону або ж фанерки. Зазвичай кінцівки ляльки кріпляться на кнопках або у інший спосіб, що забезпечує їх рух в певній площині. Застосування таких ляльок у корекційній роботі з дітьми, які відчувають труднощі у спілкуванні з оточуючими або ж демонструють проблемну чи агресивну поведінку дає часом приголомшливо позитивні результати. Така лялька може мати безліч змінних емоційних масок-накладок (тобто, набір виразів обличчя, які відповідають різним емоційним станам).

Ще одним різновидом площинної ляльки є *паперова лялька* (або з фетру на липучці). Вона являє собою фігуру дівчинки або, рідше, хлопчика, зроблену з щільного паперу. У гру «Паперова лялька» обов'язково входить платтяний гардероб, також виконаний з паперу. Він може бути доповнений предметами: побуту, пересування людини, довкілля тощо. Дитина може сама змайструвати щось необхідне для гри й взяти в ній участь: одягаючи-роздягаючи ляльку з урахуванням пори року, «гуляючи» з нею або «навчаючись» разом з нею, «спілкуючись» з друзями своєї ляльки тощо. Паперову ляльку разом з усім її гардеробом та предметами побуту дитина може взяти з собою, адже всі ці предмети вміщуються в невеличкій коробці (наприклад, з-під взуття). Ще однією важливою перевагою паперової ляльки відносно усіх інших є не складний та не дорогий спосіб її виготовлення.

Багато функцій можуть виконувати **мотузкові ляльки**. Такі ляльки дуже допомагають у випадку проблемного спілкування й підвищеної тривожності дитини з порушенням інтелектуального розвитку. Для виготовлення використовують тільки мотузку, з якої роблять основу – контур ляльки. За петельку, яка є головою ляльки, її пристібають до сорочки, а в інші петельки протягують пальці малюка. Дитина, рухаючи пальцями, показує рухливість ляльки. Лялька може бути за розміром і ростом з дитину.

Ляльки на рукавичках (БіБаБо) роблять з щільної голови (по типу пап'є-маше) з приклеєним або прикріпленим до неї у інший спосіб костюмом. Вказівний палець відповідає за рух голови ляльки, середній і великий палець –

за рух рук. Ці ляльки є найбільш різноманітними у жестах і рухах. Вони приймають різні пози, кривляються, плачуть, сміються, ображаються та виконують багато інших дій. Тому вони є дуже популярними в дитячих лялькових театрах, у показі казок і безлічі інсценувань.

Проте дітям з інтелектуальними порушеннями складніше грати ляльками БіБаБо, адже вони вимагають володіння технікою водіння ляльки, оскільки персонажі повинні постійно рухатися, як живі, їх не можна зафіксувати на площині. Тому, перш ніж діти починають працювати на сцені, їм слід надати можливість пограти з іграшками, і вже потім переходити до ляльководіння. Спочатку слід самостійно показати гру, залучаючи дітей до промовляння її окремих фрагментів. У повторних іграх активність дітей збільшується у міру опанування ними змісту тексту. Читаючи віршовані тексти чи казки, дітей слід за можливості підключати до гри: підігравати основній сюжетній лінії, імітувати рухи, голоси, інтонації персонажів гри. Можна провести невеликі вправи з дітьми (причому краще відразу ж після закінчення театралізованої гри, коли дитина ще у захваті від того, як водили персонажів, як говорили та діяли за них, можна запропонувати їй пограти так само). Для вправ слід використовувати висловлювання персонажів, які тільки-но виступали (наприклад, в казці «Рукавичка» можна запропонувати проситися в рукавичку, як мишка чи як вовк або підключити всіх дітей, влаштувавши змагання, хто краще попроситься в будиночок за мишку, вовка тощо). Після цього можна пропонувати дитині гру-імітацію добре знайомих казкових персонажів (наприклад: «Покажи, як стрибає зайчик», «Покажи, як нечутно, м'яко рухається кішка», «Покажи, як ходить півник» тощо).

Об'ємні ляльки (розміром з людину) зазвичай застосовують у рольових іграх для програвання ситуацій. Їх можна побачити й в лялькових театрах.

Для розвитку творчих здібностей дітей через театралізовані ігри добре організувати відповідне предметно-розвиваюче середовище, а саме: обладнати куточок театралізованої діяльності, де помістити різні види театрів, реквізит для розігрування сценок, атрибути для різних ігрових позицій.

Найчастіше *лялькотерапію* проводять у *3 етапи*, кожен з яких є потрібним і важливим:

I етап – *виготовлення ляльки*. Він включає в себе налагодження контакту з дитиною, емоційне спілкування, встановлення довірчих відносин. Саме на цьому етапі зароджується бажана казкова лялька, її ім'я та історія. (Процес виготовлення ляльок також є корекційним – захоплюючись процесом виготовлення ляльок, діти стають більш спокійними та врівноваженими).

II етап – *знайомство з лялькою*. Разом з дитиною навчаємо її різних рухів, спілкування, придумуємо, як лялька буде проводити час.

III етап – *обігравання різних життєвих випадків* (або відреагування значущих емоційних станів), спільне творче інсценування та підсумкові бесіди. Цим третій етап не закінчується, у наступних тренінгах у дитини можна поцікавитися, що відбувалося з лялькою поза заняттями.

Граючи зі своєю лялькою, дитина набуває безцінний досвід спілкування, розкриває для себе існуючу навколо дійсність. Так будь-яка дитина пізнає світ і себе, вчиться вести господарство, знаходить образ сім'ї.

ТЕХНОЛОГІЇ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ

Подоланню соціальних або психологічних труднощів, які створюють перепони для особистісного зростання й психоемоційного розвитку, сприяє застосування терапевтичної дії гри. В цьому й полягає суть ігрової терапії – методу психотерапевтичного впливу на дітей і дорослих із використанням гри. Інтерес до ігрової діяльності як надзвичайно важливого аспекту життя дитини в даний час видається цілком природним, про що свідчить розвиток методів ігрової терапії. Втім, психологія ігрової діяльності стала предметом наукового осмислення порівняно нещодавно. І якщо тривалий час гра розглядалася в основному як спосіб зайняти дитину і дати вихід її енергії, то зараз – стає важливим засобом корекційної та психопрофілактичної роботи.

Ігрові методи для дітей з інтелектуальними порушеннями є найбільш підходящими, адже у багатьох випадках ці діти не можуть описати словами свої переживання. До того ж, вони є більш спонтанними і менш здатними до рефлексії своїх почуттів і дій. В ігровій же діяльності їх переживання проявляються безпосередньо й не усвідомлено.

Використання методів ігрової терапії в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями дозволяє коригувати емоційні й поведінкові порушення, знижує ступінь соціальної депривації. Також гра сприяє створенню близьких стосунків між учасниками групи, знімаючи з дитини емоційну напруженість, тривогу та страх перед оточуючими; підвищує самооцінку дитини; дозволяє перевірити себе в різних ситуаціях спілкування, знімаючи небезпеку соціально значимих наслідків. Користь ігрової терапії полягає й у тому, що ігрові ситуації дають можливість розвинути соціальній інтелект у дітей з КПП: показати способи вирішення конфліктних ситуацій, змінити несприятливі риси характеру, розсіяти прояви фобій.

О. Нікольскою, Е. Баєнською, М. Ліблінг та О. Аршатською доволі ґрунтовно й детально розроблено ***ігрову програму*** в якості складової частини ***емоційно-сислового підходу*** в корекції аутизму. Ця програма була успішно адаптованою до умов освітніх дошкільних закладів комбінованого виду для

дітей з розумовою відсталістю та дітей з синдромом Дауна (застосовуючи її у 20-30-хвилинних заняттях із малою групою з 2-5 осіб) з метою гармонізації афективної сфери та підвищення продуктивності дітей під час входження у спільні події, соціальні контакти й взаємодію з середовищем, що є першим етапом становлення особистості (адаптації).

Ця ігрова програма (спільною метою якої є залучення дітей в спільно розділене переживання ігрової події) містить чотири етапи. Першим її етапом є *гра з дорослим*, на якому відбувається приєднання дорослого до дій дитини (за допомогою смислового коментування та емоційної тонізації, педагог стає джерелом цікавих смислів, позитивних емоцій і додаткових приємних відчуттів в автономній грі малюка), уведення елементів фізичного торсання (що супутні іграм на безпосередню взаємодію – «лоскотання», «бавовна по долоньці» тощо) та невеликих ігор-забавлянок для безпосередньої взаємодії («Коза рогата», «Щічки», «Ку-ку»). На другому етапі відбуваються *ігри в малій групі*, які проводяться в середовищі з достатньою різноманітністю сенсорного матеріалу, наприклад, в ігровій або сенсорній кімнаті (ігри з привабливими сенсорними матеріалами чи предметами; на взаємодію, опосередковану предметами – хованки під хусткою, ігри з м'ячем «Кати, кидай, передавай» тощо; а також на безпосередню емоційну взаємодію – «Щічки», «Носик бі-біп» тощо). Для *ігор у колі* на третьому етапі (вони потребують простору, достатнього, щоб поставити щільним кільцем 5-6 дитячих стільчиків, на які сядуть діти й дорослий; діаметр кола повинен дозволяти дітям класти долоні в центр кола й перешкоджати виходу за його межі), використовується максимум один предмет, а діти вводяться акуратно і дозовано (починаючи з 3-5 хвилин і збільшуючи до 20-30 хвилин у міру зростання спокою й впевненості дітей). В основній частині проводять улюблені ігри дітей, ігри, збудовані за принципом наздоганялок, а також ігри, які сприяють розвитку уваги, координації тощо й дозволяють дітям грати у парах (наприклад, «Ладусі», «Комашки», де діти стикаються один з одним долонями й кінчиками пальців). Четвертий етап – *пізнавальні ігри* – спрямовується на розвиток пізнавальної активності та вдосконалення ігрової поведінки. Він задіє додаткове розвиваюче середовище – це може бути реалізація комплексу різних пізнавальних ігор: дитячої лабораторії (орієнтованої на дослідження предметів та явищ навколишнього світу), сюжетних і сюжетно-рольових ігор з елементами аплікації й театралізації в кімнаті розвиваючих ігор Воскобовіча (орієнтованих на розвиток смислового сприйняття подій, що відбуваються з дитиною і навколо неї), ігор з правилами в кабінеті робототехніки (орієнтованих на розвиток мислення, уяви, просторового та конструктивного праксису) тощо.

Існує *кілька типів ігрової терапії*: недирективна терапія, директивна терапія, ігри з ляльками та іншими іграшками, ігри з емоційною складовою, малюнки з емоційною складовою, живопис з метою емоційного виразу,

метафори та історії, рольові ігри, творчі ігри, ігри на уяву та фантазію.

В ігровій терапії існує багато ігор і вправ.

Приклади вправ з ігрової терапії.

<i>Гра</i>	<i>Зміст вправи</i>
<i>Ігри з іграшками</i>	
<i>Гра з м'ячем</i>	В сеансі групової терапії психолог просить дітей по черзі кидати м'яч. Кожен, хто його ловить, повинен розповісти про щось, що робить його щасливим.
<i>З плюшевою іграшкою</i>	Терапевт дає дитині плюшеву іграшку, щоб заспокоїти її під час сеансу.
<i>Гра з ляльками</i>	Психолог може використовувати дитячу ляльку для моделювання позитивних, виховних дій для дитини або дозволяє їй грати з лялькою, щоб побачити, які у неї інстинкти.
<i>Іграшковий телефон</i>	Терапевт дає дитині один іграшковий телефон, а другий залишає у себе. Потім починає ставити питання, пов'язані з терапією. Швидше за все, дитині буде простіше розкриватися за допомогою непрямого методу спілкування. Якщо їй ніяково, вона може «повісити трубку».
<i>Чарівна паличка</i>	Психолог дає дитині чарівну паличку і просить загадати три бажання. Як правило, одне з них пов'язано з реальною проблемою, з якою стикається дитина.
<i>Кубики</i>	Терапевт вибудовує стіну з кубиків і просить дитину кинути в неї м'яч. Це допомагає їй скинути напругу і злість.
<i>Ігри з використанням метафор, розповіді власних та прочитаних історій</i>	
<i>Метафори</i>	Психолог розкладає іграшки перед дитиною і просить її вибрати ті, які відповідають членам її сім'ї, щоб з'ясувати, що вона думає про них і що відчуває.
<i>Техніка черепашки</i>	Терапевт дає дитині іграшку у вигляді черепашки і пояснює, що коли щось її засмучує, вона зупиняється, забирається в свою мушлю, закриває очі й робить три глибокі вдихи. Дорослий просить дитину повторити ці дії, що допомагає їй знайти простий, але ефективний метод управління гнівом.
<i>Емоційний термометр</i>	Дитина отримує емоційний термометр, який показує діапазон емоцій: від усміненого до похмурого обличчя. Дорослий просить дитину перерахувати деякі події з її минулого з вказанням, які емоції вона відчувала. Питання можуть бути такими: «У яких подіях ти почував себе як це усмінене обличчя? Як щодо похмурого обличчя? А як щодо середини?»
<i>Книго-терапія:</i>	Якщо проблема є зрозумілою, психолог знаходить схожу історію, у якій показано її вирішення. Читаючи, терапевт може періодично запитувати дитину: «Ти коли-небудь таке відчував(ла)?».
<i>Творчі ігри</i>	
<i>Розфарбуй своє життя</i>	Психолог з'ясовує з дитиною, які кольори викликають у неї ті чи інші почуття або настрої (наприклад, синій – пов'язаний із сумним настроєм, червоний – із сердитим, а жовтий – з щасливим).
<i>Глиняна гра</i>	Терапевт дає дитині шматок глини і дозволяє робити з ним все, що вона забажає. Дитина може використати глину для зняття стресу або виліпити речі, які є важливими для неї або турбують її.
<i>Мандала</i>	Психолог дає дитині шаблон, який потрібно розфарбувати. Колір вона може вибрати на свій розсуд. Це сприяє творчості й розслабленню.

<i>Техніка «Світ»</i>	Терапевт дає дитині піднос, наполовину заповнений піском, і десятки іграшок (у тому числі людей, фентезійні фігури й декорації). З усього цього дитина може побудувати власний світ. Після того як «світ» буде готовий, дорослий ставить запитання щодо нього. Ідея полягає в тому, що створений дитиною світ може включати теми, з якими вона стикається у реальному житті.
<i>Ляльковий будиночок</i>	Психолог дає дитині ляльковий будиночок і кілька ляльок, що уособлюють членів її сім'ї. Потім він просить дитину змодельовати чотири різних повсякденних сценарії в своєму реальному будинку (наприклад, час сну, обіду, ігри й прибирання), щоб дізнатися більше про взаємини у родині.

Потужним інструментом, здатним допомогти дітям безпечним чином висловити пригнічені почуття, потреби й думки є **метод спрямованої фантазії**. Фантазії є містком до дитячого внутрішнього світу, адже дитина набагато легше реагує на метафоричне відображення її життя, ніж на грубі реалістичні образи. Нижче наведено кілька вправ, які підходять для вирішення психологом проблем дітей з інтелектуальними порушеннями.

Вправа «Квітка»

Для кого: для роботи з дітьми, що мають емоційні проблеми; для дітей, які походять зі складних асоціальних сімей і яким не вистачає тепла, уваги та підтримки дорослих; для підлітків як ефективного засобу самовизначення.

Форма роботи – індивідуальна або групова (не більше 3-4 чоловік).

Для чого робити цю вправу: швидко і ефективно встановити контакт з дитиною, побачити реальну картину її внутрішнього емоційного стану та змінити його на краще.

Малювання й обговорення внутрішнього світу дозволяють зняти емоційну напругу, розслабитися і навіть змінити малюнок (наприклад, після бесіди та спокійної релаксивної музики), зробити його більш привабливим, яскравим, більш щасливим. У роботі з розумово відсталими дітьми, які мають емоційні проблеми, ця вправа, як правило, дає негайний позитивний ефект. У дитини змінюється в ліпший бік настрої, вона охочіше йде на контакт, більш вільно говорить про свої проблеми, підвищується значимість її внутрішнього світу та бажання змінити себе й своє життя на краще.

Що потрібно: набір кольорових картинок із зображенням різних квітів; аркуш паперу, фарби, крейда або інші матеріали для малювання.

Інструкція: Розкладіть перед дитиною ряд кольорових картинок із зображенням різних квітів. Потім попросіть її закрити очі, зробити кілька глибоких вдихів і видихів та уявити, ніби дитина перетворюється в одну із вподобаних квіток. Скажіть їй: «Ти можеш стати будь-якою квіткою».

Задля стимулювання дитячої уяви, поставте кілька питань, наприклад: «В яку квітку ти перетворився? Велику чи маленьку? Слабку чи сильну? Як вона виглядає? Де росте? Хто за нею доглядає?» тощо. (Особливо потребують такої допомоги скуті діти, які відрізняються сильними захисними тенденціями).

Потім попросіть дитину відкрити очі й намалювати свою квітку на тлі навколишнього пейзажу (зазвичай використовуються фарби, але часто – крейда та інші матеріали. Коли дитина починає коментувати зображення, записуйте її слова – це допоможе під час повторення більш точно відобразити те, що відбувається з дитиною в реальному житті).

Вправа «Два малюнка»

Для кого: головним чином у роботі з дітьми, які пережили втрату, пов'язану з батьківським розлученням або кончиною близьких людей.

Форма роботи – індивідуальна.

Для чого робити цю вправу: використання художніх або вербальних метафор допомагає дитині реалізувати свої пізнавальні, емоційні та творчі можливості; дає можливість краще передати свої переживання, що виникають через втрату чи розлучення батьків; швидше розібратися в почуттях та почати усвідомлювати відмінності у своєму житті до та після переломних подій.

Що потрібно: аркуш паперу, кольорові олівці, фарби або інші матеріали для малювання.

Інструкція: Звертаючись до дитини, психолог просить дитину вигадати про себе коротку історію про те, як вона жила до розлучення батьків: «Згадай, як ти жив до того, як відбулися ці події в родині. Придумай про це коротку історію. Зобрази її у малюнку. Розкажи, як ти жив, як ти себе почував?»; Потім психолог пропонує дитині скласти історію (щоб краще передати свої переживання) і розповісти про те, що змінилося в її житті та як вона живе зараз: «Розкажи, що змінилося в твоєму житті? Зобрази це на малюнку. Як ти відчуваєш себе зараз?».

Можна також попросити дитину подумати про яке-небудь природне явище або подію життя, яку б вона хотіла відобразити у своєму малюнку, щоб краще передати свій погляд на власне життя до і після того, що сталося.

Складені історії обговорюються. При цьому психолог повторює вголос ті чи інші висловлювання дитини, тим самим акцентуючи увагу на певних сторонах її внутрішнього світу. Навчившись висловлювати й розуміти свої почуття, дитина надалі зможе в подальшому житті скористатися одержаним досвідом, незалежно від свого віку й характеру ситуації.

Пісочна терапія, запропонована К. Юнгом, на сьогодні є одним з найбільш ефективних методів арт-терапії у роботі з розумово відсталими дітьми. Оскільки часто такі діти не можуть виразити словами свої переживання, тривоги, страхи, їм допомагають ігри з піском. Дитині хочеться творити щось своє, ламати, що б відчуті силу, але при цьому відчувати себе захищеним. В якості матеріалів використовуються пісок, вода й фігурки. Податливість піску пробуджує бажання створити з нього мініатюрну картину світу. Дитина виступає у пісочниці як творець – вона створює свою композицію, дає назву своєму творінню та розповідає про нього. Граючи з піском, діти вигадують різні сюжети, програють конфліктні ситуації та звільняються від напруги.

Вправа «Місто».

Для кого: підходить для групової роботи з гіперактивними дітьми, з групою конфліктних й агресивних дітей та таких, які не вміють працювати в групі, або у парі конфліктуючих дітей.

Форма роботи – групова.

Для чого робити цю вправу: для швидкого врегулювання групового конфлікту та залагодженню міжособистісних конфліктів, визначення лідерів, згуртування дітей та встановлення більш тісного контакту між ними, щоб дати дітям краще зрозуміти, що таке співпраця,

Що потрібно: великий дерев'яний ящик з піском, набір дрібних іграшок, кубики.

Інструкція: Звертаючись до групи дітей, психолог дає їм завдання: «Побудуйте одне місто. Працюйте разом, допомагайте один одному». (Тривалість виконання вправи залежить від того, наскільки великою є група). Під час виконання вправи доцільно питати дітей: «Як ви себе почуваєте? Яка твоя роль в групі?». Після закінчення гри можна зробити фотографію побудованого дітьми міста й запитати, як вони оцінюють інших учасників до та після спільної роботи.

МЕТОД «ХОРОВОДНІ ГРИ»

Цей метод є однією зі спроб вирішення актуального на сьогодні завдання для спеціальних психологів із розробки середовищних форм розвитку для дітей з аутизмом та інших категорій (Н. Білопольска, О. Рубан). Ефективність методу обумовлює те, що він дозволяє організовувати простір. Розвитку ігрової взаємодії сприяє: безоціночність ігрового середовища; доступність сюжетного змісту; дотримання правил і ритуалів гри (дорослими і дітьми); різноманітність рольового наповнення; емоційність ігрового спілкування дітей; тактильна взаємодія та спільне виконання дій.

Позитивним моментом хороводних ігор є й те, що вони відображають приклади соціально-побутового устрою, картини взаємодії людей, поведінку й звички тварин, сили природи чи стихій. Входження в роль та її проживання є неможливим без емоційного наповнення. Характер емоційної взаємодії, способи врегулювання емоційного стану в народних іграх часто розкриваються на прикладі поведінки тварин (хитрого кота, дурної курки, гордовитого ворона, злого вовка, неметкого ведмедя, меланхолійної жаби, доброї кози, веселої корови).

Входження у роль з різними психологічними характерами дозволяють дитині з КПП прожити різні емоційні стани та перенести ці почуття в реальне життя. У хороводних іграх у дітей з'являється можливість вимістити руйнівні емоції. В іграх обов'язково існує протиставлення добра і зла, любові і ненависті. В народній традиції збереглися ігри з простими діями: діти сіють

мак, стукають молотком, зображують течію річки, виття вітру, крик птиці. Існують ігри зі згорнутим сюжетом, в якому основний зміст передається в пісні, а в фіналі розгортається фізична активність (наприклад, гра в квача). Розвитку вербального спілкування сприяють ігри з повторюваними прикладами діалогів, усталеними мовними зворотами й формами мови.

Хороводні ігри підійдуть для дітей різного віку – як маленьких, так і більш дорослих юнаків та дівчат.

Качка йде

(українська народна забавлянка)

Качка йде,
Каченят веде
На попасочку,
На порясочку,
На холодну водицю,
На зелену травицю.

Біла квочка - чубарочка»

(українська народна пісня)

Біла квочка-чубарочка
По двору ходила,
За собою малесеньких
Курчаток водила.

Гра «Розлилися води»

Розлилися води на три броди
Гей! Діти-квіти, весна-красна, зілля
зелененьке.
Ку-ку, ку-ку, ку-ку, ку-ку.
Що в першому броді зозуленька кує.
Гей! Діти-квіти, весна-красна, зілля
зелененьке.
Ку-ку, ку-ку, ку-ку, ку-ку.
Що в другому броді соловей щебече.
Гей! Діти-квіти, весна-красна, зілля
зелененьке.
Тьох-тьох, тьох-тьох, тьох-тьох, тьох-тьох.
Що в третьому броді сопілонька грає.
Гей! Діти-квіти, весна-красна, зілля.
зелененьке

Ду-ду, ду-ду, ду-ду, ду-ду.
Зозуленька кує, бо літечко чує.
Гей! Діти-квіти, весна-красна, зілля
зелененьке.
Ку-ку, ку-ку, ку-ку, ку-ку.
Соловей щебече, садки розвиває.
Гей! Діти-квіти, весна-красна, зілля
зелененьке.
Тьох-тьох, тьох-тьох, тьох-тьох, тьох-тьох.
Сопілонька грає, на грання скликає.
Гей! Діти-квіти, весна-красна, зілля
зелененьке,
Ду-ду, ду-ду, ду-ду, ду-ду.

3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНОГО ТА ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ

РОЗВИТОК ЕЛЕМЕНТАРНИХ НАВИЧОК ПЛАНУВАННЯ ТА САМОКОНТРОЛЮ

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку відчують труднощі самостійно планувати свою діяльність, потребу в зовнішньому керівництві їхньої діяльності та постійному спонуканні до виконання тих чи інших дій. Саме тому вони потребують розвитку внутрішньоособистісного інтелекту – «знаю, розумію, керую собою» – як базової основи для формування навичок самообслуговування та самостійної праці, основ соціальної поведінки.

Допомогти навчити дітей планувати та здійснювати контроль за виконанням своїх повсякденних справ можуть методи ерготерапії та робота з поопераційними мапами.

Ерготерапія: методи формування життєвих навичок. Щоб сформувати навичку, спочатку слід оцінити рівень здібностей дитини та визначити її обмеження. Потім ставимо мету, моделюємо навичку та розбиваємо завдання на етапи (або кількість кроків). Після цього слід визначити рівень допомоги дорослого – на початку краще безпосередньо спрямовувати рухи руки дитини тощо та поступово знижувати рівень допомоги у міру засвоєння дитиною навички. На цьому шляху дорослому важливо бути послідовним, наполегливим й терплячим.

Приклади аналізу послідовності дій

№	Зміст кроку	№	Зміст кроку
Як почистити зуби (7 кроків)			
1	Піти у ванну кімнату.	5	Почистити зуби.
2	Стати / сісти перед раковиною, намочити зубну щітку	6	Відкрити кран (налити води у склянку) і прополоскати рот.
3	Відкрити тюбик з пастою.	7	Витерти обличчя рушником й вийти з ванної кімнати.
4	Видавити пасту на зубну щітку і закрити тюбик.		
Як сходити в туалет (14 кроків)			
1	Зайти до туалету.	8	Тужитись.
2	Підняти кришку унітазу.	9	Відірвати туалетний папір.
3	Опустити сидіння унітазу.	10	Підтертись і викинути забруднений папір в унітаз.
4	Розстебнути блискавку на штанах.	11	Встати з унітазу.
5	Опустити штани / підняти плаття.	12	Підтягнути труси.
6	Опустити труси.	13	Підтягнути штани, оправити одяг.
7	Сісти зручно.	14	Змити воду в унітазі

Допомогти дитині (і дорослим) почувати себе впевнено щодо планування й послідовності виконання тих чи інших дій під час навчання та додержання режиму може **використання поопераційних мап**. Для тренування дорослих у їх застосуванні можна провести наступну гру.

Вправа «Робота з поопераційними мапами».

Група дорослих (батьків чи спеціалістів) ділиться на підгрупи, кожна з яких одержує картку із завданням скласти поопераційну мапу для роботи з дітьми, наприклад: «Збір на прогулянку», «Ліпка фігури тварини», «Чергування перед

обідом», «Малювання тварини».

Після цього відбувається обмін досвідом і обговорення: наскільки ефективно дорослі виконали завдання, що їм було легко, а що складно.

ПОВЕДІНКОВІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ

Під час проаедення поведінкової психокорекції психолог орієнтується не на причину порушення поведінки, а на саму порушену поведінку, намагаючись виробити нові її моделі у відповідності до соціальних норм.

Теоретичні основи поведінкової терапії були розроблені в руслі біхевіоризму й спочатку базувались на теорії умовних рефлексів І. Павлова та теорії оперантного обумовлювання Е. Торндайка і Б. Скіннера.

Згодом А. Бандура своєю соціально-когнітивною теорією зробив істотне доповнення до теорії біхевіоризму, виявивши, що адекватні форми поведінки можуть бути надбані *шляхом наслідування*. Такий шлях вироблення поведінки – процес навчання через спостереження – А. Бандура назвав *моделюванням*. Це означає, що вчитель або психолог може формувати потрібну поведінку, демонструючи бажані зразки (замість чекати на потрібну спонтанну реакцію дитини, модифікуючи її до бажаного рівня). Дитина сама готова копіювати зразки поведінки соціально значущих об'єктів. При цьому у неї спочатку складається нормативний образ потрібної дії, який служить орієнтиром у діях самої дитини. Однак спостерігати мало, важливо ще тренуватися виконувати дії, тобто багаторазово повторювати та корегувати їх на основі інформативного зворотного зв'язку. Важливим елементом формування нового виду поведінки є *позитивне підкріплення*, яке підсилює ймовірність вибудовування необхідного поведінки, а також впливає на процеси уваги й пам'яті. Наприклад, дитина може добровільно підмести підлогу або накрити на стіл, чекаючи схвалення посмішкою або словом (*очікуване підкріплення*).

Провідна роль в навчанні й організації поведінки належить самій особистості завдяки унікальній здатності особи до саморегуляції та трьох її компонентів. Так, поведінка людини регулюється за допомогою *самоспостереження*, оцінюється за допомогою *самооцінки* (як гідна схвалення, а, отже, і заохочення, або як незадовільна та така, що карається – залежно від того, з позицій яких особистісних вимог і норм вона оцінюється). І вже на основі порівняння себе з виробленими зразками поведінки формується самооцінка, задоволеність або незадоволеність собою, а також *самовідповідальність*. На думку А. Бандури, неадаптивна поведінка може бути результатом надмірно суворих внутрішніх норм самооцінки.

У психотерапевтичній практиці методи поведінкової терапії застосовуються при різних формах деструктивної поведінки (курінні, алкоголізмі, фобіях, енурезі, розладах сну й апетиту тощо), для розвитку здатності долати свої страхи та формування поведінкового самоконтролю (теорія А.Бандури). Втім,

сьогодні ці методи з успіхом використовуються не лише для цілей психологічної корекції, але й для виховання дітей. Задля цього розроблено цілий арсенал психотехнік, описаних нижче.

Методи поведінкової терапії для виховання дітей

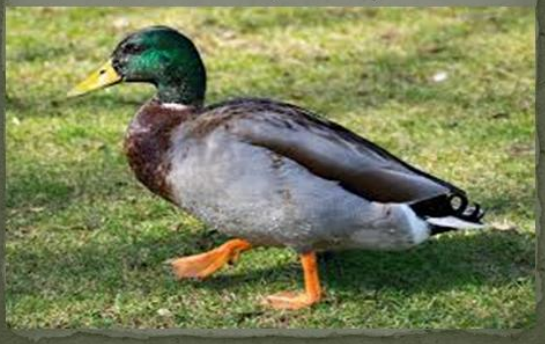
<i>Метод</i>	<i>Зміст</i>
1. Психотехніки для формування бажаної поведінки	
Методика «негативного впливу»	
В її основі лежить парадоксальне припущення, що від нав'язливої негативної звички можна позбутися, якщо свідомо багаторазово її повторювати (наприклад, клієнту з нав'язливими рухами пропонують по 10-15 хвилин спеціально повторювати ці рухи).	
Стратегії вироблення нової поведінки	
<i>Шейпінг</i> (англ. Shaping – моделювання) – це поетапне моделювання складної поведінки, яка не була властива раніше індивіду.	Складається ланцюжок послідовних кроків, оволодіння якими означає досягнення кінцевої мети – засвоєння нової програми поведінки. В цьому ланцюжку найважливішим є перший елемент, який має бути чітко диференційованим, а критерії оцінки його досягнення – чіткими й зрозумілими. Для засвоєння використовуються різноманітні підкріплення, які варіюють: від матеріальних до соціальних (схвалення, подяка тощо). Наприклад, під час оволодіння дитиною навичок самостійно одягатися першим елементом може бути привертання її уваги до яскравого одягу.
<i>Зчеплення</i>	Ця методика розпочинається у зворотному напрямі – з формування та закріплення поведінкового акту, який є кінцевим у ланцюжку поведінкових реакцій (і ближчим до мети). Потім поступово формуються початкові етапи ланцюжка. Нові поведінкові акти, які тільки-но формуються, стають стимулами, що запускають вже вироблені раніше поведінкові реакції (і тоді, зробивши вже перший крок поведінки, людина зможе автоматично відтворити весь поведінковий ланцюг). Вправа продовжується до тих пір, доки не буде здійснюватися бажана поведінка всього ланцюга (як шарніри).
<i>Фейдінг</i> (англ. fading – ослаблення, зникнення) – це поступове зменшення величини підкріплювальних стимулів.	Наприклад, при роботі зі страхами, методика може включати демонстрацію зображення об'єкта або ситуації, які лякають дитину, і після цього показати зображення образів, що викликають заспокоєння. Таке чергування триває до тих пір, поки не знизиться рівень страху, який викликає образ того, що лякає. Далі переходять до тренувань в повсякденному житті, коли підкріплюючи стимули будуть вже виходити від оточуючих людей (наприклад, батьків).
2. Психотехніки для закріплення вже наявного у дитини бажаного стереотипу поведінки	
Методика позитивного і негативного підкріплення	
<i>Методика позитивного підкріплення</i>	Пред'явлення стимул, що викликає позитивно забарвлену емоційну реакцію.

<i>Методика негативного підкріплення – пред’явлення стимулу, що викликає негативно забарвлену емоційну реакцію</i>	Наприклад, поява у дитини реакцій істеричного типу дозволяє виявити ситуації, в яких відбувається підсилення або почастищення таких реакцій. Як правило, це ситуація, в якій дитина знаходиться у центрі уваги. Спостереження за її поведінкою дає можливість оцінити значення й інших підкріплюючих стимулів. Робота в рамках цієї методики має будуватися за умови залучення до корекційної роботи оточення дитини.
Методика контролю стимулу	
Передбачає навчити людину визначати стимули в реальній ситуації та виявити умови, які підсилюють підкріплення небажаної поведінки, щоб уникати їх. Наприклад, з метою контролю за вагою встановити зв’язок різних ситуацій з уживанням їжі (під час випадкових зустрічей, прогулянки, перегляду телевізійних передач тощо), щоб потім вилучити ці стимули та вживати їжу тільки в певному місці та в певний час.	
3. Ефективні для корекції відхилень поведінки у дітей методики зменшення або згасання небажаного стереотипу поведінки	
Покарання	
Передбачає використання негативного стимулу одразу ж після реакції, якої потрібно позбутися. Але цим не слід зловживати, адже в поведінковій моделі депресія вважається (за Lewinsohn) наслідком відсутності природних підкріплень і зростаючої кількості покарань.	
Згасання – поступове зникнення небажаної поведінки внаслідок того, що воно не підкріплюється позитивно.	
<i>Позбавлення всіх позитивних підкріплень</i>	Найбільш ефективним її способом є ізоляція (для дитини це може бути прийом соціальної ізоляції «Тайм-аут» – дитину видаляють з класу або групи в іншу кімнату, через що дитина втрачає можливість отримувати позитивне підкріплення, пов’язане з діяльністю групи).
<i>Методика «штрафів» («оцінка відповіді»)</i>	Штрафи означають позбавлення позитивних підкріплень за небажану поведінку (наприклад, «не похвалю», «не одержиш наліпок», «не дам цю іграшку погратися» тощо). Методика вимагає точного визначення ієрархії порушень і розмірів відповідного штрафу за те чи інше порушення.
<i>«Гіперкорекція»</i>	Суть методики полягає у тому, щоб дитина спочатку і негайно відновила зруйнований нею порядок речей, вибачилась у зв’язку зі своєю неадекватною поведінкою, а потім прийняла на себе додаткові зобов’язання щодо збереження порядку у середовищі спілкування.
<i>Інші психотехніки</i>	Систематична десенсибілізація, міорелаксація, «жетонна» техніка тощо.
Насичення	
Передбачає, що надмірне позитивне підкріплення поступово втрачає свою силу і може набувати емоційно негативний характер (наприклад, якщо надали дуже багато уваги, слід хлопати кожного разу, доки не набридне, тобто діяти за принципом «бачили очі – їжте, хоч повилазьте»).	

З метою формування у дитини бажаної моделі поведінки, можна скласти терапевтичну історію для будь-якого випадку з її життя, наприклад:

Історія про «Качку, яка пукає»

Це – «Качка, яка пукає»



Іноді «Качка, яка пукає», пукає.



Іноді вона робить відрижку або випускає газ

И-е



Якщо «Качка, яка пукає», пукне або зробить відрижку, вона каже: «Вибачте!»

«Вибачте!»



Коли «Качка, яка пукає», перепросить, її друзі не приділяють цьому багато уваги



Ніхто не галасував, якщо «Качка, яка пукає», випускала газ або робила відрижку

Вибачте!

Пффф



«Качка, яка пукає» мала багато друзів серед уток



Друзі «Качки, яка пукає» не звертали великої уваги на її газ

И-е!
Вибачте!



МЕТОДИ АРТ-ТЕРАПІЇ В ЯКОСТІ СОЦІАЛЬНОПРИЙНЯТНОГО ЗАСОБУ ЗНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОГО НАПРУЖЕННЯ

Виплеснути накопичені емоції, зняти емоційне напруження у соціально прийнятний спосіб дозволяє творчість у будь-якому прояві й тому: «*Співайте! Танцюйте! Малюйте! Фотографуйте! Пишіть!*» Також допоможе застосування методів арттерапії, зокрема, таких її видів, як ізотерапія та музична терапія.

Наведемо короткі рекомендації стосовно того, як малювати і як розслаблятися:

- Втомилися – малюйте квіти.
- Душить злість – малюйте лінії
- Болить – ліпіть.
- Нудно – заповніть листок паперу різними кольорами.
- Сумно – малюйте веселку.
- Страшно – плетіть макраме або робіть аплікації з тканини.
- Відчуваєте тривогу – зробіть ляльку-мотанку.
- Обурюєтесь – рвіть папір на дрібні шматочки.
- Турбуєтесь – складайте оригамі.
- Напружені – малюйте візерунки.
- Важливо згадати – малюйте лабіринти.
- Розчаровані – зробіть копію картини.
- Зневірилися – малюйте дороги.
- Треба щось зрозуміти – намалюйте мандали.
- Треба швидко відновити сили – малюйте пейзажі.
- Хочете зрозуміти свої почуття – малюйте автопортрет.
- Важливо запам'ятати стан – малюйте кольорові плями.
- Якщо треба систематизувати думки – малюйте стільники або квадрати.
- Хочете розібратися в собі й своїх бажаннях – зробіть колаж.
- Важливо сконцентруватися на думках – малюйте крапками.
- Для пошуку оптимального виходу із ситуації – малюйте хвилі й кола.
- Відчуваєте, що «застрягли» й треба рухатися далі – малюйте спіралі.
- Хочете сконцентруватися на меті – малюйте сітки й мішені.

Техніка «Лінії».

Лінія не має ні початку, ні кінця. Лінія спонукає в людині динаміку руху. І вона пов'язана зі станом внутрішнього руху. Пропонуючи дитині малювати, ми перенаправляємо її зовнішню активність на внутрішній розвиток, рух внутрішніх процесів та їх інтеграцію. Якщо кожного дня малювати з дитиною лінії, через деякий час можна спостерігати зниження гіперактивних факторів (О. Тараріна).

Для кого: для роботи з дітьми, схильними до агресії.

Чим малювати: ручкою, фломастерами, олівцями (рідше – фарбами).

Інструкція: Попросіть дитину малювати лінії – ламані, рівні, такі, що перериваються або ні, швидкі, короткі, точкові, пунктирні або хвилеподібні, які переплітаються або паралельні. Робити це можна під музику або у тиші, по черзі відкриваючи праве або ліве око, чи з повністю закритими очима.

Техніка «Мультималювання».

У кожного з нас є не лише те, що він хоче отримати, а й має те, від чого хоче позбутися, відпустити. За допомогою цієї практики можна позбавитись від затискачів, нав'язливих питань, негативних станів, стресу чи нудьги. Вправа створює баланс між розвитком інтелекту та інтуїції, пробуджує творчий потенціал, стимулює активність у житті, розкріпачує, рятує від напруження й страхів.

Мультималювання – це спонтанне відображення свого стану, яке не ставить собі за мету створити художній образ. Мета такої медитації полягає у відображенні в потоці руху без контролю свого стану, розкріпачення, звільнення від м'язового панцира (Н. Красс).

Для кого: для роботи з дорослими і дітьми, занурених у негативні емоції.

Що знадобиться: 10-24 чистих аркушів (розміром із газету, можна склеїти скотчем листки А4 формату) та засоби для малювання згідно особистісних уподобань.

Інструкція: Попросіть дорослого впродовж 2-5 хвилин намалювати швидко, один за одним, від 10 до 24 малюнка за один підхід, заповнюючи фарбою не менше, ніж 80% листа (у роботі з дитиною умови слід адаптувати до її можливостей). Рухи мають бути спонтанними, вільними, грубо-моторними (розмахуйте руками, робіть сильні рухи від плеча, хрестоподібні й петлеподібні рухи, рухайте рукою туди-сюди, робіть широкі нові рухи та рухи із широкою амплітудою). Попросіть людину виключити обдумування, контроль, аналіз, критику, повністю зануритись у процес і рухатися в процесі малювання. Кольори слід вибирати інтуїтивно. Після виконання вправи, обговоріть враження, думки та результати її виконання (що вдалося – або ні, сподобалося – не сподобалося, приємно – неприємно, результати тощо).

Ігри з долоньками.

Ця ефективна і нешкідлива міні-практика служить для повернення опори, стабілізації за психологічної травми, а також ресурсу. Обрисовування долоньок і будь-які ігри з долоньками – простий спосіб безпечно повертатися «до себе». Відбиток долоні – це перша ідентифікація малюка, перша заява «Я є в світі». Відбитки в тісті, глині, піску, будь-якій крупі чи на папері. Вирізання, розмальовування долоньки – це відчуття та заповнення внутрішньої території.

Долонька – як мандала, що повертає і зміцнює «Я». «Долонька» є уособленням всього тіла дитини, а потім й її самості (С. Ройз).

Для кого: для роботи з дітьми та «внутрішньою дитиною» дорослого.

Що знадобиться: чистий папір та будь-що для малювання (олівці, фарби тощо).

Інструкція: Попросіть дорослого чи дитину покласти свою долонь на лист паперу, обрисувати її та після цього розмалювати долоньку як заманеться, створюючи з неї будь-який образ. Потім обговоріть, які враження та почуття виникли під час виконання вправи.

Вправа «Крило ангела» (у дорослій версії – «рука друга»).

Ця гра дає змогу відчувати підтримку й застосовується, коли дитині потрібно відчувати безпеку чи підтримку, або відсторонитися від великої кількості людей (С. Ройз).

Інструкція: Попросіть дитину чи дорослого покласти власну праву руку на своє ліве плече (так позначається особиста територія й виникає відчуття дотику друга до плеча).

Техніка «Онтомузикомедитація».

Як зауважив Д. Сервант-Шрейбер: «Тіло любить правду». У групі можна застосовувати техніку «онтомузикомедитації» із використанням барабанів і бубнів. Спільне виконання ритмічної музики позитивно впливає на фізіологію, гормони, це профілактика вірусів і раку клітин, засіб від страху, гніву, смутку та занепокоєння.

Онтомузикомедитація – це вид групової медитації з використанням барабанів і бубнів.

Для кого: для роботи з дітьми та дорослими.

Що знадобиться: барабани, бубни тощо.

Інструкція: Попросіть одного з учасників розпочати грати на барабані, створюючи ритм, який адресується присутнім (і узгоджується із їхнім внутрішнім ритмом; головне – зосередитися на внутрішніх відчуттях). Решта учасників нехай поступово вступають в гру, використовуючи інші барабани й бубни (можна навіть поверхню дерев'яного стільця або столу) або просто налаштовуються на звук барабана (паралельно йде аудіо- або відеозапис).

Ще один варіант виконання вправи – передавати барабан по колу, створюючи діалог через ритм, який передає ваш стан. За бажанням можна підключити спонтанний танець.

Обговоріть стан учасників під час та після виконання практики. Надайте їм можливість порадіти, прослуховуючи «плоди» своєї творчості.

**ФОРМУВАННЯ ЦІЛЕЙ, МОТИВІВ ТА ЦІННОСТЕЙ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ПІДХОДІВ
ТА ТЕХНІК КОГНІТИВНОЇ ТА ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ.**

Будь-який зі станів - думка.

Не подобається стан? - Поміняй думку.

На думку представників *когнітивного підходу* (Дж. Келлі, «Рационально-емотивної терапії» А. Елліса, «когнітивної терапії» А. Бека), поведінка й емоції людини в основному залежать від того, як людина уявляє собі навколишній світ та які інтерпретації вона дає ситуаціям, що її оточують. Залежно від цих інтерпретацій людина вибудовує свої дії у відповідь, результати яких також інтерпретуються і вони також впливають на уявлення про себе та світ.

І оскільки нещасливими нас роблять думки (пастки, дилеми, перешкоди), когнітивні психологи основну увагу приділяють: корекції думок про себе і про світ у сьогоденні; навчання новим способам мислення; перенесенню отриманих навичок в середовище реальної взаємодії (завдяки застосуванню системи домашніх завдань); зміні сприйняття себе й навколишньої дійсності з метою зміни поведінки. Для заміни спотворених переконань і сприяння більш реалістичному адаптивному мисленню в рамках когнітивного підходу запропоновано ряд технік (Я. Ісайкін, А. Осипова та ін.). Втім, у випадку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не всі ці методи можуть дати позитивний ефект або не повною мірою.

Корисними можуть виявитися когнітивні методики опитування, оскільки ставлячи дитині запитання «Чому? Як? Що буде, якщо?», ми сприяємо розвитку у неї цілеспрямованості дій та навичок аналізу власних вчинків. Зокрема, техніка «*Підйом по сходах*» допоможе встановити ієрархію визначальних думок та мотивів дій людини. Для цього їй ставляться питання: «Чому? Чим краще для тебе ...? (не вчитися тощо)». Відповідь обговорюється й так далі. Схожою є техніка «*Складання піраміди*», але замість питання «Чому?» психолог запитує «Як?» («Як ти будеш заробляти собі на життя, якщо не засвоїш професію?» тощо). Тобто, процедура являє собою своєрідний рух «вниз», до конкретизації опису поведінки, яку спричинює та чи інша думка. Техніка «*АВС-модель*» полягає у проханні людини охарактеризувати плюси й мінуси свого міркування, щоб спробувати його модифікувати (наприклад, у людини з надлишковою вагою психолог з'ясовує: «Які переваги дає надмірна вага? Які мінуси привносить у життя велика вага?»).

Перспективи застосування когнітивного підходу до дітей з інтелектуальними і комбінованими порушеннями у розвитку ми пов'язуємо із мотивуючими історіями та метафорами допомоги, які підтримують бажані зміни. За висловом А. Річардса: «Наше володіння метафорою і мисленням – дивовижне й незбагненне мистецтво. Завдання теорії метафори: допомогти

передачі цього мистецтва – володіння метафорою – від людини до людини». Згідно Р. Хофману метафора, де б вона нам не зустрілася, завжди збагачує розуміння людських дій, знань та мови. Нерозуміння метафори збіднює функціонування людини у соціальному й мовному оточенні. Саме тому, за висновками досліджень Є. Крічевець, створення ефективної методики навчання дітей з різними порушеннями розвитку розумінню і створенню метафор є нагальною задачею спеціальної педагогіки й психології. При цьому така методика, окрім розвитку мовних навичок сприйняття та вживання метафори у різних контекстах, має включати й роботу з: розвитку словесно-логічного та наочно-образного мислення; розширення кругозору дітей; формування зорово-гностичних функцій та уяви. До того ж методика має бути індивідуалізованою з урахуванням труднощів конкретних дітей.

Формувати *позитивне мислення*, переосмислити існуючу проблему та поглянути на неї по-іншому можливо із застосуванням стародавніх приказок (як, наприклад, наведеної нижче притчі про Будду «Гірчичне зерно»). У кризисній ситуації кожному важливо зрозуміти, що *життя не зупиняється*, воно триває, і треба жити далі.

Притча «Гірчичне зерно»

Одного разу Будді зустрілася літня жінка. Вона гірко плакала через своє нелегке життя й попросила Будду допомогти їй. Він пообіцяв допомогти їй, однак тільки в тому випадку, якщо вона принесе йому гірчичне зерно з того будинку, в якому ніколи не знали горя.

Підбадьорена його словами, жінка вирушила на пошук такого будинку, а Будда пішов своїм шляхом.

Значно пізніше він зустрів її знову – жінка полоскала у річці білизну й весело наспівувала. Будда підійшов до неї та запитав, чи знайшла вона будинок, життя в якому було б щасливим і безтурботним? На що вона заперечила і додала, що пошукає ще пізніше, а поки що їй необхідно допомогти випрати білизну людям, у яких горе важче за її власне.

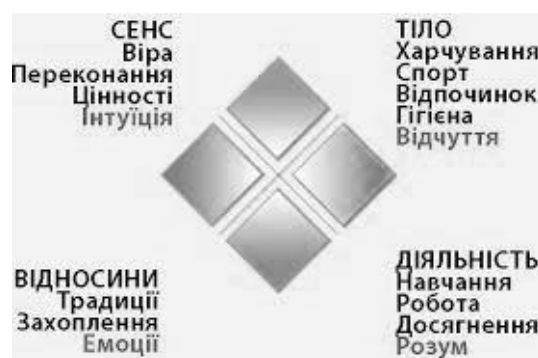
Дитяча позитивна терапія також надає інструменти для зміни думок, почуттів і поведінки, уникнення конфліктів, пропонуючи дитині безпечний простір й можливість висловитися. При цьому цей метод терапії йде далі когнітивного підходу, націлюючись вже на майбутнє (не обмежуючись сьогоденням і не зосереджуючись на минулому – терапевт буде дуже акуратно дізнаватися про травмуючі події). Сеанси позитивної терапії складаються переважно з невербальної діяльності (гри, малювання, фізичних вправ) і спрямовуються на вирішення п'яти завдань: створити у дитини почуття власної гідності; допомогти їй поліпшити навички спілкування з однолітками; стимулювати здоровий, нормальний розвиток; створити відповідний емоційний репертуар; поліпшити емоційний словник. (Позитивна терапія може допомогти дитині у разі, коли в її житті відбуваються негативні події: розлучення батьків,

емоційне або фізичне насильство, травмуючі події, алкоголізм у сім'ї, занепокоєння і депресії).

Отже, когнітивна і позитивна психотерапія надають інструментарій для розвитку екзистенціального інтелекту – «*Шукаю, усвідомлюю, дотримуюся великих сенсів*», а також формування позитивного «образу Я» завдяки позитивному мисленню.

Розвитку позитивного Я-образу сприяє урахування трьох принципів, на яких заснована робота позитивної психотерапії Н. Пезешкіана, а саме:

- *Принцип надії* – він фокусується на ресурсах людини, що дозволяє їй усвідомити максимум своїх здібностей та стати відповідальною за все, що відбувається у власному житті.
- *Принцип балансу* дозволяє розглянути життя і розвиток людини за чотирма його основними сферами (тілесне здоров'я, досягнення у діяльності, відносини та майбутнє) і досягти повноцінного здоров'я за рахунок відновлення їх природної гармонії (оскільки, згідно *теорії 4 сфер*, конфлікти й хвороби виникають, головним чином, внаслідок дисбалансу цих сфер, людина має розподіляти свою енергію за всіма чотирма напрямками, щоб бути здоровою і мати змогу виконати своє призначення – що й є основою задоволення у житті).
- *Принцип самопомоги* може бути застосовний як у якості стратегії гармонізації особистості, так й її адаптації та розвитку (спочатку цей принцип застосовується психотерапевтом, але згодом людина починає застосовувати його самостійно, проектуючи його на себе й своє оточення і тим самим надаючи собі самопомогу).



Ще одним важливим принципом психотерапії Пезешкіана є *принцип унікальності* особистості, згідно якому визнається, що в житті не може бути стандартів, а різноманітність джерел щастя полягає у тому, що бути щасливою людиною можна в моменті «зараз» та маючи те, що є (замість мріяти про те, «що було б, якби» тощо). Здатність людини побачити в існуючому те, що зробить її щасливою додасть їй сил на шляху до нових звершень, наділить мудрістю й зробить творцем свого власного «Я». Звісно, змінитись на краще можна тільки поступово і тому необхідно мати терпіння.

Гра «Уповільнений рух».

Однією із вправ дитячої позитивної терапії є кумедний для дітлахів спосіб дізнатися про концепцію самоконтролю і можливості висловити її за допомогою

гри. Вона допоможе дитині навчитися тримати себе в руках та контролювати свою поведінку.

Що знадобиться: картки із зображенням різної діяльності (гра в футбол, підйом скелею, написання листа тощо).

Інструкція: Поясніть дитині, що таке самоконтроль і опишіть, як складно це робити, якщо ми починаємо поспішати. Потім продемонструйте картки, на яких зображені різні види діяльності. Попросіть дитину навмання витягнути картку (по черзі). Вона має виконувати потрібну діяльність з уповільненим рухом протягом хвилини.

Корисні посилання:

1. Багаутдинова, О. *Программа «Умные движения» (нейропсихологическая коррекция младших школьников)*. Режим доступа: <https://www.uchmet.ru/library/material/142531/>
 2. Белописькая, Н.Л. & Рубан, О.В. (2012). Хороводные игры как метод коммуникативного развития дошкольников с нормативным и нарушенным психическим развитием. *Социальная психология и общество*, 4, 130-140.
 3. Вечканова, И.Г. (2006). *Театрализованные игры в абилитации дошкольников с интеллектуальной недостаточностью*. СПб.: КАРО.
 4. Горячева, Т., & Никитина, Ю. (2019). *Расстройства аутистического спектра у детей. Метод сенсорной коррекции*.
 5. Гращенкова, Н.С. (2017). Дошкольное образование: программа, основанная на методе игровой терапии. *Альманах института коррекционной педагогики*, 28 («Игра. К 120-летию Л.С.Выготского»). Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/preschool-education-a-program-based-on-the-method-of-play-therapy>
 6. Егорова, М.В. (2016). *Цветовые маркеры игрового пространства как средство укрепления и сохранения психофизического здоровья воспитанников с ОВЗ: методическая разработка*. Режим доступа: https://krasdou.ru/303/index.php?option=com_content&view=category&id=54&Itemid=135
 7. Иванова, Н. В. & Посохова, С. Т. (2009). Юмор и адаптивный потенциал подростка с проблемами в развитии. *Вестник Санкт-Петербургского университета*, Сер.12 (вып.1,ч. I).
 8. Кричевец, Е.А. (2009). Способность понимать метафоры детей младшего школьного возраста с типичным и отклоняющимся развитием (ВАК РФ 19.00.13, кандидат психологических наук).
 9. Куницька, Т.О. (2015). *Метод сенсорної інтеграції в роботі корекційного педагога: методичний посібник, практичне видання*. Кам'янець-Подільський.
 10. Леонтьева О.А. (2019). *Энергетические психотехники*. Режим доступа: <https://pobedimstress.info/archives/2313>
 11. Медведева, И.Я. (2016). Хозяин и собака, или Что такое драматическая психоэлевация. *Професійне видання «Психологическая газета»*. Режим доступа: <https://psy.su/feed/5273/>
 12. Мякушко, О.І. (2019). Модель структури навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності). *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 1(№ 15), 234-251.
 13. Нищева, Н.В. (2001). *Разноцветные сказки*. СПб.: Речь.
 14. Погосова, Н.М. (2005). *Цветовой игротренинг*. СПб.: Речь.
 15. Playing with a purpose: an introduction to Flortime (2004). *International Symposium on Autism*. Geneva Centre for Autism.
-

4.2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОДИНИ

О. М'якушко

Роль батьків в освітньому процесі дитини. Сучасні погляди щодо успішності корекційно-розвивального процесу дітей з особливими потребами ставлять перед їх батьками виклик стати повноправним й ефективним його учасником (Л. Вакуленко, А. Чобанян та ін.). Родині надається особливого значення.

Враховуючи доведену у всьому світі ефективність ранньої корекції й розвитку дитини з особливими потребами, підвищується роль і значення педагогічної компетентності батьків. Так, *сімейно(родинно)-центрований підхід* є одним з ключових принципів вже на етапі Раннього Втручання, передбачаючи паритетні відношення батьків і спеціалістів (адже батьки є кращими експертами щодо розвитку своєї дитини і до того ж мотивована мати вмотивує й дитину). Важливим визнається *включення батьків* в корекційно-розвивальний процес, постійний розвиток їх педагогічної компетентності, а також *організація* для батьків, психологів і педагогів дітей з особливими потребами *консультативно-методичної та психолого-педагогічної допомоги і підтримки*.

Втім, створення такої системи в Україні знаходиться ще у стадії розвитку, що обумовлює актуальність пошуку шляхів оптимізації взаємодії батьків (чи осіб, що їх замінюють) зі своєю особливою дитиною та підвищення їхньої компетентності як важливої складової психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими потребами.

Значення формування стосунків з близьким дорослим: важлива навичка, сфера залучення до суспільного життя й умова розвитку.

Однією з передумов всебічного розвитку дитини є нормалізація у неї тонічної регуляції, яка (в якості рівня психічного реагування цілого організму) відповідає за становлення *базового почуття безпеки і довіри*. Це почуття є основою формування психіки дитини (усвідомлення себе, Я-свідомості). Воно не лише сприяє активізації енергетичної системи мозку, а й є підґрунтям соціального інтелекту, оскільки забезпечує цілісне прийняття навколишнього соціуму і довіру до нього, вписування особистості в середовище спілкування (Б. Архіпов, О. Максимова, Н. Семенова, Т. Скрипник).

Ґрунтуючись на цих позиціях, в запропонованій нами моделі навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності) рівень тонічної регуляції виділено в якості ресурсної складової, що сприяє як активізації у дитини пізнавальної діяльності та зосередженості на неї), так і в її її активізації в соціальному аспекті (О. М'якушко).

У забезпеченні формування базового почуття безпеки і довіри важливого значення набуває налагодження теплих і безпечних стосунків дитини, перш за

все, з дорослими в її оточенні – з близьким дорослим (матір'ю чи особою, що її замінює), педагогами й спеціалістами. Це узгоджується з біо-психо-соціальною моделлю розуміння інвалідності, яка наразі запроваджується в Україні і в якій *спілкування та формування стосунків з близьким дорослим* виступає одночасно як *важлива навичка (Активність)*, *сфера залучення до суспільного життя (Участь)* та *умова розвитку (Фактори середовища)*, що є важливими для кожної дитини незалежно від типу та структури порушень.

Чи готові батьки до участі у вихованні дітей? На практиці *більшість з батьків* не готові брати активну й компетентну участь в освітньому процесі дітей, *самі демонструючи гостру потребу в комплексній соціально-педагогічній підтримці*. Звісно, це негативно позначається на формуванні у дітей базового почуття безпеки й довіри як сприятливої умови для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості.

Отже, вирішуючи питання ефективної реабілітації та інтеграції в суспільство дітей з КПП виключно важливо враховувати також потребу їхніх родин в соціально-психологічній підтримці, що має стати однією з граней психолого-педагогічного супроводу дітей.

Наявні на сьогодні дані (М. Гонштейн, М. Долгова, Д. Пюра та ін.) дозволяють виділити як *загальні, так і індивідуально-типологічні особливості сімейних проблем батьків*, що мають дітей з інтелектуальними порушеннями, що дозволяє розробити корекційні програми, орієнтовані як на самі сімейні відносини, так і окремо на батьків та їх дітей. Зокрема, українськими дослідженнями останніх років встановлені фактори (О. Складанська, А. Чобанян), які заважають батькам вибудовувати теплі й дієві стосунки зі своїми особливими дітьми, серед яких найчастіше зустрічаються два основних дефіцити: один з них стосується емоційного компоненту взаємодії (це є неприйняття дитини), інший – її операційної сторони, пов'язаної із недостатньою обізнаністю батьків у педагогічних технологіях.

Також *встановлено, що ступінь проблемності внутрішньосімейних стосунків прямо не залежить ані від характеру захворювання, ані від ступеня інтелектуальних порушень*. Вплив патологічного фактора (звичайно, до певної міри його вираженості) істотно опосередковується особистісними особливостями батьків, особливо матерів, їх установками, характером сімейної психологічної атмосфери та рядом інших змінних.

Аналіз та узагальнення проблем сімей, які виховують дітей з КПП, дозволяє виділити **3 важливих напрямки їх психологічного супроводу**.

І НАПРЯМ: «ПРОХОДЖЕННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ У ЖИТТІ РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ»

Сім'я, яка має дитину з інтелектуальними порушеннями, протягом життя переживає серію, «злетів» і «падінь», обумовлених суб'єктивними і об'єктивними причинами. Чим краще психологічна і соціальна підтримка, тим сім'я легше долає ці стани.

Виявлення у дитини порушень у розвитку та підтвердження їх важкості (інвалідності) майже завжди викликає у батьків *важкий стресовий стан* і, частіше за все, стає причиною глибокої і тривалої соціальної дезадаптації всієї сім'ї, порушує весь звичний ритм її життя. Родина виявляється в психологічній складній ситуації. Батьки впадають у відчай, хтось плаче, хтось несе біль в собі, хтось стає агресивним і озлобленим, батьки такої дитини можуть повністю віддалитися від друзів, знайомих, часто і від родичів. Це час болю, який необхідно пережити, час печалі, яка має бути висловленою. Тільки переживши горе (і всі 4 фази в процесі становлення батьків до дитини), людина здатна розглядати ситуацію спокійно, більш конструктивно підійти до вирішення своєї проблеми.

Становлення позиції батьків до особливої дитини: 4 фази психологічного стану	
<i>1 фаза: «шок»</i>	<ul style="list-style-type: none"> • стан розгубленості батьків, безпорадності, • страх (зокрема, за майбутнє своєї дитини), • виникнення почуття власної неповноцінності.
<i>2 фаза: «неадекватне ставлення до проблеми»</i>	<ul style="list-style-type: none"> • негативізм і запереченням поставленого діагнозу – як своєрідна захисна реакція.
<i>3 фаза: «часткове усвідомлення проблем у розвитку дитини»</i>	<p>Супроводжується почуттям «хронічної печалі» – депресивний стан, що є</p> <ul style="list-style-type: none"> • результатом постійної залежності батьків від потреб дитини • та наслідком відсутності у неї позитивних змін.
<i>4 фаза: «початок соціально-психологічної адаптації всіх членів сім'ї»</i>	<p>Адаптація членів родини обумовлена:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ухваленням дефекту, • встановленням адекватних відносин з фахівцями і досить розумним проходженням їхніх рекомендацій.

У батьків середнього віку проблеми поглиблюються відсутністю перспективи на майбутнє, страхом власної смерті та пов'язаними з цим можливими змінами (не в кращу сторону), в житті їх «особливої дитини».

Крім кризи, обумовленої *прийняттям факту порушення у розвитку дитини*, у житті її сім'ї (яка завжди є складною) є й ***інші, особливо важкі в***

психологічному плані періоди:

- *Старший дошкільний вік (5-7 років)*, пов'язаний з пересторогою батьків щодо важкості для дитини навчатись в загальноосвітній школі.
- *Підлітковий вік дитини (13-15 років)*, обумовлений: усвідомленням дитиною своєї особливості призводить до труднощів у налагодженні контактів з однолітками, з протилежною статтю; відокремленням сім'ї від суспільства.
- *Старший шкільний вік (15-17 років)* через: труднощі у визначенні та отриманні професії і подальшого працевлаштування дитини; внутрішньоособистісний розлад у родині.

У випадку тяжких розладів інтелекту особливо сильно батьки переживають *настання повноліття* дитини. На жаль, фахівці часто недооцінюють тяжкість цієї сімейної кризи в порівнянні з більш ранніми (пов'язаними зі встановленням діагнозу і констатацією вкрай обмеженої можливості дитини до навчання).

Не кожна родина проходить всі 4 кризи. В разі, якщо дитина має дуже складну патологію розвитку (глибоку розумову відсталість, ДЦП у важкій формі, множинні порушення тощо), сім'ї можуть «зупинитися» на 2 кризі – у цьому випадку дитина не вчиться зовсім, і для батьків вона назавжди залишається «маленькою».

Хтось з батьків виявляє гарні бійцівські якості, що допомагають пройти кризи. На жаль, далеко не всі мами і тата проблемних дітей можуть самостійно прийти до гармонійного усвідомлення ситуації, що склалася, правильного рішення і знайти подальшу життєву перспективу. В результаті порушується здатність сім'ї пристосовуватися до соціальних умов життя. Не витримавши труднощів, які на них навалилися (тобто, медичних, економічних та соціально-психологічних проблем), сім'ї можуть самоізолюватись, втратити сенс життя.

Ситуація погіршується у випадку з глибоко розумово відсталими дітьми, які привертають до себе нездорову цікавість і незмінні розпитування з боку знайомих і незнайомих людей. Все це лягає важким тягарем на батьків і, в першу чергу, на матір (яка почуває часом себе винуваною за народження такої дитини). Батькам важко звикнути до думки, що саме твоя дитина «не така, як усі» і вони часто відгороджуються від близьких, друзів і знайомих, вважаючи за краще переносити своє горе наодинці. Тому багато хто з них мають гостру потребу в комплексній соціальній підтримці.

Що ж робити? У кризовій ситуації людині, яка потребує допомоги, необхідно приділяти увагу, не залишати її наодинці (навіть, якщо вона не хоче або не може йти на контакт).

Хто допоможе? Здавалося б, в цьому випадку особливо повинна бути відчутна допомога з боку рідних, друзів. Натомість вони теж відчувають свій

психологічний стрес і не завжди можуть зрозуміти стан батьків, на долю яких випало нелегке випробування. Не знаючи, як допомогти і боячись бути нетактовним, родичі й знайомі часом вважають за краще відмовчуватися, не помічати ситуацію, що склалася, що ще більше ускладнює становище батьків особливої дитини. Хтось взагалі починає уникати зустрічей, побоюючись як власних почуттів і емоцій, так і почуттів батьків такої дитини. Особливо важко батькам подружжя (бабусям і дідусям.)

Тому допомогти подолати складний період батькам може психолог або ті батьки, у яких дитина має схожі відхилення в розвитку і які успішно подолали важкий період.

Що може допомогти?

А. Батькам необхідно *повернути перспективу життя*. І оскільки наш мозок активується у ситуації наявності *вибору*, важливо нагадати, що у важких життєвих ситуаціях завжди є три варіанти, як мінімум

Б. Батьки мають *повірити в свої сили* і активно спільно вирішувати нагальні проблеми своїх дітей і сім'ї. Для цього їм слід допомогти *подивитися на ситуацію, що склалася, з іншого боку*:

- можливість переглянути своє життя, свої цінності та перспективи,
- зібрати всю свою силу, волю і полюбити дитину такою, якою вона є; жити разом з нею, дарувати дитині тепло, турботу і увагу,
- радіти життю і допомагати іншим мамам і татам з такими ж проблемами знайти душевну рівновагу.

В. У батьків важливо формувати *Позитивне мислення*, для чого підійдуть методи *Когнітивної психотерапії*.

Бібліотерапія може допомогти батькам легше сприймати існуючу проблему, або по-іншому поглянути на неї може застосування стародавніх приказок (наприклад, «Гірчичне зерно»). Батьки повинні розуміти, що *життя не зупиняється з народженням дитини з інтелектуальними порушеннями*, воно триває, і треба жити далі, виховувати дитину, любити її такою, якою вона є, не проявляючи зайву непотрібну жалість.

Слід навчитися *сприймати дитину як дитину з прихованими можливостями*. Так, численні дослідження показали, що творчий потенціал у розумово відсталих дітей (як і дітей з фізичними вадами) величезний. Їх таланти є значною культурною цінністю. А ефект від гармонійного розвитку особистості та успішної адаптації в суспільстві благотворно впливає на здоров'я дітей.

Психолог може допомогти батькам дітей з особливими потребами *стати частиною спільноти*. Гарною формою роботи є допомога у встановленні ресурсних соціальних зв'язків, тобто знаходження інших батьків дітей з КІР або організація для батьків *Груп підтримки*, в яких вони можуть поділитися

своїми проблемами та обмінятися шляхами їх вирішення з іншими, а також сприяти згуртуванню батьків заради спільного вирішення потреб їх дітей (зокрема, з організації дозвілля – театральних постанов, свят, екскурсій, виїздів на природу, літніх таборів тощо).

Від надання якісної психологічної допомоги і підтримки залежить й успішність інклюзії дітей з особливими потребами в освітньому просторі. Так, психолог освітнього закладу може сприяти психологічній готовності батьків двох груп дітей класу – як з особливими потребами, так і з нормотиповим розвитком. (Зокрема, батькам інших дітей у класі варто пояснити, як делікатно пропонувати допомогу. Фрази на кшталт «Ви героїня! Як Ви з цим живете! Як Вам важко! Я розумію, що Ви відчуваєте» — не дуже правдиві й тактовні. Значно краще запитати про те, яка допомога потрібна, що можна розповісти школярам про особливості дитини. Також варто розповісти про те, як проходить день дитини, які в неї звички, захоплення — усе, що допоможе потоваришувати). Щоб уникнути помилок при об'єднанні дітей в одному класі, групу батьків слід бачити як *одне ціле* (наприклад, батькам слід враховувати почуття батьків дитини з особливими потребами й самої дитини і не виключати їх від участі в позакласних заходах чи екскурсіях та не приймати рішення за них про те, що їм буде важко тощо).

II НАПРЯМ: «ГАРМОНІЗАЦІЯ ВНУТРІШНЬОГО СТАНУ МАТЕРІ ТА ЗАПОБІГАННЯ ЇЇ НЕВРОТИЗАЦІЇ»

Оскільки при народженні дитини з порушенням психічного розвитку основне навантаження – як фізичне, так і психологічне – лягає на плечі матері, необхідно проводити цілеспрямовану роботу, в першу чергу, з матерями, включаючи обстеження їхнього внутрішнього стану.

Проводячи більшу частину часу з дитиною, що потребує постійного догляду, мати виявляється найбільш ураженою труднощами, які виникають під час взаємодії як з членами сім'ї, так і з різними соціальними структурами. Це може призвести до розвитку у матері *неврозу* (за різними механізмами).

1) По-перше, *ситуація «особливого» материнства порушує* з точки зору соціуму загальноприйняті норми, що входять в *соціальну роль матері* (як на рівні сім'ї; так і ролі в суспільстві).

З іншого боку, жінки, які виховують дітей з ППР, мають високу особистісну тривожність і почуття провини. Ці почуття можуть спотворювати реальність. У такому випадку жінка приписує оточуючим осуд. Невідповідність материнського статусу очікуванням, викликане своєрідністю дитини та її неадекватними проявами, призводять до загальної невдоволеності роллю матері. Як наслідок, можливими є або *реакції звинувачення себе й зростання внутрішньої конфліктності, або побудова психологічних захистів і підвищення їх рівня.*

2) По-друге, в разі «особливого» материнства взаємозв'язок «мати - дитина» часто носить симбіотичний характер. Ідентифікуючи себе зі своєю дитиною, мати сприймає його невдачі як свої власні. Ідентифікація має глибинні корені і відбувається на несвідомому рівні. Будь-яка несправедливість по відношенню до дитини (чи то об'єктивна, чи то суб'єктивно так сприйнята матір'ю), переноситься нею на власне «Я», знижує самооцінку, формує протестні реакції і підвищує рівень психологічних захистів.

Невротичні прояви стають практично незмінною складовою поведінки матері. *Особливостями соціальної адаптації жінки в ситуації «особливого» материнства* є недостатня соціальна активність і егоцентричність цілі. *Поведінка* її характеризується відсутністю гнучкості, стереотипністю проявів. Матір особливої дитини виявляється втягнутою в «порочне коло», коли має місце все глибше порушення взаємодії із соціумом і можливості продуктивного функціонування

Соціальна невідповідність дитини веде до ізоляції сім'ї, зростання тривоги у матері, що, в свою чергу, ускладнює взаємодію її з соціумом і обмежує можливості продуктивного функціонування. Порушення соціальних взаємин спотворює здатність матері адекватно прогнозувати події, що веде до дезорієнтації і підсилює незадоволеність.

І ось, в стані постійної тривожності, вони зі своїм душевним болем змушені ховатися в самотність, як равлики в свою мушлю. Мабуть, **самотність – це змушений стан таких матерів**. І орієнтація жінки на соціальні стереотипи є лише зовнішньою стороною самотності. Але якщо більш глибоко вникнути в сутність цього стану, то побачимо, що народження дитини з інтелектуальними порушеннями – це незвична для матері ситуація. Як і інші жінки, вона готувалась до народженню здорової, нормальної дитини, а в ситуації «особливого материнства» вона губиться, боїться своєї дитини, її порушень і тому ще більше від неї віддаляється. **Це самотність удвох: «Дитина з нею, але вона не з нею».**

Але ж дитина народжується з обумовленою **потребою в прихильності**, потребує встановлення близьких емоційних відносин зі старшою, більш розумною і мудрою, ніж вона, людиною, яка завжди зможе захистити і заспокоїти її. Тому у будь-який складний час дитина шукає опори в батьках. І якщо самі батьки в дисбалансі, дитина або губиться, стає «потіряйкою», йдучи в більш дитячий, більш інфантильний стан, або сама стає опорою для своїх батьків – дуже швидко дорослішає. Однак в обох випадках не виряджена напруга і навантаження може розрядитися непередбачувано, а саме: в хворобу, в емоційний спалах, в бурхливу реакцію на щось незначне з нашої точки зору.

Відповідно до теорії прив'язаності (К. Бріш, Л. Петрановська та ін.), поки потреба дитини не буде задоволеною, дитина буде відчувати дискомфорт і різний спектр негативних емоцій. Як тільки-но потреба повністю

задовольняється, дитина приходить в стан рівноваги, спокою, «миру» і може вже переключитися на те, що дорослий вважає за важливе і потрібне, на інші емоції і власні потреби.

Контакт з дорослим є важливим також для формування у дитини навички **контейнування** (термін з психоаналітичної теорії), яка допомагає їй витримувати фрустрацію (все більш тривалий період часу по мірі дорослішання). Так, мама допомагає дитині впоратися з ситуаціями стресу, при цьому вміщуючи різні емоції дитини (страх, гнів, образи, обурення та інші) та відреагування на них у емпатійний спосіб, повертаючи їх у зрозумілому для дитини вигляді, допомагаючи справитися з ситуацією, прийняти послідовне і правильне рішення для її вирішення конструктивним способом.

Отже, від того, наскільки надійно сформується прихильність і емоційний зв'язок з мамою, настільки це буде позначатися на гармонійному розвитку малюка в усіх сферах (емоційному, інтелектуальному та пізнавальному).

Тому важливим є **Формування різних аспектів емоційного прийняття (прив'язаності):**

- безумовного прийняття дитини, прийняття себе як батьків,
- проявляти емоційну взаємодію,
- розвивати емоційний інтелект - тобто, здатність сприймати стан дитини і розуміти його, співпереживати, надавати дитині емоційну підтримку і тілесний контакт, здатність впливати на емоційний стан дитини (заспокоїти, переключити на іншу активність, настроїти на заняття).

Втім, нормальному **процесу емоційної взаємодії з дитиною може перешкодити:** Втома мами, або її переповненість своїми почуттями і процесами від постійних або несподіваних стресів, минулого негативного досвіду. Тому важливим є організація перепочинку для мам.

В роботі психолога окремо слід робити акцент на профілактику **емоційного вигорання й перевтоми батьків, актуалізацію їх ресурсів**. Добре буде застосування засобів **арттерапії**, оскільки вони є дієвим засобом підвищення ресурсу людини та її виводу із замкненого стану. Як зазначає С.Ройз, кожного разу, коли ми щось **«творимо»** – ми повертаємо себе.

Враховуючи наявність симбіотичного зв'язку дитини з матір'ю, та його двохсторонність (адже не лише стан дитини впливає на матір, а й навпаки), важливо нормалізувати внутрішній стан матері: **«Спокійна мати – спокійне дитя»**.

Батьки можуть також потребувати психотерапевтичної допомоги або її елементи, щоб справитися з важкими переживаннями і травмами:

- **негативним емоційним фоном у взаємодії з дитиною** (коли батьки чи особи, які їх замінюють, відчувають пригніченість, розгубленість, втому). Важливо відновити у дорослих почуття спроможності розв'язувати проблеми.

- *негативних почуттів у дорослих під час реабілітації* (коли вони виявляють гіперпіклування, необґрунтовану жалість – синдром «замучили бідну дитину», підсвідомий спротив чи саботаж). Важливо формування позитивних установок батьків щодо можливостей дитини.
- *почуттям провини* («Я не винен»). Важливо спрямувати батьків на конструктивне вирішення проблеми (в цьому може, зокрема, допомогти, напрям «Ментальна генетика» Дж.М.Тойч та Ч.К.Тойч)

Психотерапевтичну допомогу батьки можуть одержати у Центрах психологічного консультування та травматерапії (зокрема, існує центр надання допомоги батькам дітей з аутизмом за американськими стандартами)

III НАПРЯМ: «ОПТИМІЗАЦІЯ СТОСУНКІВ ВСЕРЕДИНІ РОДИН, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ»

Не завжди умови виховання в сім'ї бувають сприятливими для розвитку дитини. Якщо виховати нормотипову дитину дуже складно, то виховання дитини з проблемами в розвитку уявляється особливо важким і відповідальним.

Оскільки особливості родин, які мають дітей з порушенням інтелекту, є практично невивченими, спеціалісти посилаються на спостереження відомого педіатра Бенджаміна Спока, Він виділив 5 видів ставлення батьків до дітей з проблемами в розвитку. І чотири з них, по-суті, є своєрідним проявом аномальних стилів виховання, виділених психологами у відношенні «батьки – дитина з нормотиповим розвитком», а саме: гіперопіка, гіпоопіка, емоційне відторгнення, гіперсоціалізація, за винятком того, що на взаємини батьків і проблемних дітей накладається відбиток специфічності даної дитини. Ця специфіка полягає в тому, що неправильний стиль спілкування з боку батьків може погіршити наявну проблему у розвитку дітей, їх недоліки поглибитись, а самі діти – стати важким тягарем для сім'ї і суспільства.

Батьки мають зрозуміти, що якщо виникають виховні проблеми з розумово відсталою дитиною, то причиною цього є не низький рівень її розумового розвитку, а помилкові методи поводження з ним.

Передусім слід витягнути батьків з болота негативних емоцій, передусім, жалості до дитини й надмірної самопожертви, що дуже звужує світосприйняття. Батькам не слід думати, що розумово відстала дитина – це нещасна дитина! Навпаки, її ставлення до людей пройняте сердечністю і неприхованою радістю. І всякі вислови на кшталт «бідні, нещасні діти» є недоречними. Розумові порушення не означають порушення емоційні. Проте людина з високорозвиненим інтелектом може бути «емоційно безграмотною».

Самопожертва не повинна бути марною. Як зазначає доктор психології Т. Міхаеліс(на основі спостережень і повсякденного догляду за власною проблемною дитиною), «властиве багатьом батькам прагнення до самопожертви

заради щастя і благополуччя дітей є природним. Але воно не повинно бути недолугим», адже «піднесені якості цінні не стільки самі по собі, скільки як спосіб досягнення особливо значущих результатів». І ситуація зовсім не є безнадійною, якщо і батьки, і фахівці будуть знати як можуть надати і дитині, і собі велику допомогу. Тому батькам слід частіше удаватися до порад педагогів і психологів. Консультативно-психологічну допомогу можуть надавати: працівники ІРЦ, практичні психологи освітніх й реабілітаційних установ, центрів соціально-психологічної реабілітації та ін.

Психолог може допомогти батькам дитини з КПП, надавши *Консультації* щодо особливостей розвитку дитини, технології її розвитку й навчання в межах можливостей дитини, її поведінки та в цілому організації життєдіяльності її та сім'ї тощо. Наприклад,

- Мотивації (дитини на корекційно-розвиткову роботу).
- Створення особистого простору (інформування щодо допомоги служб, розподіл і делегування обов'язків).
- Підтримки братів і сестер.

Обговорюючи таку чутливу тему, як підтримка братів і сестер дитини з особливими потребами, важливо проговорити її *правила*, якими (за К.Мироненко) є: підтримка їх інтересів і хобі, повага до їх особистого простору, врахування вікових потреб дитини, принцип «солодкої години» (тобто, час, щоб батьки могли подарувати свою увагу і любов дитині), однакові правила для всіх членів родини, розмови про майбутні плани для сім'ї в цілому та для кожної дитини окремо.

Гарною допомогою можуть стати *роздруківки чітких, простих і зрозумілих рекомендацій*, які дозволять батькам грамотно підійти до питань виховання і розвитку дітей з КПП (наприклад, як розвивати дитину з інтелектуальними та комплексними порушеннями розвитку, як поводити себе з дитиною, як вести себе тощо).

Зокрема, важливим моментом є повернути батькам як їх самих, так й інших членів родини. Тому цінними є рекомендації батькам: «Слідкувати за своєю зовнішністю і поведінкою, щоб дитина пишалася ними», «Не відмовлятися від зустрічі з друзями та запрошувати їх у гості», а також проговорювання їхніх прав (своєрідної «конституції»), для реалізації яких не потрібні закони і накази президента країни, а потрібні лише добра воля і завзятість самих батьків.

Прикладами розробок для підвищення батьківської компетентності є найпростіші запити мами: «Не можу цілий день тримати дитину на руках», «Як спілкуватися?», «Як гратися?», «Які іграшки підходять?»

Важливим є врахування таких принципів Раннього втручання, як навчання і розвиток у *природному для дитини середовищі та рутинно-центрований підхід* (тобто, спрямування на всі сторони життя дитини та підвищення якості

повсякденного життя сім'ї, територіальну доступність та формат довготривалої допомоги – 1-2 рази на тиждень). Тобто, важливо, щоб спеціалісти надавали послуги не лише в ресурсно-забезпечених умовах освітніх закладів чи реабілітаційних центрів, але й допомагали батькам організувати роботу з дітьми в реальних домашніх умовах реальної сім'ї (додержуючись принципу партнерства з дитиною і її родиною та бути «на боці з дитиною»).

Втім найбільш швидкою й ефективною формою роботи з усунення бар'єрів у взаємодії батьків з їхніми дітьми та розвитку їх педагогічної компетентності є *тренінги*. Психолог може проводити тренінги, спрямовані на зняття у батьків почуття провини та інших негативних емоцій, розвитку вмінь взаємодіяти з дітьми, підвищення ефективності спілкування, оволодіння навичками з різних навчальних технологій (методики прикладного аналізу поведінки АВА, Флортайму, Сенсорної інтеграції, арт-терапії та ін.), а також задля актуалізації ресурсів батьків, профілактики їх емоційного вигорання й перевтоми.

Зазначимо, що саме режим тренінгів дозволяє найкраще сформувати у батьків на практиці вміння і навички, необхідні для оптимізації їхньої взаємодії зі своєю особливою дитиною, що сприятиме в цілому активізації психіки дитини та її вписування в середовище спілкування. І оскільки лише компетентні батьки зможуть виховати компетентну дитину, нами (О.Мякушко) розроблений тренінг з підвищення батьківської ефективності.

ТРЕНІНГ З ПІДВИЩЕННЯ БАТЬКІВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «СПІЛКУВАННЯ, СПІЛКУВАННЯ І ВІДЧУТТЯ РЕАЛЬНОСТІ»: НАПРЯМИ І ОРІЄНТОВНІ ЗАНЯТТЯ

Основною метою тренінгу є сприяння формуванню якісної, безпечної й довірливої взаємодії між батьками і дитиною (в якості необхідної умови для оптимального психічного розвитку дитини) за рахунок подолання двох основних дефіцитів у батьків, які заважають їм будувати теплі й дієві стосунки зі своїми особливими дітьми, а саме: емоційного компонента взаємодії (неприйняття дитини) та її операційної сторони, пов'язаної із недостатньою обізнаністю батьків у педагогічних технологіях.

Провідною ідеєю тренінгу є думки Х. Жино щодо *важливості піклування, спілкування і відчуття реальності* для побудови оптимальних дитячо-батьківських відносин.

В основу тренінгу також покладені *ідеї трансакційного аналізу* (Е. Берн та ін.) – психологічної моделі, що служить для опису і аналізу поведінки людини (як індивідуально, так й у складі груп) і дозволяє людям зрозуміти самих себе та особливості своєї взаємодії з оточуючими. Це, по-перше, *ідея розвитку*, яка ґрунтується на твердженні про те, дитині необхідно успішно вирішувати проблемні задачі, які відповідають кожній стадії життєвого циклу, інакше вона або не зможе нормально розвиватися, вирішуючи задачі на більш пізніх етапах,

або буде відчувати внутрішні конфлікти, стикаючись з тією чи іншою невирішеною вчасно проблемою свого розвитку. Тобто, стадії розвитку, через які проходять люди, можуть привести або до здорової, або до нездорової індивідуальної організації.

Іншою ідеєю, узятій з трансакційного аналізу (як раціонального методу розуміння поведінки, заснованого на положенні, що кожна людина може навчитися довіряти собі, думати за себе, приймати самостійні рішення й відкрито висловлювати свої почуття, тобто піднятися до рівня самосвідомості й брати активну участь в розвитку власної індивідуальності), є те, що розвитку здорової особистості сприяє формування *стану «все в порядку»* (або, словами Е. Харріс і Т. Харріс: «Я в порядку – ти в порядку»).

Також було враховано, що для здорового розвитку індивідуальності вирішальним (як визнається в трансакційному аналізі) є *обмін позитивними «комунікатами»* – так званими «прогладжуваннями», якими є доторкання, прояв піклування і любові, вміння вислуховувати, похвала тощо.

Виходячи із загальних особливостей сімейних проблем батьків, які виховують дітей з інтелектуальними порушеннями, факторів, які заважають налагодженню їхніх стосунків зі своїми особливими дітьми, та з урахуванням вищезначених ідей були визначені п'ять напрямів та підібрані відповідні вправи для тренінгових занять з батьками, спрямованих на: надання їм емоційної й інформаційної підтримки, формування навичок взаємодії з дітьми без застосування покарань, а також підвищення педагогічної освіти батьків й формування у них вмінь працювати в рамках різних програм навчання й розвитку дітей. Розкриємо їх нижче.

1. «УСВІДОМЛЕННЯ І ПРОЯВ ЕМОЦІЙ, ДОЗВІЛ НА ПРОЯВ НЕГАТИВНИХ ПОЧУТТІВ». Народження дитини з особливими потребами часто пов'язано з дуже сильними негативними емоціями у батьків (гніву, засмучення, провини, страху), адже це означає крах мрій та очікувань щодо дитини, часто негативну реакцію близьких та невідому реальність, що лякає.

Традиційно у суспільстві звикли вважати, що гарні мати й батько мають бути терплячими, спокійними, послідовними в своїх діях і ніколи не підвищувати голос. Втім, як зауважує Х. Жино, сьогодні ми не відчуваємо за необхідне подавляти свій гнів – ми виражаємо його відкрито, але замість того, щоб заподіювати образи (вибухнути гнівом), ми висловлюємо наші почуття, наші уявлення про цінності, наші очікування.

Отже, передусім для батьків важливо відчути й проявити внутрішній душевний «тиск і напруження», які вони відчувають, спілкуючись зі своїми особливими дітьми. Відповідно, батькам, по-перше, слід допомогти *виявити емоції щодо дитини*, які є часто прихованими й потаємними. Адже відомо, що заборона на емоції веде до їх витіснення зі свідомості й якщо емоційна проблема не була вирішена до кінця, вона ховається глибоко всередині людини.

Своєю чергою, неможливість психологічної переробки емоцій призводить до виникнення неврозів, психосоматичних розладів. Вийшовши ж з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні відносини, не дозволяють належним чином виконувати службові та сімейні обов'язки, ускладнюють відпочинок і погіршують здоров'я (Х. Вайсбах, Н. Гаранян, У. Дакс, Г. Орме, А. Холмогорова). Найбільш ефективними для вираження й розуміння власних переживань, виявлення конфлікту між сподіваннями та реальним положенням речей є проєктивні методики (наприклад, *«Портрет дитини»*).

По-друге, важливо надати батькам можливість *відреагувати емоції*, для чого підійдуть різні техніки, зокрема: гештальт-техніки із завершення гештальту; фізичні вправи з тілесної терапії В. Райха, що спрямовані на зняття тілесних утисків; вправи з психогімнастики (наприклад, *«Передача позитивної енергії»*).

По-третє, з батьків важливо *зняти психоемоційне навантаження*, почуття провини, а також дати «відчуття ліктя» (тобто, можливість зрозуміти, що вони не є самотніми і що інші люди могли стикатися з подібними проблемами), чому сприятимуть вправи на довіру (наприклад, *«Сліпий і поводитир»*, *«Дзвін»* тощо).

2. «УСВІДОМЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИТИНИ: ПРИЙНЯТТЯ ДИТИНИ». Як показують дослідження О. Скланської, одним з суттєвих бар'єрів у встановленні стосунків в діадах «дорослий – дитина» є дефіцит емоційного компоненту їхньої взаємодії, що пов'язано з проблемами прийняття батьками дитини та ситуації «особливого» батьківства. Відтак, одним з важливих напрямів роботи з батьками дітей є: формування у них різних аспектів емоційного прийняття (зокрема, безумовного прийняття дитини та прийняття себе як батьків); навчання батьків емоційно взаємодіяти з дитиною, правильно проявляючи свої емоції; сприяння розвитку їх емоційного інтелекту (зокрема, здатності сприймати стан дитини і зрозуміти її, співпереживати, надавати емоційну підтримку дитині й встановлювати з нею тілесний контакт, здатності впливати на емоційний стан дитини та регулювати його – заспокоїти, переключити дитину на іншу активність, настроїти на заняття тощо).

Відповідно, завданням психолога є допомогти батькам краще зрозуміти, що значить бути дитиною певного віку та з певними особливостями у розвитку.

Передусім, когнітивному *усвідомленню особливостей своєї дитини* сприятиме міні-лекція (наприклад, *«Особливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, або дітей з аутизмом, синдромом Дауна тощо»*).

Після цього, з огляду на єдність афекту та інтелекту (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), важливо надати батькам можливість *відчутти себе на місці дитини*, оскільки, як зауважував К. Ушинський, людяність виявляється більше в тому, як людина відчуває, ніж у тому, як вона думає. На це спрямовані

вправи, які допоможуть батькам перейти в его-стан Дитини²¹ (наприклад, «Поглянь на світ очима дитини») та пережити емпатійні реакції, тобто ідентифікувати себе з почуттями своєї особливої дитини, побути в її шкірі, щоб таким чином співпереживати або співчувати її стану (наприклад, «Стільчик» тощо).

Також дорослим важливо надати можливість *відчути, наскільки важливим є контакт очей під час спілкування*, щоб вони у своїх клопотах не забували дивитись своїй дитині у вічі (наприклад, вправа «Відповідай, сусід зліва»).

У підсумку, батькам слід допомогти *узагальнити одержані знання й актуалізований під час виконання попередніх вправ досвід щодо особливостей дитини* (чому сприятиме, наприклад, вправа «Письмо від імені дитини» або її варіант «Виступ у прямому ефірі»).

3. «УСВІДОМЛЕННЯ ВЛАСНИХ МОДЕЛЕЙ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ». Для того, щоб батьки правильно сприймали своїх дітей, не нав'язуючи їм виконання певної ролі й не навішуючи на них ярликів, Х. Жино вважав за потрібне, щоб батьки зайнялися дослідженням самих себе і дійшли до розуміння, що саме вони відчувають і чому, оскільки, на його переконання, здорових дітей можуть виховати батьки з високо розвиненим почуттям самосвідомості, здатні прийняти дитину такою, як вона є, з її почуттями і поступками (особливий акцент при цьому робиться на розвитку вміння вислуховувати своїх дітей; цінним вважається надання дітям свободи вибору і можливості обмірковувати свої поступки), та які в той самий час можуть запропонувати дитині побачити й відчути в них самих реальну особистість з її справжніми переживаннями.

Отже, для кращого розуміння поведінки й емоцій дітей батьки мають розвивати свій емоційний інтелект, зокрема, таку його характеристику, як обізнаність, тобто компетентність у власних почуттях. Саме тому батькам корисно буде різнобічно дослідити й усвідомити свої власні реакції у процесі взаємодії з іншими людьми, зокрема:

- виявити власні стереотипні моделі поведінки під час *вирішення конфліктів* (для чого підійдуть, наприклад, завдання «Розтисни кулак», «Вивести з рівноваги», «Малюнок вдвох»);
- з'ясувати ефективність у *вираженні власних емоцій та розумінні емоцій інших людей* (чому сприятимуть завдання виразити емоцію самому і відгадати, які емоції зображують інші, наприклад, вправа «Зіпсований відеомагнітофон» чи «Емоція, відлита в бронзі»);

²¹ Згідно транзакційного аналізу (Е. Берн та ін.), в кожній особистості існує три его-стани: Батька (ця позиція виявляється в упередженнях, критичній та дбайливій поведінці по відношенню до інших, людина поводить себе власно й вимогливо), Дорослого (цей его-стан відповідає за прийняття рішень, людина в ньому веде себе спокійно і розсудливо) і Дитини (поведінка людини в цьому его-стані є такою, якою вона була в дитинстві, до 7 років).

- визначити *ступінь* власної *довірливості* (наприклад, у вправах «Лінія перешкод» та «Падіння на руки інших», які ж допоможуть і навчитись довіряти іншим, адже у взаємодії зі своїми дітьми важливим є встановлення довірливих відносин з ними);

- *поглянути на себе очима інших людей* (оскільки те, як ми сприймаємо самих себе, і сприйняття нас іншими є різними сторонами нашого спілкування й буває, що нас сприймають зовсім по-іншому, ніж ми про себе думаємо) та обговорити почуття, які ми викликаємо у інших, для чого потрібний груповий зворотний зв'язок, який й забезпечує об'єктивне і в той самий час підтримуюче середовище, за допомогою якого людина може по-справжньому пізнати себе (наприклад, у вправах «Гарячий стілець», «Асоціації», «Символ» тощо).

4. «ОЦІНКА ВЛАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ». Говорячи про педагогічну компетентність батьків слід пам'ятати, що найважливішим вмінням батьків є становлення у дітей базового почуття безпеки й довіри (з метою сприяння активізації енергетичної системи мозку дитини та розвитку у неї соціального інтелекту). Саме цьому важливим є розвиток у батьків (окрім емпатії та обізнаності) інших характеристик емоційного інтелекту, таких як рівновага (тобто, врівноваження функціонування підкіркових відділів мозку, так званого вісцерального мозку, і нової кори як раціонального мозку) і відповідальність (за власне благополуччя, власні дії і поведінку, обумовлені прийняттям того чи іншого рішення). Відповідно, розробляючи батьківський тренінг, ми вважали доречним спиратися на принципи Р. Дрейкурса щодо «демократії й компетентності» та ідеї В. Глассера щодо тренінгу участі батьків та їх вміння справлятися з реальною дійсністю.

Виходячи з соціальної природи дитини та її намагання до компетентності, Р. Дрейкус розглядає погану поведінку як діяльність дитини, зусилля якої (орієнтовані на досягнення цілей) спрямовуються в невірне русло. Відповідно, основна мета сімейного виховання полягає в допомозі дитині стати компетентною людиною, яка використовує конструктивні засоби для формування почуття власної гідності та досягнення певного положення в суспільстві.

В якості одного з засобів встановлення атмосфери любові та довіри в домі, взаємоповаги в сім'ї Р. Дрейкурс розробив ідею «сімейної ради». Також він сформулював принципи, на які батькам слід спиратися у своїй діяльності, а саме: логічні й природні наслідки, відмова від застосування сили, прийняття і реакції на потреби дітей, надання підтримки дітям.

В. Гласер також високо цінує близькі, теплі відносини в сім'ї, які проявляються в наданні взаємної підтримки, привітності та вмінні спілкуватися (зокрема, вмінні слухати зі співчуттям за Т. Гордоном). Розроблена ним програма «участі батьків» має на меті надання допомоги людям в їх намаганні

стати внутрішньо дисциплінованими, щоб мати можливість адекватно реагувати на труднощі і одержувати задоволення від життя. Одним з основних завдань він вважає формування навичок, необхідних батькам для взаємодії з дітьми без застосування покарань.

В. Гласер орієнтує на постійне вирішення проблем і прийняття особистої відповідальності в повсякденному житті. Саме тому він ратує за поетапний тренінг, який дозволить батькам та їх дітям поступово просуватися від усвідомлення проблеми до її спланованого вирішення. Всі етапи, по-суті, мають чисто поведінковий характер, а увага на кожному з них постійно зосереджена на таких питаннях, як: «Що зараз відбувається? Чи корисно це?» та «Що ви збираєтесь робити?».

Для підвищення батьківської компетентності батькам важливо мати можливість спілкуватися з іншими батьками у групі, де вони б мали можливість обмінюватися один з одним досвідом, ставити питання і намагатися одержати схвалення в групі. При цьому, під час проведення таких групових занять, основна задача лідера групи, згідно Р. Дрейкусу, полягає не в читанні лекцій, а в умілій організації дискусії, постановці запитань та у випадку необхідності зміщенні акцентів. При цьому роль лідера періодично може брати на себе кожен член групи в процесі обміну інформацією, спеціальними знаннями та досвідом.

Отже, для оцінки й розвитку у батьків педагогічної компетентності ми пропонуємо проводити з ними структуровані групові дискусії (тобто, керовані ведучим за допомогою поставлених запитань або тем для обговорення), спрямовані допомогти батькам:

- *усвідомити мету, завдання, методи та бар'єри у вихованні своєї дитини з порушенням інтелектуального розвитку (вправа «Аркуш мети»);*
- *усвідомити власні очікування щодо своїх дітей батькам (дискусія на тему «Чого ми чекаємо від наших дітей?», розпочати яку у групі може допомогти вправа «Збери портфель»);*
- *розібратися зі складною ситуацією з практики, або надати можливість поділитися власним досвідом з іншими батьками чи теоретичною інформацією щодо роботи зі своїми особливими дітьми через обговорення різних проблем у групі (наприклад, вправи «Швидка допомога» і «Згоден – не згоден»).*

5. «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА БАТЬКІВ (ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ БАТЬКІВ У ЇХНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ТА КОМУНІКАЦІЇ З ДІТЬМИ)». Усвідомленню батьками власних моделей взаємовідносин й комунікативних стилів поведінки зі своїми дітьми (й іншими членами родини) та удосконаленню їх сприятимуть групові дискусії на відповідні теми («Як правильно спілкуватися з дітьми?») з подальшим їх обговоренням у групі, а також вправи з розвитку *емпатії та навичок спілкування за допомогою невербальних засобів* (рухів тіла, жестів, звуків), які

можна проводити як у парах (наприклад, «Дзеркало», «Тактильне знайомство», «Підстроювання за голосом» тощо), так із усією групою (наприклад, «Шеренга», «Контакт», «Вікно» тощо).

Узагальнюючи, психолог може прочитати міні-лекцію з наданням інформації щодо більш ефективних стратегій батьківської поведінки. Наприклад, це може бути інформація щодо методів комунікації, запропонованих Т. Гордоном для тренінгу ефективності батьків (його підхід до організації процесу комунікації є аналогічним до центрованої на клієнті психотерапії К. Роджерса, в якій робиться акцент на здатності терапевта до позитивного та безоцінкового прийняття свого пацієнта). Корисною для батьків може виявитися також запропонована Ю. Акименко інформація щодо умов досягнення консенсусу та правил батьківської поведінки. З огляду на те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку відрізняються такими якостями вольових процесів, як слабкість власних намірів, спонукань та велика сугестивність, батькам слід додержуватись висловлених В. Леві побажань, щоб під час спілкування не навіювати дітям негативні думки.

Психологу важливо пояснити батькам, що вони з раннього віку повинні *якомога більше говорити з дитиною, коментуючи всі її дії та можливі переживання* (навіть тоді, якщо, на перший погляд, їм буде здаватися, що малюк ніяк не реагує на їх старання, навчитися терпляче спостерігати за тим, що відбувається навкруги, помічаючи та коментуючи вголос кожен дію, кожне слово і кожен жест дитини). Психолог може надати інформацію щодо відповідних методів (наприклад, за О. Лютовою і Г. Моніною, сімейного читання, сумісного малювання чи сумісного виконання інших видів діяльності, що подобається дітям, таких як площинне моделювання, колекціонування, складання мозаїк чи пазлів, конструювання тощо), рекомендацій батькам щодо *опрацювання* у щоденному спілкуванні зі своєю дитиною її *навичок спілкування* (зокрема, це багаторазове повторення, промовляння, програвання певних, важливих для дитини ситуацій, що сприятиме створенню у неї нових стереотипів, які допоможуть їй в подальшому житті), інших навчальних технологій (арт-терапії тощо). Також, для розвитку вмінь дорослих спілкуватись зі своєю дитиною одночасно з її розвитком може виявитись корисним ознайомлення батьків з основними принципами родинного розвивального підходу *Флортайм* (С.Грінспен).

З огляду на існуючі труднощі у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в орієнтації у *просторі й часі*, увагу батьків слід зосередити на важливості їх спеціальної *організації* (наприклад, поділу території кімнати на зони; створенні сімейних ритуалів, оскільки вони забезпечують спокій дитини та її впевненість у собі; складанні, унаочненні й дотриманні передбачуваного й гнучкого розкладу для дитини тощо).

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку відчують труднощі самостійно планувати свою діяльність, потребу в зовнішньому керівництві їхньої розумової діяльності та постійному спонуканні до виконання тих чи інших дій. Допомогти батькам навчити дітей *планувати та здійснювати контроль* за виконанням їх повсякденних справ може їх ознайомлення з методами ерготерапії та робота з поопераційними мапами.

Розвитку умінь батьків *керувати поведінкою своїх дітей* сприятимуть групові дискусії (наприклад, на тему «Як правильно і безпечно керувати поведінкою дітей?») з подальшим обміном між батьками у групі своїм досвідом щодо проблем, які виникають у поведінці дітей, шляхами їх вирішення та обговоренням запропонованих варіантів з оцінюванням їх ефективності, гуманності й безпечності для дитини, та негативного впливу на відносини між батьками та дітьми.

Узагальнюючи досвід, ведучий в разі потреби може ознайомити батьків з послідовністю етапів під час встановлення обмежень для дитини, гуманними правилами покарань тощо. Також для модифікації поведінки своїх особливих дітей батькам може виявитися корисним їх ознайомлення з основними принципами такої ефективною техніки, як *прикладний поведінковий аналіз* (АВА, відомий також як метод Ловааса, навчання дискретними спробами чи інтенсивна поведінкова корекція).

Висновок. Позитивні зміни з батьками позначаються на дітях і цілому родині. Це стає можливим завдяки наявності структури, системної і систематичної допомоги, де б батьки мали можливість одержати відкриту інформацію, а також доброзичливу підтримку і допомогу громади.

І однією з граней *комплексної соціальної підтримки родин*, що виховують дітей з КНР є **психологічний супровід батьків**, який (в якості одного з різноманітних видів психологічної допомоги) являє собою активну психологічну дію, спрямовану на розвиток особистісних якостей батьків та їх батьківської компетентності. Психологічний супровід може здійснюватися як в процесі індивідуальної, так і групової роботи з батьками.

Література:

1. Вакуленко, Л.О. (2019). *Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья*. Центр навчальної літератури.
2. Гонштейн, М.И. (2015). *Психологические особенности семьи, имеющей ребенка с ОВЗ*. Режим доступу: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2015/12/19/psihologicheskie-osobennosti-semi-imeyushchey-rebenka-s-ovz>
3. Дрейкурс, Р. & Золц, В. (2015). *Основные идеи разумного воспитания* (2-е изд.). Екатеринбург: Рама Паблишинг.
4. Мякушко, О.І. (2018). Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*, 44, 256-265.

5. Мякушко, О.І. (2019). Формування передумов пізнавальної і соціально- комунікативної діяльності. О. Чеботарьова & І. Сухіна (Ред.). *Компетентнісний підхід у формуванні основ пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями..* К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
6. Полиповский, В.Я. (Ред.). (1992). *Помощь родителям в воспитании детей.* М.: Прогресс.
7. Пюра, Д.С. & Долгова, М.В. (2019). Проблемы и особенности родителей детей с ОВЗ. *Молодой ученый*, 15, 247-250. Режим доступу: <https://moluch.ru/archive/253/58061/>
8. Склянська, О.В. (2018). Вивчення та корекція взаємодії батьків із дитиною раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку за допомогою аналізу відеозаписів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. «Психологічні науки»*, 2 (1), 229–233. Режим доступу: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/421>
9. Фабер, А. & Мазлиш; Э. (2010). *Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили.* М.: Эксмо.
10. Харрис, Т.Э. (2019). *Я – о`кей, ты – о`кей.* М.: Академический проект.
11. Playing with a purpose: an introduction to Flortime (2004). *International Symposium on Autism.* Geneva Centre for Autism.

4.3. ПОРАДИ БАТЬКАМ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТА КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

4.3.1. ВАЖЛИВІ УМОВИ ТА ПРАВИЛА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ (О. Чеботарьова)

- *Як організувати дистанційне навчання для найвразливішої категорії дітей?*
- *Що потрібно знати батькам для дистанційного навчання їхніх дітей в домашніх умовах?*

Відповіді на ці та інші питання турбують усіх батьків дітей з особливими потребами. Отже, щоб розпочати дистанційне навчання дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, необхідно правильно його організувати. Батькам необхідно призвичаїти дитину до нового розпорядку дня, вирішити технічні питання щодо забезпечення навчання в домашньому освітньому просторі, використовуючи різні способи передачі інформації.

Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку потрібно більше часу, щоб звикнути до отримання необхідних знань на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Що ж таке дистанційне навчання?

Існують різні способи передачі інформації.

Дистанційне навчання – це процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціальному освітньому середовищі, яке створене на основі інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій.

Навчання відбувається на відстані, при якому педагог і учень віддалені просторово. Дистанційне навчання, засноване на використанні сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, дозволяє здійснити освітні, психокорекційні програми, доступні різним категоріям дітей з особливими освітніми потребами. Серед інших різновидів дистанційного навчання все більшу популярність займає дистанційне навчання на базі Інтернет-технологій.

Що означає дистанційний режим он-лайн і оф-лайн?

Режим заняття он-лайн дуже схожий на класичний. Всі заняття відбуваються, хоча і віртуально, але в реальному часі. Завдяки спеціальним програмам, що дозволяють транслювати відеозображення і звук через Інтернет, учні в призначений час спілкуються з учителем і один з одним. Відбувається це майже як звичайне заняття, однак учень в цей час перебуває за місцем проживання.

Режим заняття оф-лайн. Безпосередній контакт з учнем відбувається рідко, так як передбачає самостійне вивчення необхідного матеріалу. Зазвичай, обмін досліджуваним матеріалом, завданнями та рішеннями відбувається по електронній пошті. Тому, батьки та учень вирішують, в який час дня необхідно

позайматися.

Чи можливе дистанційне навчання для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку? Так, можливе. Однак для цього потрібно забезпечити найнеобхідніші умови залучення дитини до такої форми навчання. Для дітей з різними пізнавальними можливостями дистанційне навчання можливе за умови індивідуалізації навчання та активної допомоги батьків.

Дистанційне навчання дітей - виклик для батьків. Попри те, що дистанційні технології створюють великі можливості для подальшого впровадження в освіті, проте для батьків, які безпосередньо залучені до дистанційного навчання своїх дітей, це стало справжнім викликом. Оскільки така форма навчання передбачає взаємодію учня з учителем лише в дистанційному форматі, безпосередній супровід навчання зі сторони батьків є вкрай важливим для дітей зі складними порушеннями розвитку.

Батьки – партнери вчителів! В нових умовах навчання, батьки стають для дітей також вчителями, тож багатьох цікавить питання як організувати методичне забезпечення віддаленого освітнього процесу, як створити розвиваюче середовище вдома?



Дитина з особливими потребами потребує постійної батьківської підтримки. Саме родина має бути зацікавлена в тому, щоб забезпечити відповідний педагогічний вплив для оволодіння дитиною потрібними знаннями й уміннями. Отже, співпраця з учителем, з використанням технологій дистанційного навчання, або у режимі онлайн спілкування, або оф-лайн (через опрацювання підготовлених для дитини завдань) – це спільна стратегія щодо організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.

Які переваги дистанційного навчання? Дистанційне навчання має низку якостей, які роблять його ефективним при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Головним чином, ефективність досягається за рахунок *індивідуалізації навчання*: кожна дитина займається за зручним для нього розкладом і в зручному для нього темпі; кожен може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для освоєння тієї чи іншої дисципліни.

Дистанційне навчання дозволяє *звести до мінімуму непродуктивне використання часу учня*. Дитина не чекає, поки вчитель запише на дошці розв'язок задачі, завдання для опрацювання; електронний лабораторний експеримент завжди пройде чітко, за заданим сценарієм. Це дозволяє приділити більше часу на закріплення, повторення вивченого, що допомагає краще засвоїти матеріал у відведений шкільний термін навчання.

Які умовні «недоліки» дистанційного режиму навчання?

- стрес дитини до нових умов заважає сфокусуватись на навчанні;
- відсутність безпосереднього контакту між вчителем та дитиною;
- батьки балансують між роботою і навчанням;
- різні умови та можливості вдома, для проведення уроків дистанційно;
- батьки не є фахівцями, не мають потрібних професійних навичок;
- дитина не завжди сприймає рідних у ролі вчителя.

Для доцільної організації роботи та попередження негативних наслідків навчання пропонуємо дотримуватись наступних порад.

ПРАКТИЧНІ КРОКИ ТА ПОРАДИ ЩОДО ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВДОМА

Крок 1. Дотримання режиму дня (чергування інтелектуального навантаження з фізичним).

- Щоб допомогти дитині адаптуватись до нових умов навчання, необхідно *створити оптимальний режим дня*, який буде подібним до попереднього. Плануйте день разом із дітьми. Дитині дуже важко буде повертатися до навчальних буднів, якщо зараз її графік буде інший. Тому, бажано продовжувати лягати спати, прокидатися, харчуватися і гуляти в один і той же час.
- *Розподіляйте навантаження дитини*. Не виконуйте все одразу. Інтелектуальні завдання чергуйте з фізичними хвилинками, руховими іграми. Крім фізичних вправ, дитина може під час перерви зайнятися справами по дому (скласти іграшки, погодувати риб тощо) чи погратися.

Крок 2. Складання розкладу уроків, занять тощо

- Для того, щоб ефективно організувати навчальний процес вдома, потрібно *включити навчання в режим дня* дитини. Оформіть режим дня разом з дитиною у формі плакату (з фотографіями дій, піктограм та інших символів тощо) та прикріпіть у кімнаті. Він допоможе дитині з порушеннями інтелектуального розвитку зрозуміти послідовність виконання дій та вивчення різних навчальних предметів.
- *Навчайте дітей плануванню*. Для цього переглядайте та проговорюйте разом з дитиною візуальний режим дня та розклад уроків, зображений на плакаті. Важливо, щоб дитина знала, що вранці вона робить ранкову зарядку, вмивається, снідає, потім вивчає українську мову, а після обіду створює проект (робить поробку) і читає, тощо.
- Зазвичай найпродуктивнішим часом для навчання є ранок. Хоча, звісно, складаючи розклад, *орієнтуйтеся на особливості дитини*. Бажано також складати план занять на наступний день звечора і дотримуватися щодня

однакових часових рамок. Можна використовувати картки візуальної підтримки для створення візуального розкладу, на якому буде зазначено, що буде дитина робити спочатку, що потім.

Крок 3. Використовуйте цікаві прийоми поетапного досягнення результату.

- Якщо дитині, яка навчається в початковій школі, важко впоратися з певним обсягом роботи, запропонуйте їй *намалювати на аркуші кола*, які відповідають кількості необхідних завдань, і по черзі розфарбовувати чи закреслювати їх. Виконали одне завдання – і закреслили коло.



- Корисним є *розроблення спеціальної системи заохочення*. Це підтримує мотивацію до виконання завдань, діти пишаються своїми виконаними справами.

Крок 4. Організація робочого простору

- Для ефективного навчання необхідно забезпечити дитину її комфортним та зручним робочим місцем. Адже навчання на дивані або лежачи в ліжку буде відволікати і шкодити здоров'ю дитини. Тому виберіть окремий куточок (навчальну зону) у будинку та обладнайте його.
- Бажано усунути фактори, що можуть відволікати дитину. Середовище, що не відволікає увагу, дозволить школярам навчатися ефективно та допоможе почуватися більш спокійно. Тож під час виконання завдань дитиною намагайтеся забезпечити відсутність сторонніх шумів – вимкніть сповіщення мобільного телефону, телевізор та радіо.
- Організуючи робоче місце для дитини, необхідно враховувати стан її здоров'я, зорові, рухові, слухові, пізнавальні можливості. Необхідно допомогти дитині (відповідно фізичних можливостей), зберігати правильну поставу при роботі за комп'ютером. Монітор комп'ютера має бути навпроти очей. Також слід забезпечити вимоги до освітлення робочого місця, повітряного середовища в приміщенні, ознайомити та дотримуватись правил техніки безпеки.

Крок 5. Заздалегідь ознайомте дитину з процесом дистанційного навчання. Поясніть, як буде проходити заняття вдома, що вона буде бачити на комп'ютері, хто буде на зв'язку, кого вона буде бачити та чути, коли увімкнеться відео, для чого поруч будуть батьки і яку допомогу вони будуть надавати, як будуть працювати разом. Психологічно налаштуйте дитину на ефективну спільну роботу та взаємодію.

Крок 6. Організація навчання

- *Чергуйте онлайн-навчання з іншими видами навчальної діяльності:* читання книг, створення проєктів, спостереження, експериментування, розвиваючі ігри, малювання, ліплення, конструювання тощо.
- *Навчальний матеріал вивчайте невеликими змістовими блоками,* відповідно можливостей дитини, що сприятиме кращому запам'ятовуванню та відтворенню інформації.
- *Слід пам'ятати, що знання краще засвоюються в ігровій формі.* Всі уміння та навички закріплюються за принципом «від простого до складного» (якщо дитина вільно виконує завдання, або навичка вже сформована і доведена до автоматизму, тоді ускладнюємо завдання або формуємо нову навичку). Допоможіть вашій дитині, якщо у неї щось не виходить, підтримайте. Якщо вона постійно користується підказками (фізична - рука в руці, жестова, словесна), то можна поступово зменшувати кількість їх використання і надавати дитині більше самостійності в діях. Слід допомагати дитині, але не виконувати завдання замість неї.

Крок 7. Усунення бар'єрів та труднощів у навчанні

Якщо дитина зустрічається з психологічними труднощами роботи з новою формою викладу матеріалу, технічними труднощами при роботі з обладнанням, допоможіть йому справитися з цим, надайте їй психологічну підтримку та допомогу, у разі необхідності звертайтеся до педагога за консультацією.

Крок 8. Підтримуйте інтерес до навчання

- *Мотивуйте дитину до успіху.* Мотивація може бути різною – зовнішньою (заохочення, як-то дозвіл погратися на комп'ютері, купити іграшку тощо) та внутрішньою – власне пізнавальний інтерес дитини (який підвищується від підтримання допитливості дитини, похвали за її досягнення тощо).
- *Пам'ятайте:* ваші заохочення та підтримка показують дитині, що Ви пишаєтесь її роботою і її зусилля не залишаються непоміченими. *Хваліть дітей за виконану роботу, за конкретну дію.* Звертайте увагу на домашні завдання як навчальний інструмент до самостійності, а не покарання.
- *Підтримувати інтерес дитини і мотивацію до вивчення і пізнання нового - це головна вимога для успішного освоєння інформаційно-комунікаційними технологіями та роботи в дистанційному режимі, для отримання якісної освіти дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями.*

Крок 9. Пам'ятайте про дотримання здоров'язбережувального режиму під час дистанційного навчання.

Враховуйте ризики, які виникають при роботі на комп'ютері:

- *Гіподинамія.* Тривале сидіння перед комп'ютером в одному положенні призводить до того, що м'язи слабо розвиваються, дитина стає дратівливою, швидко стомлюється.

- *Порушення зору.* Постійна напруга зору веде до стомлення очних м'язів, а також негативно впливає на внутріочні судини і сітківку ока.

- *Навантаження на руки.* Під час роботи за комп'ютером кисті рук постійно знаходяться в напрузі: вони здійснюють однотипні рухи, довгий час не змінюють позицію. В результаті виникає стійке стомлення м'язів рук, що потім виражається в болях суглобів.

- *Навантаження на шию.* Під час роботи за комп'ютером шийний відділ хребта також знаходиться в постійній напрузі, особливо якщо дитина сидить нерівно. В результаті погіршується кровопостачання мозку, може виникнути кисневе голодування, що проявляється в головних болях.

- *Вплив на центральну нервову систему.* Тривале використання комп'ютера може не тільки стати причиною підвищеної стомлюваності і навіть запаморочень, але й викликати інші порушення – сонливість, апатію, неуважність, нестриманість, зниження уваги тощо.

Робіть паузи під час навчання, перерви після кожного відео-уроку чи заняття, виконуйте рекомендовані фахівцями вправи для очей, дихальну гімнастику, фізкультхвилинки у процесі роботи з комп'ютером. Проводьте гімнастику для зняття стомленості.

Пропонуємо комплекс вправ для очей

1. Швидко покліпати очима, закрити очі та посидіти спокійно, повільно рахуючи до 5-ти. Вправу повторити 4-5 разів.

2. Міцно зажмурити очі, рахуючи до 3-х, відкрити очі та подивитися вдалечінь, рахуючи до 5-ти. Вправу повторити 4-5 разів.

3. Витягнути праву руку вперед і стежити очима, не повертаючи голови, за повільними рухами вказівного пальця витягнутої руки вліво і вправо, вгору і вниз. Вправу повторити 4-5 разів.

4. Подивитися на вказівний палець витягнутої руки на рахунок до 4-х, потім перенести погляд вдалечінь на рахунок до 6-ти. Вправу повторити 4-5 разів.

5. Проводити по 3-4 кругових рухи очима в праву сторону, стільки ж у ліву. Розслабити очні м'язи, подивитися вдалечінь – рахуючи до 6-ти. Вправу повторити 1-2 рази.

Пам'ятайте, що вчителі та фахівці школи завжди готові поспілкуватися з Вами та вашими дітьми в різний спосіб, надати консультацію чи практичну допомогу.

Крок 10. Позитивне оцінювання діяльності

Прагнення дитини до виконання завдань повинно оцінюватись позитивно та підкріплюватись словами дорослого. «Молодець», «У тебе все вийде», «Ти дуже старався», «Сьогодні тобі вдалося це зробити краще». Це впливає на підвищення самооцінки дитини, її віри у отримання позитивного кінцевого результату, ставлення до виконаної роботи з різних видів діяльності. Оцінювати потрібно не дитину, а діяльність, яку він здійснює або намагається здійснити при вашій допомозі!

Пам'ятайте! Основною умовою успіху в просуванні дитини з обмеженими інтелектуальними можливостями за освітньою програмою є провідна роль батьків. Практика показує, що найсприятливі умови навчання школярів з використанням дистанційних освітніх технологій складаються тоді, коли батьки учнів є безпосередніми учасниками освітнього процесу. Необхідно пам'ятати та дотримуватись рекомендацій щодо організації дистанційного навчання. ***Ваша увага та турбота допоможе дитині навчатися, розвиватися, подолати можливі труднощі та бар'єри при дистанційному навчанні!***

Література:

1. Чеботарьова, О.В., Гладченко, І.В., Василенко-ван де Рей, А., & Лішук, Н.І. (2018). *Дитина із синдромом Дауна*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». (Інклюзивне навчання). http://ispukr.org.ua/?p=4997#.XrrGSP_7TMw; <https://lib.iitta.gov.ua/711322/>
2. Трикоз, С. В. and Блеч, Г. О. (2018) *Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку («Інклюзивне навчання»)*. Харків: «Ранок», ВГ «Кенгуру»
3. Чеботарьова, О. В., Коваль, Л. В. & Данілавічюте, Е.А. (2018) *Дитина із церебральним паралічем («Інклюзивне навчання»)*. Харків: «Ранок», ВГ «Кенгуру». http://ispukr.org.ua/?p=4997#.XrrGSP_7TMw; <https://lib.iitta.gov.ua/711323/>
4. Сухіна, І.В. (2018). *Гіперактивна дитина («Інклюзивне навчання»)*. Харків: «Ранок», ВГ «Кенгуру». http://ispukr.org.ua/?p=4997#.XrrGSP_7TMw ; <https://lib.iitta.gov.ua/711316/>

Корисні ресурси:

- <https://mon.gov.ua/ua/news/distancijne-navchannya-zno-vstupna-kampaniya-mon-zapustilo-inforesurs-pro-klyuchovi-zmini-v-osviti-vprovadzheni-cherez-karantin>
- http://ispukr.org.ua/?page_id=685#.XrrETkQzbIU
- <https://www.youtube.com/channel/UCQR9sMwCZshAwYX-EYH0qiA>
- <https://imzo.gov.ua/>

4.3.2. РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ

(Г. Блеч)

Мова – невичерпне джерело розумового розвитку дитини, скарбниця всіх знань. Слово навчає, розвиває і виховує дитину.

Мовлення – це процес спілкування людей між собою за допомогою мови. Як відомо, мова, слугує найважливішим інструментом соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Мова має величезне значення для формування всіх психічних процесів. Формування навичок усного мовлення охоплює спочатку уміння і навички аудіювання (слухання, розуміння), потім уміння і навички говоріння.

Розвиток мовлення дитини відбувається не в лінійній послідовності (оволодіння звуком, граматично правильним мовленням, зв'язним висловлюванням), а **в комплексному розвитку всіх компонентів мовлення.**

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

Одним із важливих завдань є навчання дитини рідної мови²², прищеплення їй навичок культури спілкування, залучення дітей до світу знань і народної мудрості через казки, оповідання, цікаві історії, прислів'я, вірші, лічилки, загадки тощо.

Скористайтесь порадами, щоб вимушене перебування дитини поза освітнім закладом перетворити на корисний та цікавий час. Створення розвиваючого середовища вдома допоможе Вам активізувати розвиток мовлення дитини.

1 . Вивчайте одне нове слово в день. Орієнтуючись на мовленнєвий розвиток дитини, пояснюйте їй значення слова, яке дитині ще не відомо, покажіть на малюнку, розкажіть коли і як його краще вживати.

2. Коментуйте в повсякденному мовленні свої дії.

- Важливо *називати вголос* предмет, його ознаки, дії, деталі, способи його застосування.
- *Багаторазово повторюйте нове слово* в різному контексті: «Поставимо вазон з квіткою на підвіконня, щоб було їй більше сонечка. Квіточка у вазоні помітно підросла. Треба поливати нашу квіточку..»

3. Використовуйте в повсякденному мовленні узагальнюючі слова. Наприклад: «Постав *взуття* на місце». «Давай купимо *овочі* для борщу». «Яким *транспорт*ом будемо їхати?». «Поскладай одяг» тощо.

4. Використовуйте в повсякденному мовленні питання «Як ти гадаєш?». Розмірковуюйте разом з дитиною вголос.

5. Порівнюйте предмети під час звичайних справ.

²² *Пам'ятайте!* Головними й провідними співрозмовниками в родині є мати, батько, дідусь чи бабуся.

6. Читайте разом цікаві книжки.

Для цього можна скористатися списком літератури, що пропонує школа, а можна його скласти разом з дитиною.

Книга - чудова помічниця у навчанні. Зверніть увагу на таку добірку: «Цікава Україна» – серія книжок-картинок для дошкільнят і молодших школярів, персонажами яких є представники української фауни (вогняна саламандра, сіра сова, жук-олень, рись) та навіть гора Говерла. Усі твори мають сюжет, а цікаві факти або ненав'язливо вплетені в нього, або подані окремими блоками як додаткова інформація.

7. Створення власного лепбука, книжки з фото, малюнками дитини на задану тему (мій домашній улюбленець, моє хобі, приготування улюбленої страви) з метою формування зв'язного мовлення.

Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом – важливі моменти у навчанні з розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами.

ГРАМАТИКА

Опанувати граматичною стороною мовлення – означає навчитися правильно вживати різні відмінкові закінчення слів, дієслівні форми та їх видозміни, суфікси, префікси, узгоджувати частини мови, правильно будувати речення, додержуючи відповідного порядку слів у ньому.

Пропонуємо до вашої уваги такі ігри:

- «Чий, чия, чие?» - хвіст зайця – заячий хвіст.
- «Скажи навпаки» - весняні квіти – квітуча весна.
- «Назви пестливо» - кіт – котик, син – синок, синочок...
- «Один - багато» - дерево – дерева, жук – жуки...
- «Придумай речення з певним словом»
- «Де знаходиться предмет?» – вживання просторових прийменників: *на, в, під, над*.
- «Запитай мене про весну, літо» – вживання питальних речень.

ЗВУКОВИМОВА

Під звуковою стороною мовлення слід розуміти не лише правильну і чітку вимову всіх звуків української мови, а й використання правильного наголосу, уміння користуватися силою голосу, інтонацією.

Пропонуємо до вашої уваги такі ігри:

- «Спіймати звук» (дорослий називає слова, дитина плескає в долоні, почувши заданий звук)
- «Придумати слова на певний звук, склад»
- «Визначити місце звука в слові»
- «Знайти слова з заданим звуком»
- «Змінити звук в слові, утворивши нові слова» -мишка-миска, губи-зуби.

ЛЕКСИКА

Постійно поповнюйте словник дитини новими словами; уточнюйте значення слів, збагачуйте мову дитини прислів'ями, приказками, загадками, образними народними виразами. Ефективним засобом збагачення словника є дидактичні ігри .

Пропонуємо до вашої уваги такі ігри:

- «Ялинка росте. Що ще може рости?» - підбираємо іменники.
- «Сніжинка летить. Що вона ще може робити?» - підбираємо дії.
- «Весна яка?» - підбираємо ознаки.
- «Лимон кислий. Що ще може бути кислим?» - аналогія за смаком, може бути за кольором, способом пересування, формою, структурою і т.д.
- «Назви протилежне слово» - добрий – злий, веселий – сумний...
- «Утвори нове слово» - ліс, лісок, лісник...
- «Назви одним словом» - довгі вуха– довговухий...
- «Підбери схожі слова» - важкий, нелегкий, складний...

Література:

1. Блеч, Г.О. (2018). Альтернативні засоби комунікації у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення*, (с. 30-33).
2. Блеч, Г.О., & Трикоз, С.В. (2019). *Поради батькам і педагогам. Ми поруч. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку* (посібник для батьків). Харків: Вид-во "Ранок".
3. Ньюмен С. (2004). *Игры и занятия с особым ребенком*. СПб.
4. Чеботарьова, О.В., Гладченко, І.В., Василенко-ван де Рей, А., & Ліщук, Н.І. (2018). *Дитина із синдромом Дауна*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». (Інклюзивне навчання).

Корисні посилання²³

- <https://www.youtube.com/watch?v=Pg6yqiB2oE8&feature=share&fbclid=IwAR1pIHhB0NyHF1rq4NQ8Bs2WKeV7Ozv2RGVygxEngF1H4un3Yg-AEOMFJ1g> Як говорять тварини. Розвиваючі мультфільми для дітей українською мовою
- https://www.youtube.com/watch?v=qUt1v0jrGWQ&feature=share&fbclid=IwAR0UeYrFSAO_VonH3tkYG34EBEYJ9IUpnlFrsboNMW1bc7OR9E57gYFY20 Розвиваючі логопедичні мультики. Професії

²³ Добірка інтернет-ресурсів, що можуть стати у нагоді батькам при організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами

- <https://zatyshok.net.ua/5528/> 11 добрих мультиків для дітей та дорослих, які варто переглянути під час карантину
- <https://osobluvadutuna.com.ua/category?tag=13> Розвиваючі ігри для дитини із ЗПР і аутизмом
- <https://www.youtube.com/channel/UCQ-E7PHQi8o6gxWUd70HBcQ> Дитячий канал Ладоньки-Ладоньки - мультфільми українською мовою для дітей
- <https://vemakids.com.ua/ua/education-center/metodyka-rozvytku-navychok-samoobslugovuvannya-u-ditey-z-autyzmom-v-domashnih> «Вема Кідс» -постачальник кращих рішень і технологій для розвитку дітей, а також для реабілітації та адаптації дітей з фізичними та психологічними відхиленнями
- <https://fishki.net/3272212-30-prostyh-sposobov-zanjaty-detej-na-karantine.html> 30 простих способів занять дітей на карантині
- <https://www.facebook.com/groups/1561177407350271/> група в фейсбуці Дидактичні ігри своїми руками
- <https://www.facebook.com/groups/890447864386965/> група в фейсбуці Логопедична скарбничка
- <https://www.facebook.com/dyvogra/> книги для розвитку мови та комунікації
- <https://childdevelop.com.ua/generator/letters/propisi.html/>. Сайт «Розвиток дитини» – джерело корисної інформації, поради й завдання для дітей різного віку
- <https://book-institute.org.ua/> Сайт Українського Інституту книги «Простір української дитячої книги» #ЖивіПисьменники, інтерактивне залучення учнів у процес вивчення української літератури
- <https://vseosvita.ua/webinar/rozvitok-impresivnogo-movlenna-u-ditej-z-intelektualnimi-porusennami-167.html> Розвиток імпресивного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями
- <https://vseosvita.ua/webinar/pidtrimka-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-prakticni-poradi-155.html> Підтримка дітей з особливими освітніми потребами: практичні поради
- <https://vseosvita.ua/webinar/igri-ta-zavdanna-dla-formuvanna-movlennevoi-kompetentnosti-nus-116.html> Ігри та завдання для формування мовленнєвої компетентності НУШ

4.3.3. НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

(І. Гладченко)



Серед всіх наук, що відкривають шлях до пізнання законів природи, найвагомішою є математика.

С. Ковалевська

МАТЕМАТИКА – одна з найважливіших та фундаментальних сфер нашого життя. Вивчення математики схоже на зведення піраміди: вам потрібна міцна основа, щоб побудувати ідеальну форму.

Цікаво, в ранньому віці, перш ніж навчитися сидіти, ми вже починаємо вивчати математику, а саме: формуються елементарні математичні уявлення щодо кількості, форми, розміру предметів та простору навколо нас.

Оскільки ми всі використовуємо математику з перших моментів нашого життя, то те, яким чином ми набуваємо, тренуємо й удосконалюємо власні математичні навички, надалі істотно впливає на якість нашого життя. Ось чому усвідомлення важливості математики та пошук ефективних шляхів вдосконалення математичних навичок набуває вагомості, особливо для ВАС, батьків, щоб підтримати майбутній успіх своїх дітей.

Відомо, якщо діти не розвивають математичні навички в ранньому віці, їм стає все важче вивчати складні поняття надалі. Отже, математичне навчання учнів розпочинається вже в домашній оселі, в умовах сім'ї. А з початком шкільного навчання, батькам відводиться значна роль в забезпеченні математичної успішності своїх дітей. Дітям необхідно створити заохочувальний навчальний простір, в якому вони можуть грати та практикувати нові математичні компетенції. На цьому етапі їм вкрай потрібні наставники - батьки та/або вчителі.

- **Бажаєте покращити математичні навички дитини?**
- **Готові допомогти дитині досягнути тонкощі математики?**

Давайте розв'язувати ці питання разом!

КРОК №1. Насамперед, слід зрозуміти як відбувається процес навчання математики в дитинстві Нижче наведено короткий опис ефективного навчального процесу для дітей, що має три етапи.

I етап. Гра та ознайомлення: діти досліджують та пізнають функціонал різних предметів під час взаємодії з ними в процесі гри. Цей процес - практична форма допитливості дитини. На цьому етапі діти отримують базові знання про довкілля та правила взаємодії.

II етап. Активне навчання: діти активно використовують свої знання, щоб набути впевненості, шукати проблеми й вчитися ризикувати. Це також запускає розвиток особистісної риси розглядати невдачі як можливості для навчання, а не як перешкоди. Активне навчання відбувається за допомогою постійного

практичного повторення, а найкращий і найемоційніший спосіб для дітей - це ігровий.

У міру того, як діти збагачують та закріплюють нові знання за допомогою активного навчання, їхні розумові та математичні навички також, своєю чергою, будуть вдосконалюватися. Ви також можете підтримати навчання своєї дитини за допомогою дидактичних і розважальних математичних ігор.

III етап. Творче усвідомлення та практична реалізація: коли діти вивчають новий математичний функціонал та починають активно використовувати те, що вони дізналися. На цьому етапі вони застосовують наявні у них знання, щоб відносно самостійно створювати нові зв'язки, виробляти власні дії та шляхи вирішення математичних завдань в повсякденному житті.

КРОК №2. Намагайтеся регулярно підтримувати зв'язок з учителем математики Вашої дитини Зазвичай, діти проводять більшу частину свого часу в школі. Однак під час дистанційного навчання роль вчителя не змінюється. Це означає, що вчителі є відмінним джерелом зворотного зв'язку й керівництва. Ви повинні бути відкритими та чесними й поспілкуватися з учителем математики Вашої дитини з метою покращення співпраці та здійснення ефективної допомоги дитині успішно розв'язувати математичні завдання.

Ознайомтеся зі змістом Програми, за якою навчається Ваша дитина (програму можна знайти на сайті МОН <https://mon.gov.ua/ua>)

Під час проведення навчальних занять обов'язково слід враховувати стан здоров'я дитини, її настрою, а також потреби, фізіологічні та вікові особливості.

КРОК №3. Використовуйте з максимальною користю доступні для дитини навчальні ІТ технології Безумовно, сучасні діти обожають різноманітні гаджети та технології.

Не будьте тими батьками, котрі забороняють ІТ технології в родині. Замість цього дозвольте дитині реалізувати свій інтерес і використовувати технології зручним та вигідним способом. Ви можете заохотити та залучити дитину до пошуку в інтернеті цікавих математичних ігор для дітей, математичних задач або математичних загадок, казок тощо.

Інтернет на користь! Комп'ютери + математика = ВЕСЕЛОЩІ!

КРОК №4. Грайте, перетворюйте математичні завдання для дітей у гру Схвалюйте та заохочуйте дитину мислити й використовувати свої здібності для пошуку способів розв'язання завдань математичного характеру. Врахуйте те, що яскраві наочні та інтерактивні матеріали стимулюють інтерес. Але дидактичний матеріал потрібно готувати заздалегідь та за рекомендацією

вчителя. Це можуть бути індивідуальні аркуші із різними видами завдань та вправ математичного змісту.

Також Ви можете вигадувати різні математичні історії, складати вірші, пісеньки, створювати настінні газети, квести, малювати плакати, вигадувати казки, що будуть включати математичні завдання (віршовані задачки, завдання,-жарти, драматизовані ігри, цікаві математичні факти, творчі завдання, загадки, ребуси тощо). Можливі також дидактичні настільні та друковані ігри математичного змісту (різноманітні конструктори, лото, ігри з фішками та гральним кубиком) рухливі ігри з підрахунком, на розвиток пам'яті, уваги (викладання візерунка з мозаїки та знаходження помилки в візерунку; викладання фігур з паличок за зразком; знаходження відмінностей у двох схожих картинках; знаходження двох однакових предметів серед безлічі; малювання по клітинках; знаходження заданої цифри в ланцюжку тощо). Все залежить від Вашої фантазії та інтересів дитини. Грайте в сімейні математичні ігри. Це сприятиме більш змістовній взаємодії з Вашою дитиною та перетворить складні математичні завдання у захопливу, веселу та творчу форму гри.

КРОК №5. Відкрийте для себе значущість математики в реальному житті (довкіллі)

Математика завжди поруч. Її присутність ми відчуваємо в будь-якій сфері нашого життя. Ви можете перетворити реальні життєві події в математичні вправи для дітей. Коли ви здійснюєте у супермаркеті покупки, ви можете обговорити ціни та суми та таким чином допомогти Вашій дитині покращити своє математичне мислення та збагатити досвід. Ви можете разом прибрати у квартирі, помити посуд, спекти тістечка, приготувати салат тощо, щоб практикувати числа, рахунок, вимірювання, форми й хронометраж. Також, як варіант, вимірювати безліч предметів, що доступні з урахуванням можливостей маніпулятивної функції рук (довжина і ширина столу, підвіконня, зошита тощо).

Пам'ятайте! Якщо дітям подобається те, що вони роблять, вони будуть краще сприймати та реалізовувати нові ідеї!

КРОК №6. Прийміть та усвідомте унікальність Вашої дитини
Порівняння Вашої дитини з однолітками може бути занадто шкідливим. Адже у кожної дитини є свої потреби та способи навчання. Не панікуйте – замість цього спробуйте визначити правильний спосіб допомогти своїй дитині. Ні Ви, ні Ваша дитина не винні, якщо їм потрібно більше часу та підтримки в певних сферах. Не будьте осудливими, тому що Ваша дитина може бути надзвичайно талановитою з інших предметів. Заохочуйте свою дитину не тільки прагнути до успішних оцінок, але також бути щасливою, доброзичливою і творчою.

Шановні Батьки! Вам слід підтримувати дитину, вселяти їй впевненість в

успіху, надавати необхідну допомогу, дотримуватися принципу «безпомилкового навчання». А щоб дитина змогла стати більш успішною, необхідно підкреслювати навіть найменше її досягнення, незначний крок просування уперед.

КРОК №7. Станьте прикладом для дитини – успішно мандруйте МАТЕМАТИКОЮ!

У свій час відомий педагог-новатор В.А. Сухомлинський зазначав: «Інтерес до навчання з'являється лише тоді, коли є натхнення, що народжується від успіху». Тож пам'ятаймо про це!

Для того, щоб Ваша мандрівка країною МАТЕМАТИКА була успішною, вважаємо за необхідне окреслити **основні способи і прийоми створення ситуації успіху:**

1. **Доброзичливість** – встановлення психологічного контакту, створення атмосфери довіри: посмішка, звернення на ім'я (ласкаве звернення, що прийняте в родині «мій синочку/моя донечко» тощо), добрий привітний погляд, увага один до одного, інтерес, приязність, прихильність, м'які жести.

2. **Зняття страху** – допомагає подолати невпевненість у власних силах, нерішучість, острах навчання та оцінки оточуючих. Інтерпретація неуспіху, як переваги («Ми всі робимо спроби, намагаємося діяти та шукаємо рішення, тільки так може щось вийти»), «Люди інколи помиляються, і це не страшно, бо з'являється можливість пошуку інших способів вирішення», «Завдання досить цікаве, цей матеріал ти вже вивчав/ла, нумо повторімо ще раз. І ти впораєшся» тощо).

3. **Привнесення мотиву** – демонструє дитині заради чого/кого відбувається ця діяльність, кому буде добре після виконання («Без твоєї допомоги мені не впоратися з цією задачею», «Ти зараз виконаєш це завдання і будеш надалі знати, як правильно розв'язувати схожі приклади», тощо).

4. **Мобілізація активності** або, так зване, педагогічне навіювання — спонукає до виконання конкретних дій («Нам вже дуже кортить розпочати роботу ...»), «Так хочеться скоріш побачити...» тощо).

5. **Авансування особистості дитини**, зазначення її переваг та чеснот – тверда переконаність в тому, що дитина обов'язково впорається з окресленим завданням. Це, своєю чергою, вселяє дитині впевненість у своїх силах і можливостях («У тебе обов'язково вийде!», «Я навіть не сумніваюся в успішному результаті!», «Ми разом подумаємо, і ти вирішиш цей приклад/задачу!», «Ти дуже старанна/ий, ще трохи - й все вийде!» тощо).

6. **Використання прийому позитивного підкріплення:** перемикання уваги дитини з себе на математичну діяльність шляхом посилення соціальної значущості останньої («Навчися додавати та віднімати й зможеш рахувати

гроші та купувати собі речі у магазині», «Вивчення годинника допоможе тобі не запізнюватися» тощо).

7. **Чітка інструкція.** Порада як виконати заплановане завдання чи вправу математичного характеру (тут слід проконсультуватися з учителем). Складну (багатоступеневу) інструкцію доцільно розділити на частини, щоб дитина виконувала завдання поетапно. Важливо визначити разом з дитиною спосіб та основні етапи виконання математичного завдання. При цьому краще давати дитині на певний відрізок часу тільки одне завдання, щоб вона мала змогу його завершити. Слід також вчити планувати: що потрібно для виконання роботи, що треба робити спочатку, а що - потім. Можна записувати план дій на окремих картках і позначати послідовність цифрами. З опорою на такі картки дитина зможе виконувати роботу самостійно. При цьому Ви можете одночасно з дитиною виконувати те ж саме завдання, але припускати навмисні помилки. У такому випадку після завершення роботи здійснюється взаємоперевірка, що сприятиме вдосконаленню у дитини навички контролю.

8. **Підтримка та дозована допомога** в процесі виконання роботи – передає віру в успіх та надає імпульси до дії: короткі заохочувальні репліки, мімічні жести, інтонація, пластика, різні види та способи допомоги, зокрема, допомога, що організує та стимулює; виконання завдання за зразком; спільна діяльність. Приховане надання інструкцій дитині щодо способів та форм здійснення математичної діяльності – допомагає дитині уникнути поразки (досягається шляхом натяку, побажання: «Можливо, найкраще розпочати з ...», «Коли будеш вирішувати ці приклади, не забувай про ...», «Насамперед зверни увагу на ...», тощо).

9. **Оцінка результату:** оцінювання не дитини, а діяльності, ставлення дитини до неї. Схвалення та позитивна оцінка окремої деталі в процесі навчання математики – допомагає дитині емоційно відчутти успіх не результату в цілому, а певної його частини («Тобі особливо вдалося пояснення розв'язання задачі, де ... », «Найбільше мені у твоїй роботі сподобалося ...», «Найвищою похвали заслуговує та частина твоєї роботи, де ти ...», ««Ось тут ти був/ла молодець ...» тощо).

10. **Збагачення словника дитини математичними термінами.** В математиці великого значення набуває словесний вираз числових відносин. Важливо постійно розмовляти з дитиною, вести діалог про те, що вона бачить навколо (кількість людей, тварин, рослин, предметів, їх ознаки), що робить зараз або зробила до цього. Така мовленнєва практика сприяє розширенню словникового запасу, засвоєнню інформації про довкілля, спонукає до комунікації. Спілкуйтеся з дотриманням спокійного тону, середнього темпу мовлення, інтонаційно підкреслюйте найбільш важливе. Корисно будувати речення на одне-два слова довші, ніж дитина, ставити запитання, які

потребують розгорнутої відповіді, і при цьому витримувати паузу, надаючи дитині час подумати над відповіддю.

11. Урізноманітнення діяльності дитини. Знайдіть час та надайте можливість дитині займатися різними видами продуктивної діяльності – малюванням, ліпленням, аплікацією, а також виконувати ігрові вправи фізкультурно-оздоровчого та музично-ритмічного характеру.

Майте на увазі, що не потрібно дитину весь час розважати й займати навчанням. Бажано передбачити періоди відпочинку, самостійної активності дитини та спільні з дорослим справи. Головна ідея полягає в тому, що перебування вдома - не «покарання», а ресурс для освоєння нових навичок, отримання знань, для нових цікавих справ. Будьте прикладом для наслідування! Позитивне ставлення до математики заразливе.

Корисні онлайн-ресурси для навчання дітей під час карантину:

1. <https://pustunchik.ua/ua/online-school/math>
2. http://mymathworld4.blogspot.com/p/blog-page_82.html
3. https://irynamatematik.blogspot.com/p/blog-page_11.html
4. <https://formula.co.ua/blog/matematyka-v-pryrodi/>
5. <https://learning.ua/>
6. <https://naurok.com.ua/>
7. <http://ostriv.in.ua/>
8. <http://formula.co.ua/>
9. <https://yroki.at.ua/load/matematika/22>
10. <http://shkola.ostriv.in.ua/>
11. Matific це збірник математичних онлайн-вправ <https://www.matific.ca/ua/uk/home/>
12. Для першачків, генератор прописів, математика, логіка: <https://childdevelop.com.ua/generator/letters/propisi.html/>
13. <https://gcompris.net/index-uk.html> – понад 100 вправ на різні навички, від оволодіння клавіатурою до арифметики, читання, абетки Брайля тощо. Працює на комп'ютерах і планшетах.
14. <https://www.eduactiv8.org/screenshots/1/> – вправи з читання, математики, логічні ігри. Поділено за класами.
15. <https://www.matific.com/ua/uk/guests/content/by-matific> – ресурс, присвячений математиці, є розподіл за класами
16. <https://vchy.com.ua>
17. <https://www.mathplayground.com/>



4.3.4. ПРИЙОМИ ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ЗМІСТУ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

(С.Трикоз)

Вивчаючи зміст інтегрованого навчального курсу «Я досліджую світ» дитина опановує уявлення про навколишній світ, у неї формуються необхідні практичні уміння та навички для подальшого вивчення явищ природи, життя і праці людей, культурних та історичних традицій України. Засвоєння дитиною знань про природу та суспільство сприяє її загальному розвитку: формує образне та аналітичне мислення, сприяє розширенню кругозору, виховує зацікавленість та бережливе ставлення до навколишнього, виступає засобом корекції її пізнавальної сфери (розвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення, збагаченню уявлень).

Допомагаючи дитині засвоювати зміст даної дисципліни батькам важливо притримуватись оптимальних умов вашої спільної з дитиною роботи, що мають забезпечити ефективність навчання. Визначаючи дані умови необхідно враховувати реальні навчальні можливості, попередні результати навчання, а також потенційні можливості вашої дитини.

Під час вивчення понять, що вивчаються у навчальному курсі «Я досліджую світ» необхідно приділяти максимальну увагу забезпеченню розвитку чуттєвого сприймання, опануванню дитиною понять, які характеризують властивості об'єктів: колір, форма, розмір, вага, текстура тощо. Необхідно пам'ятати, що інформація якою ви будете ділитися з дитиною не повинна бути занадто складною, вона має бути спрощеною за структурою, скороченою за обсягом, елементарною за рівнем узагальненості. Під час занять з вашою дитиною, необхідне багаторазове повторення вивченого матеріалу, повільний темп навчання, опора на чуттєвий досвід дитини з поступовим переходом від інформації що сприймається безпосередньо в оточуючому середовищі до узагальнених знань.

Зазвичай молодші школярі опановують знання у різний термін і з певними труднощами. Засвоєнню природничих понять сприяє оволодіння дітьми прийому виокремлення/розпізнавання властивостей природних об'єктів. Розпізнавання - це аналіз ознак, властивостей, особливостей будови. Навчаючи дитину розпізнавати об'єкти, дорослий повинен створювати умови для максимального використання всіх її аналізаторів у процесі сприймання. Необхідно вчити дитину досліджувати всі якості об'єкта (колір, форма, запах, температура, текстура вага тощо) та виокремлювати основні, суттєві характеристики.

При вивченні властивостей об'єкта проводиться бесіда, що обов'язково підкріплюється наочною. Так, при вивченні теми «Рослини» пропонуються

наступні завдання: «Розглянь овочі (реальні овочі, іграшки, муляжі, малюнок), подивись, підніми, доторкнись: які вони на дотик (гладкий, шорсткий, м'який, твердий і т.д.), за величиною, формою, кольором, смаком (якщо є можливість спробувати). Чим вони подібні? Порівняй їх за кольором, величиною». Інформація, отримана таким чином, фіксується. Підводячи підсумок бесіди дорослий запитує дитину: «Отже, які властивості мають вивчені картопля, морква, цибуля (окремо по кожному з вивчених овочів) та інші?. Що в них спільного? Чому їх можна назвати овочами?».

При формуванні умінь виокремлювати властивості предметів необхідно вчити дитину запам'ятовувати назви властивостей, прочитувати їх за можливістю, записувати. Виокремлення властивостей предмета сприяє формуванню навички порівняння. Дитина навчається знаходити загальні та відмінні властивості предметів.

Повернемося до нашого прикладу. Дитина порівнює овочі, вона шукає спільні та відмінні ознаки: за формою, розміром, за місцем вирощування, призначенням. Все, що з'ясовується протягом бесіди фіксується на аркуші паперу схематично або записується в зошитах. Надалі дорослий просить дитину за допомогою схематичних зображень знайти подібне у запропонованих овочах (буряк і морква мають форму трикутника, огірок і капуста – зелені, всі овочі вирощуються на городі, використовуються в їжі і так далі), і відмінне (наприклад: качан капусти росте над землею, а клубні картоплі під землею).

Навчати дитину порівнювати необхідно з пари предметів. Коли у дитини сформується навичка порівнювати, кількість предметів для порівняння можна поступово збільшити. Постійні вправи з виокремлення та порівняння характерних якостей та властивостей предметів, сприяє формуванню у дітей умінь аналізувати предмет, визначати істотні та неістотні ознаки, об'єднувати їх у групи, засвоювати існуючі у природі закономірності.

Робота з розпізнавання може бути проведена як окреме заняття дома, під час прогулянки, при виконанні домашньої роботи. Завдання такого характеру необхідно проводити систематично, у певній послідовності, яка передбачає ускладнення та самостійність учнів.

Наведемо види завдань на прикладі теми «Тварини».

1. Дитина разом з дорослим *досліджують* будь-яку тварину (розглядають, торкаються), дають опис окремим частинам тіла тварини, показують та називають основні частини тіла тварини (голова (ніс, очі, вуха), тулуб, кінцівки, хвіст) на малюнку/схемі, іграшці, муляжі та іншому, визначають колір, величину, особливості (наприклад, у зайчика вушка довгі а хвостик короткий, передні лапки короткі, а задні довгі і тому подібне).

2. За описом чи малюнком окремих частин *визначають* тварину (наприклад: дитині показують окремі малюнки хобота, вух, хвоста слона і запитують: - «У кого вуха великі, ніс довгий, а хвіст тоненький, коротенький?»).

3. **Вчаться впізнавати** тварину у книжках, відео фрагментах, мультфільмах тощо: «Хто намальований на рисунку в книжці/журналі?», «Як називається тваринка в мультику? Як ти про це дізнався?», «Що ще ти можеш розповісти про цю тварину?», «Де вона живе? Чим харчується? Як називаються її дитинчата?» і т.д.

Вправи на розпізнавання ознак, якостей, властивостей об'єктів природи застосовуються у повсякденному житті та під час вивчення тем: «Рослини», «Тварини», «Сезонні зміни у природі», «Посуд», «Меблі» і тому подібне при застосуванні наочної опори і максимального мовленнєвого супроводу.

Закріпленню і систематизації отриманих знань, сприяє **використання схем** (див. нижче) або *проведення бесіди за планом*.

Якщо використовувати запропоновану схему-план, необхідно на місце знаку запитання покласти зображення тварини. І провести бесіду спираючись на схематичні зображення. Наприклад, **вивчаємо вовка**:

- *Хто це?*
- *Якого кольору вовк?*
- *З яких частин складається тіло вовка?*
- *Чим вкрито тіло вовка? (шкіра, хутро),*
- *Які звуки можна почути від вовка? (Вий, ричання)*
- *Чим харчуються вовки? Чи можна назвати вовка хижаком (травоїдним, всеїдним)? Чому?*
- *Де живуть вовки? Що ти про це знаєш?*
- *Як вовки пересуваються (швидко бігають, ходять)?*
- *Що зазвичай роблять вовки? (об'єднуються у зграї, полюють, вирощують вовчат тощо).*

Тобто така схема є певним планом опису тварини. Використовуючи її для опису різних диких тварин дитина навчається звертати увагу на певні особливості, порівнювати їх з особливостями інших тварин. (Вовк сірий, а лисиця руда, миша маленька тварина, а ведмідь – велика). Коли дитина опанує роботу за подібною схемою, можна не показувати зображення тварини, що раніше вивчалась, а вказавши на знак питання, назвати тварину. Користуючись такими схемами можна навчити дитину описувати, досить детально будь-що. Нижче наведені приклади таких схем за темами:

«Дикі тварини»

спостерігай-розповідай

 хто це?	 колір?	 частини тіла
 чим вкрито тіло	 голос	 чим харчується?
 де живе?	 пересувається? що робить?	 яку користь приносить людині?

«Свійські тварини»

спостерігай - розповідай

 хто це?	 колір?	 частини тіла
 чим вкрито тіло?	 голос	 чим харчується?
 де живе?	 дитинчата	 користь для людини

«Овочі»

спостерігай - розповідай

 що це?	 колір	 форма
 смак	 де росте?	 який на дотик?
 Як можна приготувати?		

«Рослини-квіти»

спостерігай - розповідай

 що це?	 колір, величина	 запах
 час цвітіння	 частини рослини	 де росте?
 конвалія підсніжник дзвіночок ромашка волошка кульбаба		

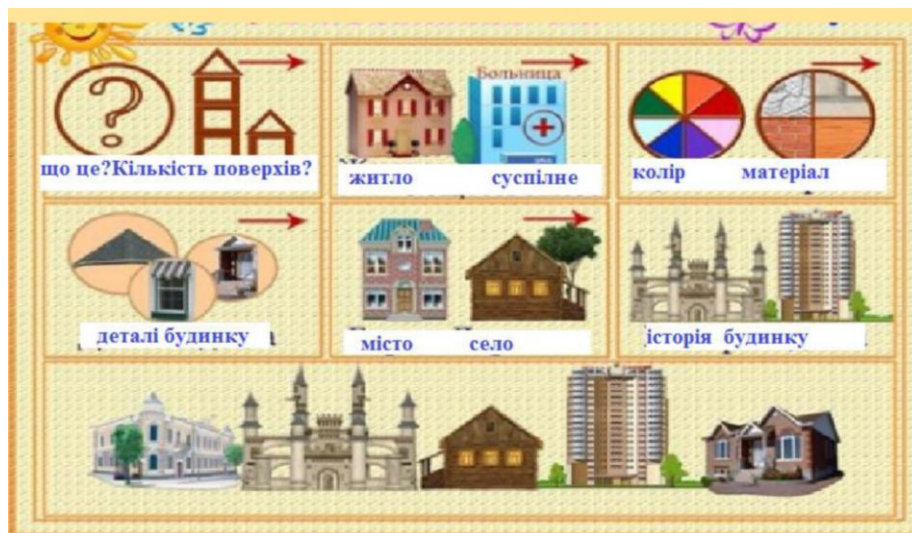
«Посуд»

 що це?	 вид посуду	 колір розмір
 з чого виготовлено?	 деталі	 використання
		

«Меблі»

 що це?	 як використовують?	 для якого приміщення?
 колір матеріал	 деталі	 форма
 як доглядають?		

«Будинки»



При вивченні конкретних об'єктів та **явищ необхідно підводити дитину до певних узагальнених понять та закономірностей**. Наприклад, коли вивчаються пори року, доцільно

А) визначити:

- *особливості* погодних явищ кожної з них (сніг, ожеледь, дощ, туман, спека, грози, повінь);
- *характерні зміни* у живій природі (листопад, вирій, сплячка тварин, цвітіння), сільськогосподарській праці людей (збір урожаю, прибирання листя, снігу, саджання рослин)

Б) *підвести дитину до узагальненого висновку про характерні ознаки кожної пори року* (наприклад: листя опадає, трава в'яне, день коротшає та інше відбувається тільки восени).

Такий підхід буде сприяти розвитку навичок узагальнення. Якщо пора року за вікном не відповідає тій, що вивчається, необхідно підготувати відповідні малюнки, відео фрагменти тощо.

Наприклад, вивчаючи осінь, можна використовувати малюнки, що характеризують небо, опади, зміни житті рослин і тварин, праці і житті людей:

Осінь



Весна



Організувати спостереження дитини за погодою та сезонними змінами природі необхідно щодня, що буде сприяти накопиченню у дітей уявлень про навколишній світ, розвивати їх увагу, пам'ять

Під час прогулянок з дитиною, важливо приділяти увагу **навчанню дитини спостерігати**. Зазвичай дитині складно самостійно спостерігати за певним явищем, природним об'єктом, оскільки її увага швидко розпорошується. Тому дорослому необхідно спрямовувати увагу дитини до визначеного для спостереження об'єкта, дотримуючись певного плану. Наприклад, спостереження за погодою може бути таким:

- 1) *визначення мети спостереження*: «Давай дізнаємось, яка погода сьогодні?»;
- 2) *складання плану*: «Зверни увагу на стан неба. Яке воно? (далі: температура повітря, опади);
- 3) *уточнення об'єктів спостереження*: «Про що свідчить такий колір неба (температура повітря, опади)?»;
- 4) *обробка отриманих дани і висновок*: «Якщо небо сьогодні ясне/похмуре, повітря холодне/тепле, вітер сильний прохолодний/ лагідний теплий, іде дощ/сніг, опадів немає, то погода сьогодні.

Багаторазові вправи у сприйманні (спостереженні) різних властивостей об'єктів за чітко сформульованою схемою, планом сприяють формуванню в дітей навички самостійно спостерігати. Необхідно підвести дитину до підсумку спостережень. Саме цей, заключний етап, є найбільш складним для дитини.

Отже, щоб допомогти дитині навчитися спостерігати, дорослому необхідно притримуватись таких етапів: чітко визначити мету спостереження, скласти план, уточнити об'єкти спостереження, зробити висновки.

Змістом спостережень можуть бути зміни у неживій природі, сезонні зміни у розвитку рослин та поведінці тварин; праця людей у різні пори року в саду, на полі, в місті і таке інше.

Змістом навчального курсу «Я досліджую світ» передбачено ознайомлення дітей з об'єктами та явищами природи у вигляді узагальнених понять та закономірностей вже з перших розділів. Тобто дитина дізнається про те, що свійські тварини приносять користь і тому люди їх доглядають. Отже надалі, вивчаючи конкретну тварину дитина має можливість зробити самостійно висновок про те, яка це тварина – свійська чи дика. Наприклад, спираючись на попередньо одержані відомості про те, що корова – тварина за якою доглядають люди і вона приносить їм певну користь, то закономірно, що корова – свійська тварина.

Систематичне виконання вправ, які вимагають від дитини здійснення певних висновків будуть сприяти переносу отриманих узагальнених знань у нові, не відомі дитині ситуації. Тобто, зробивши висновок на основі спостереження за коровою, дитина може зробити висновок і про те, що і вівця, і

кінь – свійські тварини, оскільки про них піклується людина. І навпаки, якщо вовк самостійно здобуває собі їжу, влаштовує «оселю» - то він дика тварина.

Засвоєнню понять про навколишній світ сприяє включення дитини у практичну діяльність, це може бути участь у повсякденних справах дорослих, проведення свят, малювання, складання композицій з природничого матеріалу, сюжетно-рольова гра і тому подібне.

Важливо залучати дитину до самостійного пошуку необхідної інформації у книжках, в Інтернеті тощо. В процесі виконання таких вправ у дитини формуються прийоми порівняння, класифікації, виділення головного, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо.

Під час вивчення природничих об'єктів, за можливістю, краще використовувати натуральну наочність, що сприяє засвоєнню дитиною найбільш повних та точних уявлень про особливості об'єкта, що вивчається, його величину, форму тощо. Це можуть бути живі об'єкти (тварини на фермі, домашні тварини, в зоопарку, рослини парку, лісу) а також муляжі, моделі, гербарій, колекції мінералів тощо.

Теми, що вивчаються у навчальному курсі «Я досліджую світ» є близькими до соціального і практичного досвіду дитини, отже, опанування знань з даного предмета буде сприяти соціалізації та інтеграції дитини у соціальне та природне оточення.

Література і корисні посилання

1. Дыбина О.В., Рахманова Н.П., Щетинина В.В. Неизведанное рядом: Опыты и эксперименты для дошкольников / Под ред. О.В. Дыбиной. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 192. (Ребенок в мире поиска)
2. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/profesijna-skarbnichka/doslidi-ta-eksperimenti-z-ditmi>
3. <https://nus.org.ua/articles/prosto-i-tsikavo-5-eksperimentiv-yaki-mozhna-zrobyty-u-shkoli/>
4. <https://www.crazynauka.pl/5-1-naukowych-eksperymentow-w-kuchni-z-dziecmi/>
5. <https://www.sciencekids.co.nz/experiments.html>

4.3.5. ХУДОЖНЬО-ТРУДОВА ДІЯЛЬНІСТЬ



(О. Чеботарьова)

Діти повинні жити у світі краси, гри, казки, музики, малюнка, фантазії, творчості.

В. Сухомлинський

ПРАЦЯ - важливий засіб розумового, фізичного, морального, художньо-естетичного розвитку особистості. Це – внутрішня потреба людини, першооснова її буття. Наукові психолого-педагогічні дослідження і педагогічна практика засвідчують про те, що вже трирічна дитина прагне до самостійності, елементарної трудової діяльності. Діти з особливими потребами потребують спеціальної організації трудової діяльності, залучення до вивчення та закріплення предметно-практичного досвіду. Тому і в школі, і вдома, в умовах дистанційного навчання, слід підтримувати це прагнення дитини, формуючи постійну потребу в діяльності; виховувати інтерес до праці та до результатів своїх трудових дій; ознайомлювати з працею дорослих, залучати до різних видів трудової діяльності.

З цією метою в умовах дистанційного навчання батькам необхідно проводити систематичну роботу з дітьми щодо організації та забезпечення різних видів трудової діяльності дітей, зміст і форма реалізації яких можуть коригуватися залежно індивідуальних особливостей учнів.

Важливим є зміна трудової діяльності протягом тижня, залучення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до різних видів праці (самообслуговуючої, господарсько-побутової, художньо-трудової).

Під час організації трудового навчання дистанційно слід враховувати можливості та здібності дитини, її вподобання, фізичні та інтелектуальні особливості, стан здоров'я, настрої тощо. Регулярні он-лайн консультації з вчителем трудового навчання допоможуть розвинути у дитини творчі здібності, сформувані необхідні соціально-трудова навички.

Ефективність дистанційного навчання залежить від правильної самоорганізації і дисципліни, регулярного виконання індивідуальних програмових завдань. Батькам необхідно дотримуватись індивідуального для дитини навчального навантаження в умовах карантину, добору необхідних матеріалів для роботи та ін. Крім того, необхідно систематично виконувати з дитиною завдання вчителя, аналізувати отримані результати праці.

Втім, батькам слід пам'ятати, що психологічна рівновага, позитивне ставлення до трудової діяльності у дитини, дотримання індивідуального підходу є значно важливішими, ніж отримання широкого спектру академічних знань, в межах навчальної програми. Дитина повинна навчатися із задоволенням, досягаючи кожного разу певного результату. Ситуація успіху повинна бути у кожної дитини, тоді і навчання буде ефективним і корисним!

➤ **Як зробити трудове навчання бажаним і цікавим для дітей?**

➤ **Як мотивувати дитину до праці?**

Інтегрований курс «Технології» або навчальний предмет «Трудове навчання», за умови цілеспрямованої роботи вчителя, готовності батьків підтримати дитину у навчанні, неодмінно допоможе організувати дозвілля у родині, затишок у домі, щодня отримувати позитивні емоції від виконання творчих завдань та проектів, звичних соціально-побутових справ. Із змістом Програми з трудового навчання, за якою навчається Ваша дитина, можна ознайомитись на сайті МОН <https://mon.gov.ua/ua>.

Методичні поради, які допоможуть організувати художньо-трудова діяльність дитини в умовах дистанційного навчання

Забезпечте технічне оснащення для проведення дистанційного навчання вдома. Комп'ютер, інтернет є невід'ємною частиною такої форми навчання. Дозуючи індивідуально навантаження, враховуючи рекомендації фахівців школи, діти спільно з батьками залучаються не лише до відео-уроків, а й удосконалюють художньо-трудова навички у процесі розвиваючих рекомендованих дидактичних ігор та вправ, цікавих пізнавальних завдань, презентацій, мультфільмів, соціальних історій, медіаказок тощо. З рекомендаціями щодо організаційно-технічного забезпечення дистанційного навчання можна ознайомитись на сайті МОН. <https://mon.gov.ua/ua>

Повторюйте з дітьми правила техніки безпеки роботи з комп'ютером. Закріплюйте вміння дітей вмикати і вимикати комп'ютер; користуватися клавіатурою і мишкою комп'ютера для введення інформації, орієнтуватися на площині екрану; разом з вами та вашою допомогою (відповідно можливостей дітей) використовувати знання у практичній діяльності. Необхідно адаптувати сприйняття дитини до нового виду подачі та передавання інформації. Тримайте зв'язок з вчителем, налаштуйте програми для відеозв'язку та дистанційного навчання вашої дитини. Слід пам'ятати, що інформаційні технології для дітей з інтелектуальними порушеннями розглядаються як інструмент інтеграції їх в сучасний світ.

Створіть для дитини куточок (зону) для творчості, де діти з допомогою батьків будуть не тільки навчатися дистанційно, а й виконувати творчі проекти, конструювати, експериментувати, розвивати та удосконалювати свої базові життєві, художньо-трудова навички та вміння.

Забезпечте дитину необхідними матеріалами для художньо-трудова діяльності. Скомплектуйте невеличку полицку, де знаходитимуться набори для творчості за видами діяльності (для малювання, ліплення, конструювання, виконання аплікацій, шиття тощо).

Залучаючи дитину до творчості та праці, враховуйте особливості пізнавальної діяльності дітей, що виявляються в обмеженості сприймання,

уваги, пам'яті, мислення, набутті комунікативних та соціальних навичок. Отже, у процесі вивчення курсу «Технології» їм потрібно більше часу для розпізнавання предметів та деталей виробів, розпочинаючи з виділення



незначної кількості ознак предмета. Значну увагу приділяйте засвоєнню та повторенню дітьми властивостей предметів (кольору, форми, розміру, текстури та ін). Діти потребують спрощеної подачі інформації, повільного темпу навчання, багаторазового

повторення вивченого матеріалу, поетапного виконання завдань, постійного використання наочності, з опорою на їхній практичний досвід. Словесні та наочні інструкції щодо виконання завдань повинні бути зрозумілими та доступними для виконання, завдання щодо виконання різних видів трудової діяльності повинні бути доступними, враховувати інтелектуальні та фізичні можливості дітей.

Обговорюйте з дітьми план дій і самі дії до початку виконання творчої роботи: намалюйте план на аркуші, домашній дошці, в календарі, розмістіть фотографії готового виробу, конкретної трудової діяльності або план на окремий день. Так ви впорядкуєте структуру дій і їхню послідовність. Однак уникайте абстрактної інформації, замініть її конкретною і візуальною.

Використовуйте візуальну підтримку та інструкційні картки для виконання творчих виробів. Дитина повинна бути ознайомлена з готовим результатом праці – виробом, завданням, які їй потрібно зробити та виконати. Разом з вчителем та за активної допомоги батьків в умовах дистанційного навчання слід закріплювати навички поетапного виконання виробу за інструкційною карткою. Готуйтеся до виконання домашнього завдання заздалегідь.

Дотримуйтесь покрокового опанування трудовою діяльністю своїх дітей. Враховуйте особливості засвоєння навчального матеріалу, трудових умінь та навичок. Зверніть увагу, що будь-яку діяльність слід опановувати покроково, а саме: ділити на етапи, а будь-який етап – на окремі операції. Що менше крок, то швидше йде процес навчання. Потрібно чергувати і регулювати навантаження.

Зосередьтеся на виконанні творчо-практичних завдань, а не на тому, щоб проводити за навчанням певну кількість часу. Не змушуйте дитину проводити значну кількість часу за трудовим завданням, яке потребує від неї певних зусиль. Завдання повинні бути дозованими, доступними, зрозумілими, підкріплюватись чіткими та короткими інструкціями виконання. Коли ви поставите дитині конкретну навчальну мету, вона буде більш мотивованою.

Дотримуйтесь доцільної організації робочого місця, правил безпечної роботи з інструментами, комп'ютером, приладдям для творчості. Переконайтеся, що у дитини сформовано розуміння безпечної поведінки, техніки безпеки, є постійне місце для творчої роботи з використанням

комп'ютера, творчих наборів, приладдя, необхідне для трудового навчання. Повторюйте разом правила організації робочого місця, користування інструментами. Це сформує у дитини корисну звичку дотримуватись правил безпечної та організованої праці.

Заохочуйте дітей до різних видів трудової діяльності. Трудова діяльність дітей в умовах дистанційного навчання повинна спрямовуватись не лише на розвиток художньої творчості, ручних технік виконання виробів, використовуючи в якості візуальної підтримки та зорової опори інформаційні засоби навчання, а й на постійне закріплення навичок самообслуговування та господарсько-побутової праці.

Позитивне підкріплення добре допомагає мотивувати дитину. Якщо дитина намагається самостійно, або з допомогою дорослого виконувати творчі завдання, соціально-побутові доручення, обов'язково похваліть її, відмітьте досягнуті результати в родинному колі. У якості винагороди дайте їй певні привілеї (можна купити їй обіцяну гру, виділити більше часу на ігри та ін.).

Повторюйте та закріплюйте сформовані у дитини навички самообслуговування – дії з догляду за собою: самостійне одягання, роздягання, тримання свого одягу і взуття в чистоті, вмивання обличчя, миття рук; стежити за своєю зачіскою, самостійне споживання їжі, прибирання за собою посуду; тримання в порядку свого робочого місця. Стимулюйте бажання брати участь у виконанні посильних справ. Самообслуговування має стати для дитини звичкою і внутрішньою потребою!

Залучайте своїм прикладом до спільної господарсько-побутової праці – підтримання порядку в кімнаті, на кухні, сервірування столу, догляд за домашніми рослинами, квітами, за хатніми улюбленцями, виконання побутових доручень тощо. Задання повинні відповідати можливостям дітей.



В домашніх умовах створіть невеличкий город на підвіконні. Он-лайн консультації вчителя, добірка відеоресурсів сприятиме формуванню інтересу та знань про вирощування рослин. Для вирощування на домашньому городі слід використовувати рослини, які швидко ростуть – цибулю, кріп, петрушку, горох, бобові, редиску, розсаду. Дітям подобається доглядати за рослинами, поливати їх, спостерігати за їх ростом. Тривалість праці для дітей може бути різною, відповідно віковим та психофізичним їхнім можливостям, з перервою на відпочинок або зміною характеру праці.

Готуйте кулінарні страви разом! Цікавим та привабливим для дітей є приготування спільно з батьками кулінарних страв (бутербродів, салатів, кави, чаю, печива, тістечок, та ін.). Неохідні добірки відео для домашньої кулінарії представлено у рубриці (Корисні



відео-ресурси для дітей). Цей вид роботи приносить задоволення дітям, позитивні емоції, формує у них життєво необхідні навички та вміння.

Допомагайте дітям створювати творчі проекти: різноманітні вироби – сувеніри, книжечки, леп-буки, іграшки-саморобки, прикраси, тематичні листівки до свята з різних матеріалів (з паперу та картону, пластиліну, солоного тіста, тканини, природного матеріалу). При організації художньої праці доцільними є такі методи і прийоми: показ, пояснення, покрокове виконання, вправлення, роз'яснення. Корисними є відео-презентації поетапного виготовлення виробів. Слід також надавати необхідну допомогу, заохочувати дітей до праці, позитивно оцінювати їхні навіть незначні досягнення та результати.

Використовуйте корекційно-розвивальні прийоми навчання:

<i>Пізнавальний розвиток</i>
<ul style="list-style-type: none">• зацікавлюйте дітей до творчої діяльності, використовуючи добірку цікавих тематичних загадок, віршиків, відео-фрагментів виконання виробів з різних матеріалів, творчих проектів;• формуйте уявлення про послідовність та поетапне виготовлення виробу з опорою на зразок та предметно-інструкційну карту, використовуючи відео-презентації вчителя;• формуйте вміння виконувати завдання на основі словесної інструкції з опорою на наочність,• навчайте дитину дотримуватись етапів діяльності (аналізуйте спільно зразок, плануйте діяльність, організовуйте виготовлення виробу, навчайте дитину самоконтролю);
<i>Мовленнєвий розвиток</i>
<ul style="list-style-type: none">• повторюйте та закріплюйте нові терміни та слова спільно з дитиною;• навчайте дитину усно проговорювати, повторювати за вами про хід виконання творчої роботи;• використовуйте за потреби альтернативні та допоміжні засоби комунікації;• запитуйте дитину про те, що ви спільно робили, що отримали в результаті; навчайте робити опис готового виробу спільно з вами за візуальним планом та інструкційними картками.
<i>Сенсомоторний розвиток</i>
<ul style="list-style-type: none">• навчайте дитину навичкам обстеження предмету (визначати форму, розмір, колір, розташування деталей предметів та їх властивостей,);• виконуйте вправи для розвитку дрібної моторики рук (вправи з гудзиками, мозаїкою, природними матеріалами, пазлами, пластичними матеріалами та ін.);• удосконалюйте зорову-моторну координацію на основі використання дидактичних ігор та вправ;• повторюйте навички роботи з різними інструментами під час практичних занять.

Особистісний розвиток

- формуйте своїм прикладом позитивне ставлення до праці;
- позитивно оцінюйте навіть найменші успішні кроки під час навчання;
- допомагайте дитині доводити виконання трудового завдання до завершення;
- формуйте навички усвідомленої навчально-практичної діяльності,
- виховуйте у дітей цілеспрямованість, організованість, охайність та інші важливі для праці якості особистості (використовуючи відео-ресурси, презентації, оповідання тощо).

Використовуйте різні види подачі нової інформації

У процесі вивчення різних видів матеріалів та опанування цікавих технік роботи з папером, пластичними, природними, текстильними матеріалами слід переглядати відео-фрагменти, презентації, використовувати інструкційні картки.

Залучайте до нових можливостей відвідування разом віртуально майстерень народних умільців, музеїв декоративно-ужиткового мистецтва.

Виховуйте позитивне ставлення до творів декоративно-ужиткового мистецтва та ремесел як культурної спадщини українського народу.

Демонструйте шляхом відео-презентацій зразків, виробів, виготовлених традиційними та сучасними ремеслами; каталогів, фотографій тощо. Корисними є перегляд та обговорення фільмів (мультифільмів), у яких висвітлюються технології традиційних та сучасних ремесел.

Розвивайте навички конструювання. Конструюйте разом з дітьми, використовуючи різноманітні конструктори (LEGO, пазли та ін.) Під дитячим конструюванням традиційно розуміють створення різноманітних конструкцій і моделей будівельних матеріалів і деталей конструкторів різних видів, виготовлення виробів з паперу, картону, природного та залишкового матеріалу.

Навчайте конструювати за зразком та інструкцією, з використанням дидактичних ігор та вправ. Це сприятиме розвитку просторової уяви, мислення дітей через зіставлення малюнків, наочних зразків, за якими вони складатимуть конструкції.

Створіть емоційне насичення занять. Важливо пам'ятати, створення виробів з паперу, природного матеріалу, пластиліну, кулінарних страв та ін. в сприяють розвитку у дітей спостережливості, естетичного сприймання, художнього смаку, творчих здібностей. Під час творчої художньо-трудової діяльності дитина має можливість доступними засобами виразити свій емоційний стан, своє ставлення до навколишнього світу, вчиться самостійно створювати прекрасне, помічати його в повсякденному житті та у творах мистецтва. Допомога батьків, забезпечення ситуації успіху у дитини забезпечать відчуття радості, позитиву та задоволення від виконаної



справи. Пам'ятайте, ваша дитина – особлива та унікальна. Допоможіть їй розвинути творчі здібності та реалізувати свої можливості!

Корисні відео-ресурси

- Уроки ліплення з пластиліну
https://www.youtube.com/watch?v=XZgpcWXs7ec&list=PLEIG6fwk_0UkVY50JOJxntVz739M4pUsB
- Саморобки
<https://www.youtube.com/channel/UCpKIZnl88hGmT363eG4mtEg/videos> Аплікації з паперу
<https://www.youtube.com/watch?v=Xqn53jbunBQ&t=907s> Уроки дитячої кулінарії
<https://www.youtube.com/watch?v=rjWpFFQUSDg>
- Орігамі Метелик з паперу – покрокова інструкція
https://www.youtube.com/watch?v=1rVf2_1zIWU
- Тюльпан з паперу Подарунок мамі на 8 березня
<https://www.youtube.com/watch?v=TKKjUH8aiBU>
- Листівка з сюрпризом своїми руками
<https://www.youtube.com/watch?v=imDU38gFh3o> Новорічна прикраса
<https://www.youtube.com/watch?v=Kbe6yiBaH6U> Дзига своїми руками
<https://www.youtube.com/watch?v=ZXDPI7bGteE>
- Маска супер-героя, метелика
<https://www.youtube.com/watch?v=UuLMASJHEcM>
- Дитячі Пісні й Мультки Українською Мовою
<https://www.youtube.com/watch?v=Bkdc-zR90bc>
- Цвіт яблуні. Майстер-клас (НУШ)
<https://www.youtube.com/watch?v=j6x-8G9cuDM>
- Майстер-клас "Великоднє яйце"
<https://www.youtube.com/watch?v=nm-fxFAFPUY>
- Майстер клас «Об'ємна аплікація –Нарциси»
<https://www.youtube.com/watch?v=fIqXJ6pMZL4>
- Геометричні фігури для дітей
<https://www.youtube.com/watch?v=f9mt5NudSTc>
- Кольори
<https://www.youtube.com/watch?v=47WtIGtC7WI>
- Як зробити човник з паперу
https://www.youtube.com/watch?v=G2cgwYh_y7o

4.3.6. Здоров'язберігаючі технології

(І. Бобренко)

Діти на дистанційному навчанні (у зв'язку з карантинном)...

➤ **Як батькам забезпечити належну освіту дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вдома?**

➤ **Які здоров'язберігаючі технології і як саме варто впроваджувати?**

Спробуємо допомогти з вирішенням цих питань.

Для забезпечення всебічного розвитку школярів із комплексними порушеннями розвитку та оптимізації їх освітньої діяльності суттєве значення має здоровий спосіб життя та його складники, особливо – оптимальний режим фізкультурної рухової активності, організованої в умовах дистанційного навчання, що сприяє формуванню здоров'я, підвищенню адаптаційного потенціалу дитини.

Здоров'язберігаючі та здоров'яформуючі технології в освіті – технології, спрямовані на розв'язання завдання збереження, підтримки, зміцнення та формування здоров'я дітей.

Завдання фізкультурної рухової діяльності в домашніх умовах визначаються нагальними потребами учня. І залежать як від індивідуального психофізичного (психоемоційного) стану дитини, так і від можливостей їх реалізації батьками. Напрямом прикладення зусиль є зміцнення здоров'я конкретного школяра з інтелектуальними порушеннями (легкого та помірною ступенів), а *основними завданнями* є:

- формування позитивного для учня оточення; формування позитивного психоемоційного стану дитини; корекція психоемоційного стану та психофізичного напруження дитини;
- мотивація потреби до занять фізичною культурою (ФК) та до здорового способу життя;
- утримання на достатньому рівні практичних умінь і навичок; поліпшення рівня фізичної підготовленості учня.

Бажаним є:

- розвиток обсягу та стійкості уваги школяра;
- розвиток координації, чіткості та узгодженості рухових дій, здатності до одночасних рухів;
- формування (розвиток) здатності до оцінки та регуляції основних просторових і динамічних параметрів рухових дій;
- розвиток здатності до довільних цілеспрямованих дій (у тому числі – дрібної моторики та чіткості рухів), покращення здатності до взаємодії обома руками;

- попередження та корекція наявних порушень психофізичного розвитку (формування навички правильної постави; корекція м'язового тону; профілактика плоскостопості та корекція початкових форм плоскостопості тощо);
- профілактика послаблення зору, корекція зорового сприймання;
- мовленнєвий розвиток, збагачення та конкретизація активного та пасивного словника;
- формування (чи розвиток) основ знань про особисту гігієну, здоровий спосіб життя;
- формування (чи розвиток) позитивної соціальної поведінки учня: виховання морально-вольових якостей, комунікативних навичок, культури спілкування; формування адекватної самооцінки тощо.

Варто відзначити ефективність застосування засобів української етнокультури у системі адаптивного фізичного виховання (АФВ) учнів із ООП. Усвідомлення школярами себе як частини народу України має велике виховне значення. Українські народні ігри належать до універсального засобу всебічного виховання дітей – в них присутнє шанобливе ставлення до національної культури, вони створюють емоційну основу для розвитку патріотичних почуттів, морального виховання.

З метою підвищення ефективності навчальної діяльності учня доцільно проведення корекційно-розвивальних рухливих ігор, що включають елементи попередньо розучених фізичних вправ. Це сприяє зменшенню рівня навантаження, стомлюваності учня; підвищенню рівня сприйняття ними навчального матеріалу, інтелектуальної та фізичної працездатності дитини.

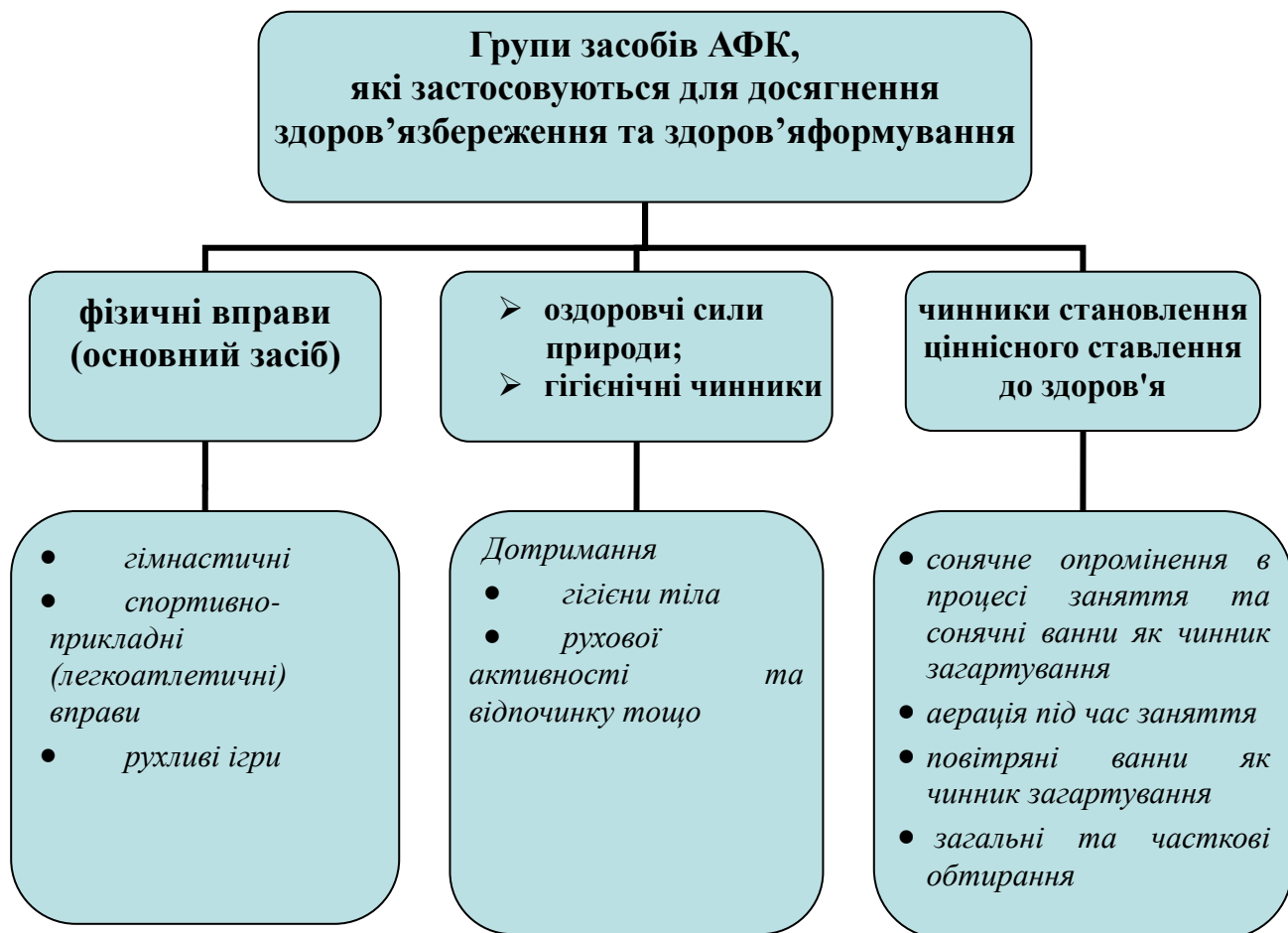
***Примітка!** Обов'язковим при проведенні фізкультурних занять на дистанційному навчанні є постійний контроль стану дитини з ООП батьками та включення до заняття корекційно-розвивальних вправ лише після погодження з лікарем (реабілітологом).*

Для корекції психоемоційного стану дитини **доцільним є застосування:**

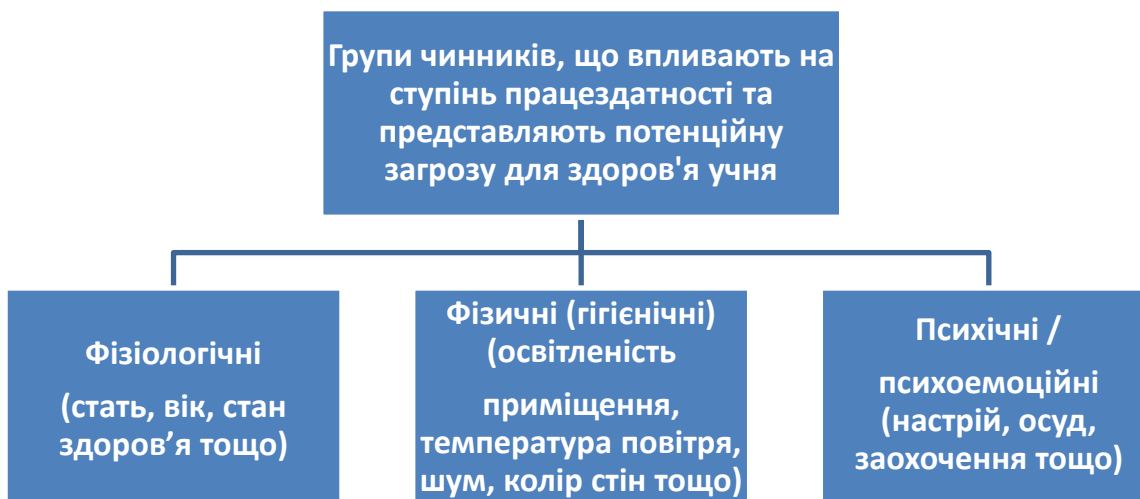
- дихальної, кистьової та пальчикової гімнастики,
- елементів масажу / самомасажу,
- імітаційних та ритмопластичних вправ,
- фітбол-гімнастики,
- музикотерапії
- кольоротерапії.

***Примітка.** При проведенні фізичної вправи потрібно забезпечити правильну техніку її виконання!*

Важливим є правильний підбір і використання засобів адаптивної фізичної культури (АФК). Комплексне використання засобів АФК допомагає вирішувати завдання здоров'язбереження та здоров'яформування.



Природні та гігієнічні чинники застосовуються як самостійно, так і з метою оптимізації впливу фізичних вправ на організм дитини.



Важливість забезпечення оптимальних санітарно-гігієнічних умов проведення фізкультурних занять пов'язана з чутливістю дитячого організму до впливу чинників довкілля. Підвищення вологості, вмісту бактерій та температури повітря; збільшення вмісту органічних речовин і погіршення іонного складу повітря приміщення, зміна рівня освітлення сприяють погіршенню психоемоційного стану дитини, її самопочуття та як фізичної, так і інтелектуальної працездатності.

***Примітка.** Важливо проводити фізичні вправи в приміщенні після вологого прибирання та провітрювання!*

З огляду впливу на здоров'я дітей, **здоров'язберігаючі технології використання засобів АФК можна поділити на групи:**

- технології, що *сприяють запобіганню станам перевтоми, гіподинамії та інших дезадаптивних станів дітей* (ранкова гігієнічна гімнастика, фізкультурні паузи, ритмічна гімнастика тощо)
- технології, пов'язані з *безпосереднім впливом на функціональний стан різних органів та систем організму дитини* (гімнастика для очей, масаж, дихальна гімнастика, звукова гімнастика, кольоротерапія, музикотерапія тощо)
- освітні технології які включають, *програми з навчання школярів турботі про власне здоров'я, формуванню культуру здоров'я як складової загальнолюдської культури* (медіатехнології тощо);
- технології, пов'язані з *впливом на психіку дитини; з формуванням її психологічного здоров'я* (релаксація, кинезіологічна гімнастика, пальчикова гімнастика, психогімнастика, казкотерапія, сміхотерапія тощо).

Застосування представлених технологій АФК може бути складним в умовах дистанційного навчання. Отож, розглянемо лише деякі з них – ті, які з найбільшою вірогідністю батьки реалізують у домашніх умовах. Але, за потреби, технології АФК можна знайти за посиланнями та у навчальних програмах відповідного класу. З метою оптимізації корекційно-розвивального впливу засобів АФК можуть використовуватись рекомендовані лікарем (реабілітологом) тренажери та тренажерні пристрої АФК.

При застосовуванні здоров'язберігаючих технологій в процесі АФВ дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах дистанційного навчання **потрібно:**

- дотримуватись режиму дня учня;
- забезпечувати психоемоційний комфорт дитини у родині;

- запобігати виникненню факторів ризику здоров'я дитини;
- при виконанні навчальних завдань із інших предметів освітньої програми на онлайн-уроках, слідкувати за рівнем як фізичного, так і психоемоційного стану дитини;
- при ознаках втоми чи не звичайної для цієї дитини зміни психоемоційного стану – зробити перерву в занятті, переключити увагу дитини, змінити приміщення, провітрити приміщення, провести комплекс фізкультхвилинки (фізкультпаузи), провести загальне чи часткове обтирання, включити спокійну музику тощо;
- при плануванні фізичного навантаження враховувати рівень рухової підготовленості школяра;
- проводити фізичні вправи в приміщенні після вологого прибирання та провітрювання (залежно від температури довкілля – у приміщенні з відчиненими вікнами, слідкуючи за відсутністю протягу; на балконі (те ж саме); за можливості – у дворі приватного помешкання чи на присадибній ділянці);
- демонструвати виконання фізичної вправи (чи її елементу, в разі складності вправи) технічно правильно, повторювати показ вправи, за потреби, неодноразово; вивчаючи, виконувати вправу разом з дитиною (скільки потрібно, залежно від віку та індивідуальних можливостей школяра);
- при проведенні комплексів фізичних вправ (рухливих ігор) слідкувати за психофізичним (психоемоційним) станом учня – реагуючи за потреби (зменшуючи тривалість виконання рухової дії, зменшуючи швидкість виконання рухової дії, зменшуючи амплітуду виконання вправи, змінюючи умови виконання фізичної вправи (наприклад, використовуючи вихідні положення (в.п.), що полегшують або ускладнюють рух; застосовуючи самоопір, опору партнера); змінюючи вагу предметів, що використовуються при проведенні вправи; зменшуючи рівень координаційної складності рухових дій, що входять до складу фізичної вправи);
- контролювати правильність техніки виконання фізичної вправи;
- забезпечувати повторення матеріалу, розученого напередодні; будь-яке заняття з ФК починати з більш простих вправ, поступово їх ускладнюючи;
- забезпечувати контроль і оцінювання виконання вправи: при позитивній оцінці важливо конкретизувати досягнення дитини; при негативній – пояснити сутність помилки, її причину та шлях виправлення, та,

- обов'язково, похвалити школяра за старанність та за успішно виконані елементи фізичної вправи (їх конкретизувати);
- підібрати відповідний музично-ритмічний супровід;
 - забезпечити адекватне відновлення сил дитини;
 - за дві години до сну дитини не допускати проведення фізичних вправ з великим фізичним чи емоційним навантаженням;
 - при складанні приблизного плану дня, варто продумати кілька можливостей (варіантів) його проведення – на випадок змін психофізичного (психоемоційного) стану дитини чи непередбачуваних обставин дня родини;
 - при проведенні фізичних вправ забезпечувати розуміння дитиною власних настанов (пояснення) - враховуючи інтелектуальні та фізіологічні особливості дитини та її мовленнєвий розвиток.

***Примітка.** В умовах дистанційного навчання важливо дотримуватись рекомендацій вчителя з ФК спеціального закладу загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку*

Розглянемо особливості використання деяких здоров'язберігаючих технологій АФК в практиці дистанційного навчання школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Ці заходи проводяться щоденно в приміщенні чи на свіжому повітрі (в залежності від змісту заходу та відповідності погодних умов гігієнічним нормам).

***Примітка.** Важливо, щоб всі фізичні вправи проводились із урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку та рівня фізичної підготовленості учня*

Ранкова гігієнічна гімнастика

Основна мета її проведення – тонізуючий, неспецифічно стимулюючий вплив на організм дитини після нічного сну. Ранкова гімнастика має оздоровчу, лікувальну та виховну цінність. Вона сприяє зміцненню здоров'я, загартуванню організму, гармонізації психофізичного розвитку, підвищенню фізичної і розумової працездатності, покращенню координації нервово-м'язового апарату, діяльності серцево-судинної і дихальної систем, вихованню дисциплінованості, організованості.

Ранкова гігієнічна гімнастика включає гімнастичні вправи та фізичні вправи прикладного характеру, виконання яких добре знайоме дитині. Поєднання ранкової гігієнічної гімнастики із загартовуванням значно

підвищує оздоровчий вплив на організм учня. В комплекси ранкової гігієнічної гімнастики дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на дистанційному навчанні важливо включити дихальні вправи; вправи суглобової гімнастики, на розтягування; вправи для м'язів рук, ніг і тулуба.

Комплекс ранкової гігієнічної гімнастики складається з 5 – 8 простих вправ. Зміст потрібно змінювати (частково чи повністю) після 3 – 4 тижнів занять. Проводиться щоранку до сніданку протягом 15 – 20 хв. Після гімнастики потрібна водна процедура (обтирання чи обмивання до поясу), а при відповідних умовах – купання з наступним розтиранням тіла рушником.

Фізкультурні хвилинки

Проводяться періодично під час навчального дня з метою запобігання загальної і локальної втоми дитини, підвищення продуктивності праці (як розумової, так і фізичної), забезпечення гігієни розумової праці, збільшення рухової активності школяра, профілактики послаблення зору, профілактики та корекції порушень постави. Позитивно впливає включення в комплекс дихальних вправ, вправ на розслаблення, для покращення зору, для формування м'язового корсету, для м'язів рук і ніг; кистьової та пальчикової гімнастики, імітаційних вправ, елементів малорухливих ігор.

Обов'язковим є проведення фізкультхвилинок починаючи з 3-го онлайн-уроку, бажаним – на всіх онлайн-уроках (чи в перервах між ними). Комплекс складається з 3 – 4 загальнорозвиваючих і коригуючих вправ (вже знайомих учню) і триває 2 – 3 хв.

Фізкультурні паузи під час виконання домашніх завдань

Систематичне проведення сприяє підвищенню фізичної і розумової працездатності, активній рекреації, профілактиці послаблення зору, профілактиці та корекції порушень постави, розвитку інтересу та звички до занять АФК. В комплекс включаються дихальні вправи, вправи на розслаблення, для покращення зору, для м'язів рук, ніг і тулуба; кистьова та пальчикова гімнастика, імітаційні вправи, ритмопластичні вправи, елементи середньорухливих чи малорухливих ігор тощо.

Фізкультпаузи проводяться в другій половині дня, під час організованого виконання домашніх завдань, протягом 5-6 хв і включають 5 – 6 вправ.

Фізкультурні заняття в другій половині дня

Ці щоденні заняття тривалістю не менше 1 години. Заняття краще проводити на повітрі в усі пори року (при дотриманні гігієнічних норм). Тривалість заняття може бути збільшена.

Залежно від місця проведення, фізкультурні заняття включають вправи основної гімнастики, спортивно-прикладні вправи, ігри, естафети, елементи спортивних ігор. Заняття має ігровий характер. Для зацікавлення дітей застосовують змагання, естафети, рухливі та середньорухливі ігри тощо. Під час проведення заняття діти активно відпочивають і, одночасно, закріплюють рухові вміння та навички.

Вправи, які знімають втому очей (за Г.Г. Демірчогляном, В.І. Янкуліним)

1. В.п. – сидячи. Щільно закрити очі (на 3 – 5 с), а потім відкрити їх (на 3 – 5 с). Повторити 6 – 8 разів.
2. В.п. – сидячи. Швидко кліпати очима (1 – 2 хв).
3. В.п. – о.с. Дивитись прямо перед собою (2 – 3 с). Поставити палець руки на відстані 25 – 30 см від очей, перевести погляд на кінчик пальця та дивитись на нього протягом 3 – 5 с. Опустити руку. Повторити 10 – 12 разів.
4. В.п. – сидячи. Заплющити очі, ніжно погладжувати повіки круговими рухами пальця (1 хв).
5. В.п. – сидячи. Трьома пальцями кожної руки легко натиснути на верхні повіки (1 – 2 хв). Опустити руки. Повторити 3 – 4 рази.

Вправи на розслаблення, зменшення психоемоційного напруження

1. В.п. – лежачи на спині, руки витягнуті над головою, очі заплющені. Максимально витягнути руки за голову, а ноги в протилежний бік, при цьому підшви стоп мають дивитися вперед, а пальці – вгору. Виконувати з напруженням (10 с). Пауза, розслабитись (30 с).
2. «Поза візника»: сісти на край так, щоб гомілки були перпендикулярні до підлоги, а стопи стояли на ширині плечей; при цьому руки, зціплені в замок, опустити між ногами; плечі та голова повинні звисати, очі заплющені. Дихання діафрагмальне, неглибоке.
3. В.п. – о.с.
 - Кистьове згинання та розгинання. Вібрації руками (8 – 10 разів кожною рукою).
 - Стиснути в кулак кисть правої руки. Легкий струс руки. Те ж лівою рукою (6 – 8 разів кожною рукою).
 - Почергове стискання пальців в кулак і їх розтискання (асиметричне – обома руками). Вібрації та струси руками. (6 – 8 разів).

Підвищення мотивації рухової діяльності дитини

Важливою умовою ефективності дистанційного навчання АФК є розвиток у дитини інтересу та звички до занять фізичними вправами, зацікавленість у руховій діяльності – наявність домінуючої мотивації, яка визначає цілеспрямовану діяльність учня.

Одним з дієвих шляхів, що сприяють підвищенню мотивації діяльності учня є створення таких умов, які дозволять йому отримувати задоволення в результаті здійснення рухової дії. Рухові завдання повинні бути цікавими, поданими в конкретній формі, мати наочний результат.

В першу чергу це – рухливі та сюжетно-рольові ігри, імітаційні та ритмопластичні вправи, а також фізичні вправи, проведені в ігровій формі. Гра може бути сюжетно-рольовою, з досить простим і зрозумілим учню сюжетом, залежно від віку та індивідуальних можливостей школяра. Дитина зацікавлюється, отримує задоволення від своїх успіхів в оволодінні кожною дією, кожним елементом. При цьому важливою умовою проведення рухової дії є позитивне підкріплення її результатів. У деяких (чи багатьох, залежно від особливостей розвитку конкретної дитини) випадках доцільним є створення ситуації штучного успіху, під час якої, незважаючи на неточності у виконанні рухових завдань гри (чи вправи), школяр отримує схвальну оцінку за старання. Диференційований підбір завдань, що дає можливість учню успішно їх виконувати, сприяє виникненню морального задоволення у неї, зростанню впевненості в своїх силах, позитивному відношенню до занять фізичними вправами. Для підвищення мотивації діяльності використані в процесі гри (вправи) предмети можуть бути яскравими, незвичної форми. Наприклад, при проведенні фітбол-гімнастики фізіороли чи хопи (більш доцільні у використанні при роботі з дітьми даної категорії, ніж звичайні фітболи) важливо підібрати не тільки за діаметром, а й за кольором – можуть використовуватись оранжеві, рожеві, зелені з жовтим, голубі з жовтим (в залежності від форми порушень інтелектуального розвитку дитини).

Демонстрація наочних посібників сприяє підвищенню мотивації практичної діяльності школяра, зростанню інтересу до занять фізичними вправами; розвитку уваги та просторової орієнтації; підвищенню рівня пізнавальної активності учня.

Відповідна організація занять АФК дитини з порушеннями інтелектуального розвитку на дистанційному навчанні дозволить значно підвищити рівень функціональних можливостей кожного учня, поліпшити його



рухову підготовленість, і, в результаті, підвищити фізичну та розумову працездатність дитини.

Корисні інтернет-ресурси:

- Асоціація міжнародних всеукраїнських громадських організацій АМВГО «ДИТИНА» <https://child.ua> ; <https://www.facebook.com/association.child.ua/> ;
- Програми з корекційно-розвиткової роботи для дітей з інтелектуальними порушеннями <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-rozumovo-vidstalih-ditey/> ;
- Нова українська школа_Батькам <https://nus.org.ua/tags/5/> ;
- ВБО «Даун Синдром»_Батькам <http://downsyndrome.org.ua/roditely> ; <https://www.facebook.com/downsyndrome.org.ua> ;
- Програма «Радість дитинства – вільні рухи» (спільний проект МБФ «Україна 3000» та ТОВ «ТНК-ВР Коммерс») <http://www.dcp.org.ua> ;
- Освітній ІТ-проект «Всеосвіта» <https://vseosvita.ua> ; <https://www.facebook.com/vseosvita/posts/3076537822404554> ; [#карантин](#) [#руханка](#) [#Всеосвіта](#) ;
- ГО Фонд «Дитина з майбутнім» <https://cwf.com.ua/uk/> ;
- «Аутизм в Україні» <http://www.autism.in.ua/uk> ;
- Всеукраїнський фонд «Крок за Кроком» <http://www.ussf.kiev.ua> ;
- Благодійне товариство допомоги особам з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень «Джерела» http://www.djerela.org/index.php/uk/?fbclid=IwAR3KP-trpIyJ7mUo_8P13Go0CcA2FAvxFhHu4i0NjmGjyrjZ1iQ7sjCNFI ; <https://www.facebook.com/raisa.djerela/> .



2.6. МУЗИЧНО-РИТМІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

(І. Гладченко)

*Слова іноді потребують музики,
але музика не має потреби ні в чому.*

Едвард Гріг

Музика – необхідна та вагома складова розвивального довілля, що має оточувати дитину протягом усього періоду дитинства, а надалі – й життя. Сімейне дозвілля – провідний фактор у залученні дитини до мистецтва, до культури. Адже в процесі сімейного дозвілля задовольняються духовні потреби сім'ї.

Музика призначена не лише для талановитих. Все наше життя пронизане ритмом та музикою: ми співаємо, наспівуємо, притупуємо, насвистуємо та плескаємо у долоні. Спів і музика є неодмінною умовою успішності процесу навчання кожного, і особливо важливі при навчанні Вашої дитини.

Вочевидь, всі родини мають різний рівень музичної культури. В одних вшановують народну та класичну музику, професію музиканта, часто відвідують концерти, музичні спектаклі, в оселі звучить музика, яку дорослі слухають разом з дитиною.

В інших сім'ях музика сприймається лише як засіб розваги. І дитина чує тільки «легку» сучасну музику, тому що до серйозної музики батьки байдужі.

Саме тому музика, спів, ігри мають посісти важливе місце в Вашій родині за умови спеціально організованої корекційної роботи.

А Ваше завдання як батьків розвивати у дитини інтерес до музики, викликати емоційний відгук, бажання брати участь у виконанні невігядливих пісень, танців, ігор тощо.

*Можна бути геніальним композитором,
можна бути геніальним виконавцем, але
можна бути й геніальним слухачем.*

Дмитро Д. Шостакович

- **Маєте намір розвинути музичність у Вашої дитини?**
- **Готові допомогти дитині вчитися легко й ефективно?**
- **Бажаєте провести музичний карантин корисно та цікаво?**

Прості поради, які допоможуть Вам усе це здійснити легко та з задоволенням!

1. *Нехай у вашій родині запанує дух любові та поваги до музики!*

Намагайтеся робити все необхідне, щоб музика стала бажаним і почесним гостем у вашій оселі. Усією родиною співайте прості та зрозумілі за змістом пісеньки. Вмикайте записи й уривки з творів класичної музики, українського фольклору. Створіть власну фонотеку. Під час прослуховування можна пританцювувати, диригувати, підспівувати. З метою активізації дитини, пробудження інтересу до рухів під музику використовуйте різноманітні предмети, одяг, іграшки, створюйте сюрпризні моменти тощо.

Іноді корисно включати музику для супроводу продуктивної творчої діяльності (ліплення, малювання тощо) або релаксації, яка буде відповідною та не відволікатиме дитину.

2. *Пам'ятайте, що позитивним вплив музики буде лише в тому випадку, якщо її свідомо слухати.*

Привчайте сина чи доньку до уважного слухання музики. Саме так Ви зможете навчити дитину любити, чути та розуміти музику. Відтак сторонні фонові звуки (ввімкнений телевізор, телефонна розмова, гучна бесіда тощо) – це вороги музичного виховання.

3. *Поставтеся з відповідальністю та сумлінно щодо розвитку навичок музично-ритмічної діяльності своєї дитини. І тоді Ви з'ясуєте, що досягли значних успіхів, які пов'язані з навчанням та вихованням.*

Ознайомтея зі змістом Програми, за якою навчається Ваша дитина (програму можна знайти на сайті МОН <https://mon.gov.ua/ua>).

Під час проведення навчальних занять обов'язково враховуйте стан здоров'я дитини, її настрою, а також потреби, фізіологічні та вікові особливості. За необхідності використовуйте прийнятні Вашій дитині допоміжні та альтернативні засоби комунікації. Намагайтеся регулярно консультиватися з учителем музики та за необхідності логопедом Вашої дитини.

4. *Пізнавайте цікавинки музичного світу разом з дитиною. Будьте безпосередні та емоційні.*

Коли лунає різноманітна музика – дивуйтеся, засмучуйтеся, радійте разом з дитиною. Не будьте байдужими. Адже Ваша власна неуважність до музики - найкращий спосіб звести нанівець всі спроби зацікавити та долучити до неї дитину. Співайте діткам! Не соромтеся! Адже саме Ви – найкращий співак і приклад для своєї дитини!

5. Добре, якщо у дитини достатньо шумових музичних інструментів: барабани, брязкальця, сопілочки, металофон, дзвіночки тощо.



Такі іграшки найбільш доступні та є улюбленими дітьми. За їх допомогою можна музикувати, організувати сімейні шумові оркестри, заохочувати до «гри в музику». Також Ви можете зробити разом з сином чи донькою музичні інструменти своїми руками. І це дуже цікаво та корисно!

Безперечно, ваша спільна діяльність зближує. Поруч з Вами дитина розкривається, у неї з'являється інтерес до ручної праці. Паралельно удосконалюється дрібна моторика, адже, зазвичай, доводиться майструвати з дрібного матеріалу. А розвиток дрібної моторики, в свою чергу, активує зони, що відповідають за мовлення.

Отже, імпровізуйте! Важливо не обмежувати фантазію дитини, адже в процесі музикування такими інструментами будуть розвиватися не тільки музичні здібності, а й здатність до творчості!

Спеціальних матеріалів для виготовлення інструментів не потрібно, в хід піде все, що у вас є під рукою: кришечки від пляшок, ключі, крупи, шкаралупи від горіхів, гудзики, олівці, целофанові пакети, папір, банки (склянки) різних розмірів, коробочки тощо. У такий спосіб будь-який непридатний матеріал, з якого можна вилучити звуки, згодиться. Будьте впевнені, процес спільного виготовлення музичних інструментів принесе Вашій дитині не менше радості, ніж безпосередньо саме музикування.

6. Проявляйте творчу ініціативу – робіть самі та залучайте Вашу дитину.

Організуйте в родині музично-ритмічний марафон. Учасниками якого будете ви (батьки) та Ваша дитина. Підготувати *сценарій «Марафону»* вам допоможе наступний *алгоритм*:

1. Придумайте креативну назву та розробіть програму. Вона може складатися зі сценаріїв музично-ритмічних занять на кожен день і включати:

- а) Вправи на орієнтування в просторі (орієнтування в напрямку рухів уперед, назад, в коло, з кола тощо).
- б) Ритміко-гімнастичні вправи (загальні вправи, вправи на координацію рухів, вправи на розслаблення м'язів, фонопедичні, дихальні) вправи).
- в) Вправи з музичними інструментами (вправи для кистей рук, вистукування простих ритмічних малюнків на музичних інструментах, гра на музичних інструментах).
- г) Музичні гри (ритмічні рухи відповідно характеру музики, імітаційні вправи та ігри (ігри на наслідування конкретних образів), музичні гри з предметами, ігри зі співами або мовленнєвим супроводом).
- д) Танцювальні вправи (розучування та виконання різноманітних танцювальних рухів).

2. Розрахуйте тривалість Марафону (кількість днів, тижнів) та умови проведення.

3. «Запустіть» Марафон.

Ви можете здійснити цю діяльність самостійно, в родині. А можете також поділитися в соцмережах Вашою ідеєю та залучити знайомих, друзів до спільного проходження Марафону. А звіти у вигляді фото, відео можна разом обговорювати, обмінюватися враженнями та досвідом.

Пам'ятайте! Ви завжди можете проконсультуватися з вчителем Вашої дитини!

7. Ніколи не засмучуйтеся та не гайте часу!

Не слід перейматися, якщо у Вашої дитини немає настрою щось заспівати, або їй не хочеться танцювати. Та якщо і виникають подібні бажання, то спів, на ваш погляд, здається далеким від досконалості, а рухи смішними та незграбними. Будьте впевнені! Успішність будь-якої справи визначається знанням, інтуїцією, терпеливістю та наполегливістю. Також для цього потрібні час і бажання. Кількісні здобутки обов'язково перейдуть в якісні.

Але ***пам'ятайте!*** Час, що втрачений як можливість сформувати творчі музичні здібності дитини, не відновити. Тому, чим раніш Ви розпочнете, тим кращим буде результат.

Примітка. Не чіпляйте Вашій дитині ярлик «немузична», якщо Ви нічого не зробили задля того, щоб цю музичність у неї розвинути.

4.3.8. САМОДОПОМОГА БАТЬКАМ ЩОДО ПОДОЛАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ (І. Сухіна)

Життя батьків дітей з особливими потребами повне сильних емоційних переживань та важких виборів. Ваш життєвий шлях, ніби «через терни до зірок». Від прийняття діагнозу, його усвідомлення до щоденної наполегливої боротьби за краще майбутнє для власної дитини. Майже весь час ви знаходитеся в хронічній стресовій ситуації. Це негативним чином впливає на психічний стан – невидиму частина нашої особистості. Якщо не дбати про невидиму психіку, то з'являються видимі аспекти її виснаження – синдром вигорання і психосоматичні захворювання.

Що таке синдром вигорання?

Синдром вигорання – це процес поступової втрати емоційної, інтелектуальної та фізичної енергії, яка проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичного стомлення, особистісної відстороненості і зниження задоволення від роботи, що виконується.

Наш організм знає, як справлятися зі щоденним короткотривалим стресом. Зовсім інша ситуація, якщо стрес щоденний, хронічний. Мозок і тіло не в змозі його опрацювати і тоді виникає надмірна втома, виснаження, а потім і вигорання.

Що таке емоційне вигорання?

Емоційне вигорання – це механізм психологічного захисту, вироблений особистістю, який має форму певного чи часткового виключення емоцій у відповідь на окремі психотравмуючі впливи.

Діагностувати цей синдром можна за змінами у поведінці людини.

Симптоми **емоційного** вигорання: постійна втома, небажання щось робити або виконання звичних дій «на автоматі», плаксивість, апатія, байдужість до власної дитини або, навпаки, дратівливість і безпричинна агресія, втрата

інтересу до спілкування з сім'єю, родичами, друзями, стан постійної тривоги чи депресії.

Які симптоми і стадії емоційного вигорання?

Існує три стадії синдрому.

Перша стадія – «Стадія витримування».

Вона характеризується станом, коли людина відчуває, що їй важко, але з останніх сил намагається взяти себе в руки. Людина ще тримається «на плаву», але при цьому сама часто зауважує власну дратівливість і починає звинувачувати себе в тому, що не справляється зі своєю батьківською роллю.

Постійні думки «Я погана мати / поганий батько», «У мене нічого не виходить», «Я не справляюся з вихованням дитини» призводять до дратівливості та агресії щодо себе, дитини, близьких людей.

Відповідно, у батьків знижується самооцінка, з'являється постійна тривожність, що ще більше посилює нервову виснаженість й позначається на емоційному стані дитини. Діти, відчуючи емоційну нестабільність батьків, починають вередувати, що призводить до ще більшого роздратування.

Друга стадія – «Стадія невтримування».

Вона має такі симптоми: мама/тато розуміє, що більше не в силах витримувати емоційне навантаження, хочеться все кинути, розірвати замкнене коло, позбутися цього стану.

Третя стадія – «Стадія деформації».

На цьому етапі зазвичай починаються серйозні деформації особистісного характеру. Психіка людини з синдромом емоційного вигорання на стадії деформації включає особливий захист, і мати/батько починає звинувачувати в ситуації, що склалася власну дитину, а заодно і всіх оточуючих.

Як подолати синдром емоційного вигорання?

Якщо ви вважаєте, що схильні до емоційного вигорання, використовуйте наведені нижче стратегії. Вигорання може трапитися з кожним, тому не думайте, що з вами щось не так. Не соромтеся звернутися, за необхідності, по психологічну чи медичну допомогу.

Ефективні кроки для самодопомоги

Не варто завищувати своїх очікувань. Якщо ви думаєте, що завжди будете викладатися на 100 %, ви не зможете цього зробити. Потрібно піклуватися і про себе. Давайте собі поблажки там, де це можливо, і не звинувачуйте себе за помилки. Хоч на це налаштуватися з українськими культурно-ментальними особливостями буває нелегко. Проте ви маєте зрозуміти, що всім буде непереливки, якщо ви перебуваєте у нересурсному стані.

Для жінок важливо заручитися підтримкою чоловіка. Більшість обов'язків по догляду за дітьми лягає на ваші плечі? Якщо так – варто поговорити з чоловіком і передати частину обов'язків йому. Якщо чоловік вам допомагає, але ви все одно вибиваєтеся з сил, попросіть допомоги у ваших батьків чи друзів.

Навчіться говорити «ні». Причиною вигорання може бути те, що ви завжди з усіма погоджуєтеся, берете на себе забагато зобов'язань. Не потрібно цього робити. Якщо ви повністю виснажені, ваш емоційний стан може передатися вашим дітям. Навчіться говорити: «ні».

Час від часу вимикайте телефон і комп'ютер. Якщо ви до самої ночі відповідаєте на електронні листи й СМС, це може викликати стрес і розлади сну. Вимикайте електронні пристрої не менш ніж за годину до сну, щоб забезпечити собі повноцінний відпочинок. Буде добре, якщо і вранці ви зможете провести годину після пробудження без гаджетів.

Займайтеся йогою. Навіть, якщо ви ніколи нею не займалися. Можете спробувати прийняти «позу собаки писком донизу». Ця поза добре відновлює вегетативну нервову систему. Або ви можете обрати фізичну активність на власний розсуд.

Пройдіть курс психотерапії за потреби. Емоційне вигорання може бути викликане неприємними психотравмуючими подіями у вашому житті (такими як, розлучення, хвороба, смерть близької людини тощо). У таких випадках можуть допомогти візити до психотерапевта.

Харчуйтеся повноцінно. Ваше харчування безпосередньо впливає на ваш настрій. Є навіть так звана антистресова дієта. Можливо, вона вам буде до вподоби.

Допоможіть дитині впоратися з її нагальними проблемами. Саме це може бути причиною вашого емоційного вигорання. Проконсультуйтеся з дитячим лікарем, психологом чи іншим фахівцем, щоб знайти оптимальне рішення.

Вийдіть на прогулянку. Ми часто ходимо гуляти для того, щоб навести порядок в думках. На нас заспокійливо діє не тільки свіже повітря, але й природні ритми природи.

Фізична активність на свіжому повітрі. Катайтеся на велосипеді, бігайте, грайте у рухливі ігри.

Слухайте музику. Байдуже це буде класика чи мантри. Виберіть ваш улюблений жанр і приділяйте увагу цьому заняттю по можливості щодня.

Малювання розвиває стресостійкість. Чому не спробувати? Ви можете малювати, що заманеться або розмалювати мандалу.

Приймайте гарячі ванни. Після важкого дня немає нічого приємнішого, ніж полежати в гарячій ванні в повній тиші з приглушеним світлом. Або при свічках і з приємною музикою. Оберіть свій варіант.

Прийміть холодний душ. Хоча цей спосіб повністю протилежний попередньому, він також зміцнює організм. Холодний або навіть прохолодний душ допомагає зняти м'язову напругу, покращує приплив крові до серця, помітно підвищує настрій. Дослідження, в якому взяли участь люди, які практикують загартовування, показало, що систематичне купання в

холодній воді знижує напругу, втому, депресію й негативні емоції. Краще поступово знижувати температуру води або спробувати контрастний душ.

Виговоріться. Розкажіть свої проблеми не близьким чи друзям, а уявному персонажу. Напишіть листа.

Обійміть близьку людину (дитину) або дозвольте їй обійняти вас. Зробіть це правилом на регулярній основі. Обійми сприяють виробленню окситоцину – гормону, що забезпечує роботу імунної системи організму. 20-секундні обійми знижують тиск, покращують самопочуття та знижують стресові реакції організму.

Масажуйте ступні невеликим м'ячиком чи без нього. Це допомагає поліпшити кровообіг і впливає на певні точки на ступнях, допомагаючи зняти стрес і напругу м'язів ніг.

Ведіть «Щоденник вдячності». Подумайте, за що ви можете бути вдячні людям, які вас оточують, батькам, природі, всесвіту і т.д. Це дає змогу подумати про ті зовнішні та внутрішні ресурси, які у вас є, а потім із вдячністю користуватися ними.

Напишіть власний список того, що саме для вас є приємним, надихає, розслаблює, дарує радість. І не забувайте зазирати у нього, щоб подарувати собі позитивні емоції!

Стреси будь-якого рівня **важливо проходити на чотирьох рівнях:** фізичному, соціальному, інтелектуальному та духовному. Саме зараз, в умовах карантину ви можете допомогти собі наступним чином.

На фізичному рівні:

- для зняття стресу необхідно більше рухатися, виконуючи фізичні вправи, також можна зайнятися йогою - це допоможе розслабитися та зняти напругу, можна зайнятися рукоділлям, прибиранням, перебрати речі, від яких пора позбутися, помити вікна і т.д.

- дотримуватися режиму дня, практикувати лягати спати не пізніше 22:00, а прокидатися о 6-7 годині ранку;

- пити більше води, не переїдати та не їсти на ніч, адже є ризик заїдати стрес солодким або ж великою кількістю їжі;

На соціальному рівні:

- важливо підтримувати себе в стані рівноваги та допомагати тим, кому зараз непросто, підтримуючи їх, надавати посильну допомогу та підтримку.

На інтелектуальному рівні:

- зайнятися читанням книг, віддавати перевагу книгам, історії яких допоможуть розслабитися, наповнитися приємними відчуттями, викличуть пізнавальний інтерес;
- пограти з дітьми в настільні ігри, подивитися фільми, влаштувати домашній кінотеатр;
- добирати інформацію, яка допоможе зорієнтуватися у своїх життєвих цілях, адже саме в стані кризи важливо бачити та усвідомлювати свої цілі та напрямки руху;
- спробувати контролювати напрямок думок та свідомо вибирати спрямованість своєї уваги.

На духовному рівні:

- можна спробувати техніки медитації, практики усвідомленого життя, молитви, якщо для вас це прийнятно;
- намагатися відмовитися від претензій, заздрощів, злоби, та інших негативних емоцій; практикувати техніки проживання в моменті "тут і тепер".

Щиро бажаю усім здоров'я, добра, рівноваги, надійних опор та теплих сердець, які у разі потреби зможуть зігріти!

Корисні посилання:

- Татьяна Мищенко. Как справиться с сильным стрессом. Скорая самопомощь. <https://kolesogizni.com/razvitie/kak-spravitsya-s-silnym-stressom>
- Катерина Гольцберг. Освіторія. Онлайн-марафон. Життя і навчання під час карантину <https://www.youtube.com/watch?v=3qA3qV7mj-c&fbclid=IwAR139JuT2ZmM5wQIA9ka7VvhyXKdrXeT-IUa68Bz2urr1yqsTsKcN6IOryI>
- Катерина Гольцберг. Карантин – час для довгих і глибоких бесід: 8 порад психолога, як зберегти спокій у родині. <https://osvitoria.media/experience/karantyn-chas-dlya-dovgyh-i-glybokyh-besid-8-porad-psyhologa-yak-zberegty-spokij-v-rodyni/?fbclid=IwAR1JoDOLK4dVPEHZQqTu2xwMLuwSVaXzMz48bqvSwf1JosXMAS4SDAtjKyw>
- Вебінар. Формула психологічної стійкості: версія для батьків і як передати її нашим дітям? https://www.youtube.com/watch?v=cPW3XIKc_Lw
- Світлана Ройз
https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3264143943619188&id=100000708430176?sfnsn=mos
- Гейл Двоскин «Метод Седони» <http://www.e-reading.club/book.php?book=99340>
- Марси Шимофф Книга №1. Про счастье. <http://loveread.ec/contents.php?id=53333>
- Документальный фильм «Мама на нуле» <https://youtu.be/EMPiGM5a2tA>
- Движение гнева по телу человека <http://wiolife.ru/psihologiya/ezoterika/dvizhenie-gneva-po-telu-chelovek/?fbclid=IwAR3B406iAZY21XN5rn7hcxBnbISYyEPtWrQwKLb2bFn1UC1NdZs8JzWq4yww>
- Гаряча телефонна лінія «Стоп паніка» <https://np.pl.ua/2020/03/v-ukraini-zapratsiuvala-bezkoshtovna-hariacha-liniia-stop-panika/>

V. ДОСВІД ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

5.1. ІЗ ДОСВІДУ БІЛОЦЕРКІВСЬКОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ № 19 (м. БІЛА ЦЕРКВА)

5.1.1. АДАПТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З КІПР

СОЦІАЛЬНІ ІСТОРІЇ КЕРОЛ ГРЕЙ

О. Антосюк

Діти з аутизмом мають виражені проблеми в питанні соціальної взаємодії та комунікації, не завжди в достатній мірі розуміють і сприймають процеси соціальної взаємодії, не розуміючи при цьому причини й наслідки, а також далеко не завжди в процесі комунікації можуть висловити свої бажання та потреби. В процесі спілкування вони відчують себе в небезпеці, реагують при цьому роздратовано й імпульсивно. Актуальною стратегією вирішення цих проблем є **соціальні історії**, які допомагають людям зі спектром аутизму «зчитувати» і розуміти соціальні ситуації.

Соціальні історії – це нескладні розповіді, які навчають дітей із РСА відповідній поведінці та соціальним навичкам. Вони описують ситуації, які викликають у дитини певні труднощі, а також розповідають про те, чого слід очікувати від інших людей в таких ситуаціях і чого інші люди очікують від дитини. Соціальні історії можуть бути використані не тільки для навчання того, як вести себе в соціальних ситуаціях, а й для освоєння нового розпорядку дня, нових занять і того, як реагувати на різні почуття. «Написання» соціальних історій для дітей із розладами спектру аутизму може допомогти в подоланні проблем їх поведінки в певних обставинах і використовуються для підготовки дитини до чого-небудь (подія, день, місце тощо) з метою допомогти їй прийняти зміни, щоб вона знала, на що може розраховувати в конкретній соціальній ситуації і змогла вести себе найкращим чином.

Однією із провідних методик щодо подолання поведінкових проблем у дітей із РСА в усьому світі є методика Керол Грей (директор «Центру Грей» з соціального навчання і розвитку в місті Зіланд, США), мета якої – допомогти розвинути соціальні навички дітям і підліткам даної категорії. Безліч соціальних ситуацій дають можливість самостійно навчатися писати «соціальні історії» для дітей із РСА, починаючи з раннього дитинства й до випускних класів школи або використовувати історії, створені автором, при

необхідності адаптуючи їх до потреб і можливостей кожної конкретної дитини.


Соціальні історії можуть бути використані як в школі, так і вдома. Вони не належать до якогось процесу або ситуації, так що можуть бути використані вчителями, лікарями і батьками.








Учитель-дефектолог БСЗШ № 19 О.Антосюк застосовує методику Грей, яка допомагає їй вихованцям долати труднощі в різних соціальних ситуаціях.

Правила поведінки у школі.


Коли я у школі, я повинен виконувати правила і вести себе добре.













Що я **МОЖУ** робити



-  Бути ввічливим, вітатися, говорити "дякую" і "будь-ласка"
-  Уважно слухати вчителя і відповідати на його запитання
-  Бути дружніми з іншими дітьми, спілкуватися і гратися з ними
-  Уважно і сумлінно виконувати класну роботу
-  Говорити тихо
-  Читати книжки
-  Використовувати комп'ютер, коли дозволить вчитель

Що **НЕ МОЖНА** робити



-  Кусати себе
-  Кусати інших людей
-  Кричати та істерити
-  Битися головою по стінах та інших предметах
-  Ламати предмети
-  Рвати речі
-  Штовхати і бити інших людей
-  Залазити на меблі
-  Сміятися над іншими і показувати на них пальцями
-  Плюватися
-  Лаятися
-  Сваритися, підвищувати голос

Правила поведінки в їдальні.



Коли настає час обіду



я мию руки



і іду в їдальню

Їдальня



для того, щоб поїсти



Я знаходжу людей, які стоять у черзі, і встаю в кінець черги, за останнім чоловіком.



Я стою тихо, не штовхаюсь, не заважаю іншим людям.



Коли підійшла моя черга, я забираю їжу і спокійно відношу її на стіл.



Я їм спокійно і охайно.



Коли я закінчив їсти, я витираю рот серветкою.



Прибираю за собою брудний посуд.



Мені подобається, коли я добре поводжу себе в їдальні. Я ситий і задоволений.

ЧУЖІ РЕЧІ



Іноді я бачу у своїх друзів яку-небудь річ, яку я хотів мати у себе. Я дуже хочу взяти цю річ, користуватися нею і залишити її у себе.



Так робити **НЕ МОЖНА!**

Я повинен пам'ятати, що я можу користуватися тільки своїми речами. Чужі речі мені не належать, і я не можу їх взяти без дозволу.



Я повинен попросити дозволу: "Я можу подивитися цю річ. Обіцяю поводитися з нею обережно!"



Я чекаю на відповідь.

Якщо мені дадуть відповідь: "Так", я скажу "Дякую" і візьму річ, яку я попросив. Я буду поводитися з нею охайно і обережно. Через 10-15 хв. я повинен віддати річ назад її господарю.



Якщо мені дадуть відповідь: "Ні", я відповім: "Нічого страшного". Я не повинен чіпати річ, якщо мені не дозволили. Я не повинен засмучуватися або намагатися нашкодити господарю.

ЦЕ ПОГАНО!



Якщо я поведжу себе правильно і прошу дозволу, люди будуть дозволяти мені помацати і подивитися їх речі!

Коли я сердитий або засмучений...



Іноді я сильно засмучуюсь і серджусь



Я кидаю речі



Я б'ю людей



Я кричу



Я плачу



Якщо я поведжу себе так, то можу потрапити у халепу і люди не схочуть зі мною спілкуватися і дружити.



Коли я засмучений, мені потрібно глибоко подихати. Я йду на прогулянку, п'ю воду або повільно рахую про себе до 10.



Я використовую слова, для того, щоб сказати людям що я засмучений.
Це правильно!

Я заспокоююсь і відчуваю себе добре!

Кусатися не можна



Я люблю гратися зі своїми друзями у різні ігри.



Іноді я хочу гратися у ті ігри, які подобаються мені і за моїми правилами.



Якщо друзі відовляються гратися як я хочу- я починаю **СЕРДИТИСЯ**



Коли я сержусь- я кусаю інших і роблю їм боляче



Коли я кусаю інших дітей - вони ображаються на мене, плачуть і не хочуть зі мною гратися.



Коли хочу вкусити когось, я **НЕ** повинен цього робити! Необхідно глибоко подихати,погуляти або послухати спокійну музику. Це допоможе мені заспокоїтися і продовжити гру з друзями!



Я **НІКОЛИ** не кусаю інших людей!
Кусати людей **ЗАБОРОНЕНО!**
Якщо я буду кусатися - це призведе до неприємностей!
Я вмію своєчасно зупинитися і заспокоїтися,
не завдаючи нікому шкоди!

Як мені заспокоїтися...



Закрити очі і порахувати до десяти



Глибоко подихати і порахувати до п'яти



Пострибати на батуті або погойдатися на гойдалці



Попросити перерву і відпочити



Прогулятися



Попросити про допомогу у дорослих



Якщо я загубився...



Якщо я загубився, я
взможі допомогти
моїм батькам
знайти мене.

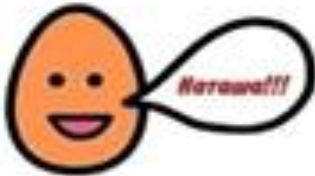


Я стою на місці
і нікуди не йду.



Я не повинен кричати,
плакати, падати на підлогу і бити
себе або інших людей.

Я повинен заспокоїтися
(повільно рахувати до 10,
глибоко подихати).



Я можу голосно покликати
маму чи тата за ім'ям.



Я можу зателефонувати рідним,
якщо у мене є телефон. Вони
скажуть, що мені робити далі.



Я можу попросити допомогу у будь-
якої мами з дитиною або у міліціонера.
Я повинен повідомити їм своє ім'я і
- сказати що я загубився.
Дорослі допоможуть мені і скажуть, що
мені робити.



Я все робитиму правильно і
батьки швидко знайдуть мене.

І все у нас буде добре!

ПРАВИЛЬНО:

- залишатись на місці, де загубився.
- бути спокійним.
- бути ввічливим.
- попросити допомогу у дорослих.
- робити те, що скажуть дорослі.

НЕПРАВИЛЬНО:

- кричати.
- плакати.
- утікати.
- істерити.
- бити себе і інших людей.

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ СХЕМ-МОДЕЛЕЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РСА ОПИСОВИМ РОЗПОВІДЯМ

О.Антосюк

Навчати дітей складанню описових розповідей є дуже важливим для їх розвитку. Вміння дитини точно, лаконічно й образно описувати предмет сприяє вдосконаленню їх мови, мислення, полегшує процес обміну інформацією.

Навчаючи дітей описових розповідей, використовують *схеми-моделі*. За цією методикою для роботи використовується аркуш картону 45х30 см, поділений на шість квадратів (за кількістю характерних ознак предмета або об'єктів чи пір року, про які потрібно розповісти). Діти вибудовують розповідь з дотриманням *послідовності та параметрів, закладених у схемах*: колір, форма, величина, матеріал, частини, дії.

Дітей навчають *знаходити головні, суттєві ознаки предмета, відрізнити їх від другорядних*. Використання схем при складанні описових розповідей допомагає дітям засвоїти порівняння предметів не в загальній формі – чим подібні, або чим відрізняються предмети, а диференціювати, порівнюючи предмети за формою, величиною, кольором тощо.

Навчаючи дітей із РСА складанню описових розповідей, учитель-дефектолог БСЗШ № 19 О.Антосюк використовує наочні опорні схеми. Вони помітно спрощують завдання, роблячи висловлювання чіткими, зв'язними та послідовними.

Використання схем-моделей у роботі з дітьми *сприяє*:

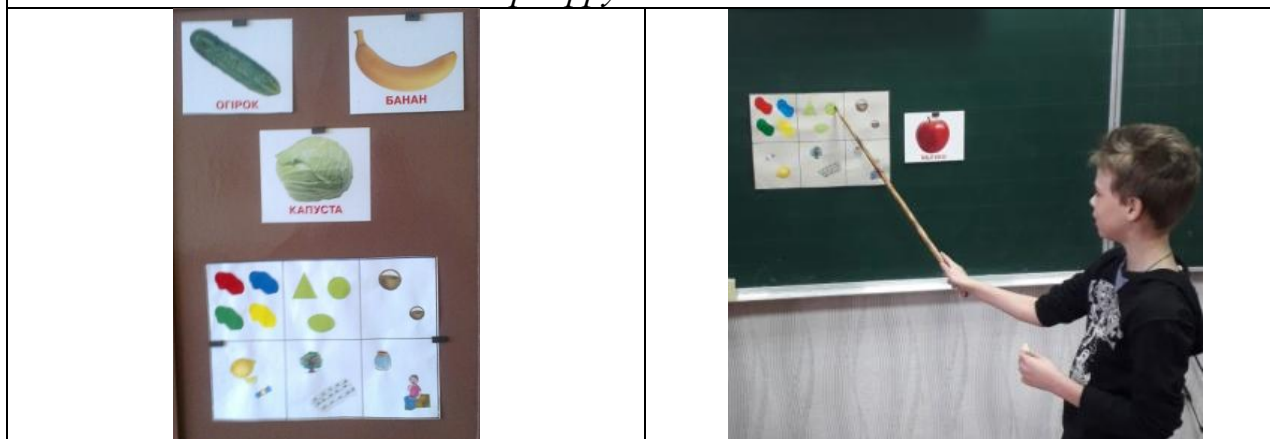
- формуванню навичок побудови зв'язної цілісної описової розповіді;
- розвитку у них логічного, образного мислення, уяви, спостережливості;
- вмінню оперувати родовими поняттями («тварини», «комахи», «посуд»)
- поглибленню знань дітей про навколишній світ;
- покращенню мовленнєво-комунікативних навичок.

Перелік тем, за якими можна складати описові розповіді:

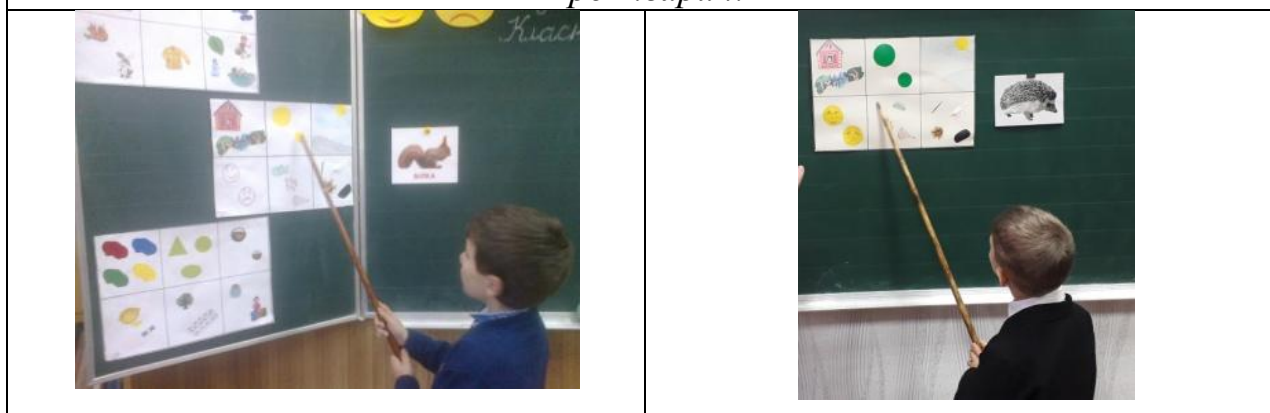
- овочі;
- фрукти, ягоди;
- тварини;
- рослини;
- людина;
- одяг;
- посуд;
- іграшки;
- пори року;
- герої казок, мультфільмів.

Приклад схем для складання описових розповідей

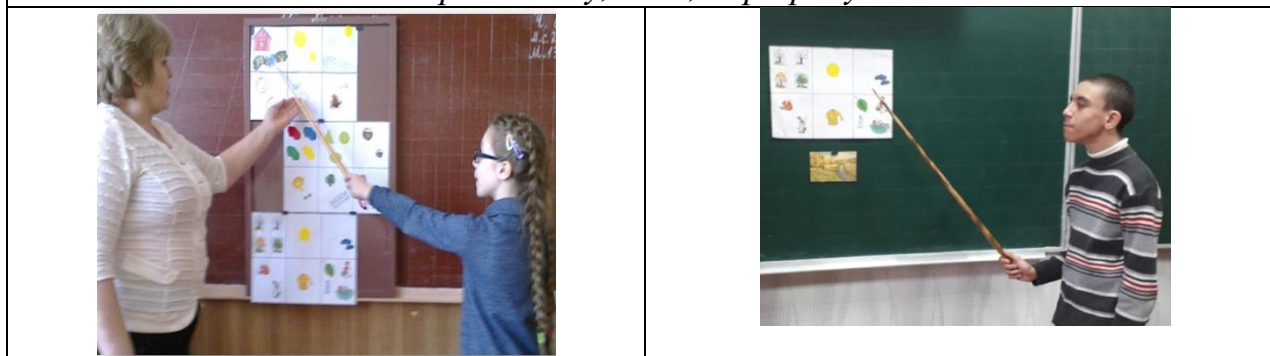
Про фрукти і овочі:



Про тварин:



Про людину, одяг, пори року:



Результати впровадження технології доводять, що застосування схем-моделей є одним з ефективних способів сприяння розвитку мовлення, словесно-логічного мислення, пам'яті у дітей із РСА.

Цей вид роботи повністю відповідає особистісно орієнтованій моделі навчання, за якої враховуються індивідуальні особливості дитини, допомагає педагогові встановити з вихованцями оптимальні партнерські стосунки, створити атмосферу емоційної довіри та розкृतості.

Схеми-моделі можуть застосовуватися не лише на мовленнєвих заняттях – вони *можуть бути широко використані в різних видах діяльності*: ігровій, зображувальній, формуванні логіко-математичної компетенції тощо.

Орієнтована модель заняття:


складання речень, описових розповідей за схемами

Мета: вправляти дітей у складанні описових розповідей за схемами, узгоджувати прикметники з іменниками в роді, числі й відмінку; розвивати зв'язне мовлення.

Алгоритм роботи:

1. Розгляд ілюстрації.
2. Бесіда за змістом.
3. Складання 2-3 речень за ілюстрацією.
4. Пропозиція скласти речення за схемою.
5. Розгляд дітьми опорних схем, пояснення незрозумілих символів.
6. Наведення педагогом зразка складання опису-розповіді.
7. Складання опису дітьми.

Приклад схеми-моделі для опису тварини

«Опис лисиці»	
	<i>Запитання:</i>
	1 Де живе тваринка?
	2 Яка вона: велика чи маленька?
	3 Як пересувається: літає, плаває, ходить?
	4 Яка за характером: добра, зла?
	5 Що їсть?
6 Чим вкрите тіло?	

ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОТЕХНІКИ У ВИВЧЕННІ НАПАМ'ЯТЬ

Н.М. Онофрійчук.

Завдяки пам'яті дитина фіксує і узагальнює минулий досвід, набуває знання і вміння. У дітей з інтелектуальними порушеннями пам'ять (як довільна, так і мимовільна) розвинено слабо, особливо це характерне для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (І. Григорівська).

Процеси пам'яті дітей з ПІР характеризуються багатьма особливостями, демонструючи:

- Повільність запам'ятовування, менший обсяг запам'ятованого матеріалу, (майже вдвічі, порівняно з нормотиповим розвитком), швидкість забування (швидке згасання утворених зв'язків і сформованих асоціацій через порушення процесів ВНД – слабкості замикательної функції, патологчні інертності нервових процесів збудження і гальмування), неточність відтворення. Найбільш важким для запам'ятовування є прослуховування тексту з голосу вчителя.
- Своєрідна «епізодична» забудькуватість (фізіологічною основою подібної забудькуватості є не згасання умовних зв'язків, як при звичайному забуванні, а найчастіше лише тимчасове зовнішнє гальмування корковою діяльністю. охоронне гальмування, пов'язане з перевтомою нервової системи через її слабкість).
- Невміння цілеспрямовано заучувати і пригадувати (умінням організувати цю діяльність діти не володіють не тільки в молодших класах, але і пізніше). Слабкість мислення і погане розуміння заважає дітям з порушенням інтелектуального розвитку виділити істотне в матеріалі і, пов'язувати між собою окремі його елементи.

Як відзначають Л. Занков і В. Петрова, слабкість пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями проявляється у труднощі не стільки одержання і збереження інформації, скільки у її відтворенні, і в цьому їх головна відмінність від дітей з нормотиповим розвитком. Через нерозуміння логіки подій відтворення матеріалу у дітей носить безсистемний характер – діти багато що пропускають, переставляють місцями елементи, що складають єдине ціле, порушуючи його логіку, часто повторюються, привносять нові елементи тощо.. Незрілість сприйняття, не вміння користуватися прийомами запам'ятовування і пригадування призводить до помилок у відтворенні.

Найбільші труднощі викликає запам'ятовування і відтворення вербального матеріалу. Тому не дивно, що серйозні труднощі діти відчувають у запам'ятовуванні навчального матеріалу. У свою ж чергу Л.С. Виготський

наголошував на тому, що саме мовлення є механізмом розвитку розумових процесів. Певну допомогу у запам'ятовуванні може надати смислове групування матеріалу, а також співвіднесення слів з відповідними картинками або іншим наочним матеріалом.

Учні з недостатнім інтелектуальним розвитком зазвичай користуються мимовільним запам'ятовуванням. Вони запам'ятовують те, що привертає їхню увагу, здається їм цікавим. В текстах діти виділяють емоційно насичені фрагменти. Сприймаючи їх, вони радіють, засмучуються, усім своїм виглядом, жестами, возгласами передаючи відношення до того, що відбувається. І саме ця частина найбільш добре запам'ятовується навіть у тих випадках, якщо не вона визначає основний зміст прослуханого.

Отже, у дітей з інтелектуальними порушеннями слабка пам'ять, понижена увага, їх психічні процеси не такі рухливі, вони не виявляють цікавості до пошукової діяльності і насилу планують будь-які її види, швидко втомлюються і мають низьку працездатність. Діти не люблять вивчати вірші, переказувати тексти, не володіють прийомами і методами запам'ятовування. Заучування віршів викликає у них великі труднощі, швидке стомлення і негативні емоції.

Тому сучасні педагоги вимушені шукати шляхи оптимізації навчального процесу, використовувати нові технології, які максимально знижують інформаційне навантаження на дітей та активізують компенсаторні зони дитини, сприяючи розвитку у неї операційних структур логічного мислення, активного словника, пам'яті, уваги, спостережливості та ін.

Практика навчання розумово відсталих учнів показує, що процеси збереження у пам'яті покращуються, якщо корекційна робота спрямовується на формування суспільнозначущих інтересів, вміння самостійно виконувати окремі етапи діяльності, здатності адекватно оцінити значущість результатів своєї діяльності тощо.

Одним із найефективніших методів зниження негативного інформаційного впливу на сьогодні є застосування мнемотехнічних методів запам'ятовування. І не дивно, що прийомами мнемотехніки останнім часом дуже активно користуються для корекції стану у дітей з відставанням у розвитку.

Мнемотехніка (або мнемоніка, з грецької «mnemonikon»²⁴ – мистецтво запам'ятовувати) – це сукупність спеціальних прийомів та способів, які спрощують процес засвоєння нової інформації і збільшують обсяг пам'яті (тобто, техніка запам'ятовування). Це нова освітня технологія, що допомагає

²⁴на ім'я давньогрецької богині пам'яті Мнемозіни – матері дев'яти муз.

кожній дитині комфортно та легко здобувати знання у будь-якому віці та з будь-яких дисциплін.

Прийоми мнемотехніки полегшують запам'ятовування дітьми нової інформації та збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій, упорядкуванню інформації у вигляді комплексних візуальних образів. Добре відомо, що мова мозку – це образи. І, перш за все, зорові образи. І фахівці-мнемоністи наголошують: мозок людини найліпше запам'ятовує візуальні образи, позаяк основою психічних процесів є візуальне (образне) мислення, а також зв'язки між об'єктами (текстом, цифрами тощо). Так, К.Д. Ушинський писав: «Навчайте дитину якимось невідомим йому п'яти словам – він буде довго та марно мучитись, та пов'яжіть двадцять таких слів з картинками, і вона їх засвоїть вмить». Якщо звертатися до мозку на його мові, він виконає будь-які наші команди, наприклад, команду «запам'ятати». Але де узяти такі програми, які дозволять нам спілкуватися з мозком і кодуватимуть знакову інформацію на його образну мову? Мнемотехніка і є такою програмою.

Використання прийомів мнемотехніки під час корекційної роботи задіює спостережливість і образне мислення: діти усвідомлено створюють асоціативні зв'язки між об'єктами. Мнемотехніка, використовуючи природні механізми пам'яті мозку, допомагає дітям керувати процесом запам'ятовування, збереження і пригадування інформації, удосконалювати своє мовлення, сприяє розвитку асоціативного й образного мислення, уваги. Опрацювання логопедичних казок-зв'язок на основі мнемотаблиць – автоматизувати вимову певних звуків у мовленні дітей. І, що дуже важливо, дає змогу збудити інтерес, захопити їх, розкріпачити і перетворити непосильну працю на улюблений і найдоступніший вид діяльності – ГРУ. А відтак, зменшуються стреси від навчання, збільшується навчальна мотивація, а з нею успіхи і, як наслідок, підвищується самооцінка дитини завдяки більшій результативності у навчанні.

На сьогодні створена безліч методик раціонального запам'ятовування, проте по колишньому суть їх одна – спочатку запам'ятовується який-небудь опорний ряд (фон), до якого підібрані асоціації. Асоціація – уявний зв'язок між двома предметами, фон – це те, що ви добре знаєте до найдрібніших подробиць. Тоді для того, щоб запам'ятати безліч якихось фактів, їх потрібно з'єднати (асоціювати) з тим, що вам добре знайомо.

В основному мнемотехніка полягає у використанні спеціальних карток і схем, в основі яких лежать асоціації, що допомагають запам'ятовувати і відтворювати інформацію.

Для розвитку пам'яті дітям пропонують вивчити вірш за картками, на яких кожному рядку вірша відповідає своє зображення²⁵. При цьому слід враховувати два моменти.

По-перше, оскільки у дітей з порушенням інтелектуального розвитку переважає наочно-образна пам'ять, а їх запам'ятовування має переважно мимовільний характер, вся нова інформація, нові знання мають спиратися на життєвий досвід дітей. Асоціації слід створювати за допомогою фото чи зображень із добре знайомими поняттями (подіями, предметами, явищами, що близькі до їхнього власного досвіду) та викликати емоційний відгук.

По-друге, слід мати на увазі, що хоча діти і дещо успішніше запам'ятовують наочний матеріал – яскраві картинки, що зображують добре знайомі об'єкти, або реальні, часто вживані предмети (які дитина використовує, звертаючись до власного досвіду), однак і вони зберігаються в їх пам'яті ненадовго (що говорить про дуже поганий розвиток довільної пам'яті). Тому схеми слід регулярно застосовувати. Лише тоді ця техніка допоможе дитині збагатити свій словниковий запас, навчить вибудовувати грамотні, логічні ланцюжки.

Нижче наведені приклади застосування мнемотехніки для полегшення запам'ятовування дітьми з інтелектуальними і комплексними порушеннями скоромовок й віршів з досвіду роботи вчителя – дефектолога Н. М. Онофрійчук.

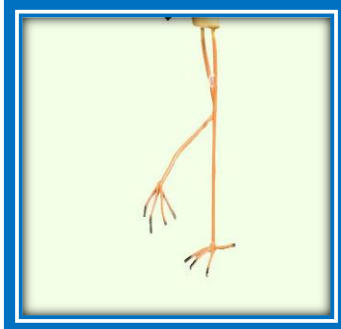
²⁵ Також картки можна застосовувати для тренування *логічного мислення* – для цього дитині дають картки і пропонують розподілити їх за групами, наприклад, картки з професіями і предметами, якими користуються їх представники, як от: продавець: ваги, каса, продукти тощо). Для розвитку *уяви* дитині показують картку, на якій зображено кілька предметів і вона має вгадати про них розповідь.

ШВИДКОМОВКА

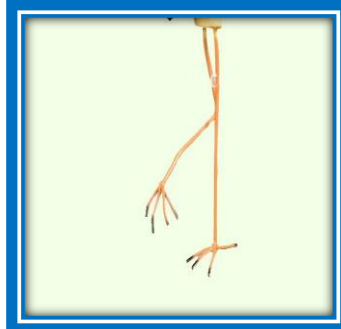
Мнемоквадрат



Мнемоланцюг



Мнемотаблиця



Чапля

чапа

ДО ВОДИЧКИ.





В чаплі

чорні черевички.

ПРАВИЛА ПОВЕДІНКИ НА УРОЦІ

		
Вчасно приходь на урок	Уважно слухай учителя	Будь активним на уроці
		
Веди себе спокійно	Не заважай іншим	Отримуй задоволення від уроку

ВЕСНЯНКА «БЛАГОСЛОВИ, МАТИ»

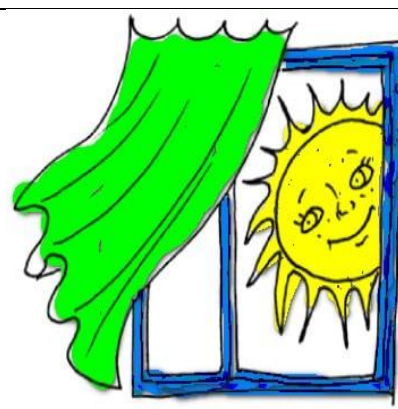
 <small>boryspilmuseum.info</small>		
Благослови, мати,	весну закликати. Весну закликати –	зиму проваджати



Зимонька в візочку,



літечко в човничку.



**Виглянь, сонечко, нам
у віконечко.**

ВІРШ «ЗИМА»

Галина Демченко



Дід Мороз



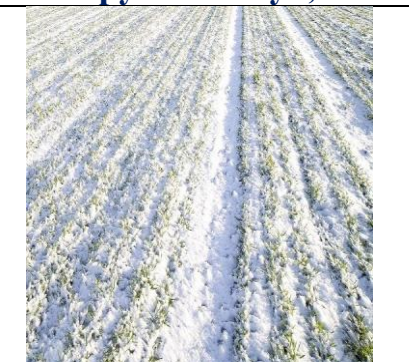
трусив кожух,



і на землю



падав пух.



Поле,



річку



і село



білим снігом замело.

ВІРШ «ПОМІЧНИЦЯ»

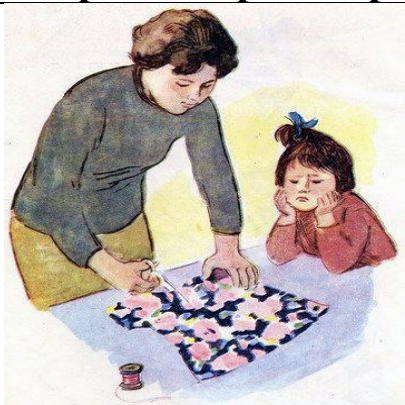
Г. Беченюк



Мама вранці борщ зварила,



Таня моркву принесла.



Мама вдень спідничку шила,



Таня хату замела.



Мама в кухні посуд мила,



Таня витерла стола.



Швидко мама все зробила, бо їй Таня допомогла.

ВІРШ «КАЛИНА»

Яр Славутич

		
Розквітай, калинонько	край ріки,	розпускай білесенькі пелюстки,
		
щоб раділа матінка, рвала цвіт,	веселила, славила білий світ.	Щоб маленька доненька
		
край ріки	брала рученятами ягідки.	

ВІРШ «Я ВСМІХАЮСЬ СОНЕЧКУ»

М. Познанська

	
<p>Я всміхаюсь</p>	<p>сонечку, здрастуй, золоте!</p>
	
<p>Я всміхаюсь</p>	<p>квіточці, хай вона цвіте!</p>
	
<p>Я всміхаюсь</p>	<p>дощику, лийся, мов з відра!</p>
	

Друзям

усміхаюся, зичу їм добра.

ВІРШ «САМА В ХАТІ».

Андрій М`ястківський

		
<p>Кошенятко чеше вуса лапками двома.</p>	<p>В магазин пішла матуся,</p>	<p>в хаті я сама.</p>
		
<p>Підмету гарненько в хаті,</p>	<p>молока дам кошеняті,</p>	<p>своє ліжко застелю,</p>
		
<p>квіти в горщику поллю.</p>	<p>Заплету я кіски русі</p>	<p>і чекатиму матусю.</p>

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ СХЕМ У ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИКИ

Л.М. Шановал

При вивченні математики діти з КПП стикаються з найбільшими труднощами. Адже математичні дії вимагають високого рівня розвитку абстрактного мислення, хорошої короткочасної пам'яті і здатності оперувати кількома поняттями одночасно. Також потрібно розуміти причинно-наслідкових зв'язків, відносність понять, вміти порівнювати та володіти «математичною мовою». А це викликає у дітей з порушенням інтелектуального розвитку значні труднощі. Багато речей, що здаються нам очевидними, для дітей є важкими і незрозумілими.

Сучасна освіта вимагає пошуку ефективних форм та технологій роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що сприятимуть розвитку їх навчальних компетентностей. Дидактичні матеріали також повинні відповідати сучасним вимогам: бути придатними до багаторазового й варіативного використання, мати зовнішньо привабливий вигляд та містити оціночний матеріал для перевірки правильності виконання тощо.

Результати педагогічних та психологічних досліджень свідчать, що для дітей з порушенням інтелектуального розвитку ефективними виявляються ті системи навчання, які наочно ілюструють величину кожного числа і взаємозв'язки між числами, сприяючи тим самим поступовому формуванню у дітей математичних уявлень. Аджн матеріал, упорядкований у чітку систему з простим принципом побудови, засвоюється значно легше, ніж матеріал розрізнений, випадковий.

Цим вимогам відповідає «Нумікон» – програма для формування математичних навичок у дітей, які мають труднощі у вивченні математики, із використанням мультисенсорного підходу та застосуванням спеціальних наборів наочно-практичного матеріалу. Вона була розроблена в Англії в 1996–1998 рр. В Україні практичне використання мультисенсорної методики «Нумікон» розпочато ВБО «Даун Синдром» з 2012 р. для дітей з ЗПР, порушеннями інтелекту, загальним недорозвитком молення, ДЦП та іншими порушеннями (О. Гава, Л. Снітко та ін.).

Використання програми дає можливість задіяти сильні сторони маленьких дітей та їх здатність навчатися практично, навчатися спостерігаючи, і здатність розпізнавати паттерни, тобто запам'ятовувати, а потім впізнавати стандартизовані зразки чи шаблони при наступних представленнях. В «Нуміконі» числа від 1 до 10 представлені пластмасовими формами-шаблонами різного кольору, завдяки чому стають доступними для

зорового та тактильного сприйняття. Форми Нумікону влаштовані так, щоб діти могли маніпулювати ними, вчитися розпізнавати паттерни і співвідносити їх з відповідними числами.

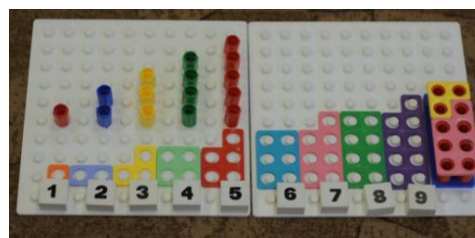
Автори цієї програми переконані, що важливо використовувати в цьому процесі якомога більше каналів чуттєвого сприйняття дитини – слух, зір, дотик, а також підключати рух та мовлення.

За допомогою деталей Нумікону можна наочно продемонструвати основні властивості натуральних чисел, склад числа та основні арифметичні дії.

На перших двох етапах роботи з «Нуміконом» (початковий етап «Сенсорний етап» і II етап «Характеристика Форм») відбувається накопичення досвіду і сенсорне насичення. Знайомлячись з «Нуміконом», діти маніпулюють та граються з його деталями (дивляться на них, крутять в руках, одягають на пальчики, виловлюють сачком із води; використовують в сюжетних іграх; нанизують форми Нумікону чи кілочки на шнурок у вигляді намиста; фарбують і відзеркалюють на папері; видавлюють на пластиліні), таким чином запам'ятовуючи їх візуально й тактильно.

Після цього діти дізнаються, що деталі мають різний колір та розмір, що в кожній Формі є різна кількість отворів. Проте на II етапі дітям не пропонують перераховувати кількість отворів у кожній формі. всі деталі сприймаються цілісно, глобально, як і слова, якими їх можна описувати («червона», «синя», «велика», «маленька», «найменша»; «три», «п'ять», «сім» - це також поки що тільки імена (назви) жовтої, червоної та рожевої форм відповідно). Також на цьому етапі діти ознайомлюються з новою властивістю – форми можна зістикувати, розташовувати поруч (коли діти розпочинають конструювати з форм «Нумікону» різноманітні площинні зображення – доріжки, будиночки, машини, тварин – за зразком чи по схемі, накладають деталі на білу дошку, намагаються скласти одну велику форму з двох і більше менших форм).

Після ознайомлення з властивостями форм «Нумікона» (на III етапі «Форма – цифра – число») дітей ознайомлюються з цифрами та працюють з числовим рядом. Діти вчаться знаходити відповідність між цифрами та формами Нумікону, спираючись на їх цілісне сприйняття, поки без перерахування отворів. На наступному етапі (IV етап «Лічба») дітям пропонується перераховувати отвори, вставляти в них кілочки, камінчики, квасолини, черепашки і т.п. і перераховувати, скільки їх вміщується в кожній формі. І вже на останньому етапі (V етап «Арифметичний») «Нумікон» використовують як додатковий наочний матеріал під час ознайомлення з

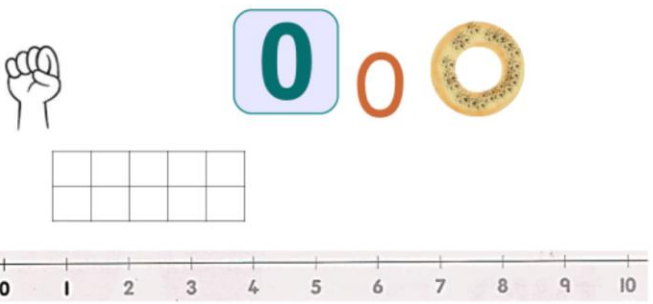
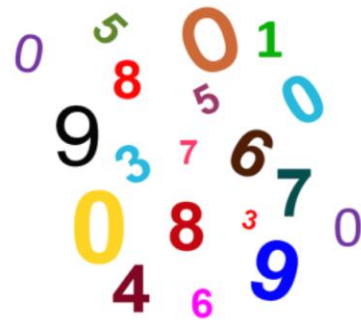
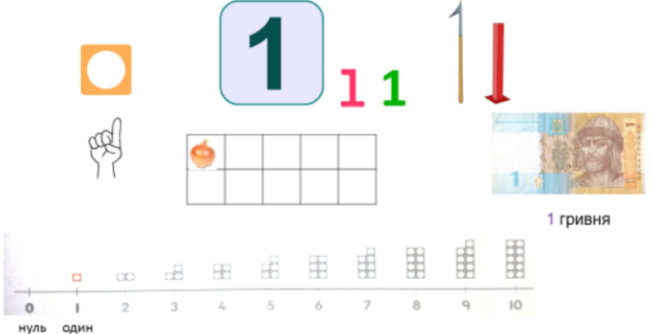



арифметичними діями.

Відзначимо, що для формування у дітей елементарних математичних уявлень програма «Нумікон» використовується як доповнення до інших матеріалів і методиками, які були розроблені раніше й успішно застосовуються в освітній практиці. До того залучення у роботі різних матеріалів запобігає виникненню у дітей стереотипів, наприклад, прив'язки числа до кольору форми «Нумікона», полегшує можливість перенесення отриманих умінь і навичок, сприяючи найбільш ефективному формуванню у дітей елементарних математичних уявлень.

Нижче подані наочні схеми для вивчення перших двох десятків, що спираються на практичні розробки програми «Нумікон».

НАОЧНІ СХЕМИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ 1-ГО І 2-ГО ДЕСЯТКА.

№	Картки для вивчення чисел 1-го десятка	
0	<p data-bbox="616 359 705 391">нуль</p>  <p data-bbox="358 710 392 726">нуль</p>	<p data-bbox="1388 359 1870 430">Подивись уважно на малюнок і обведи кружечком всі цифри 0</p> 
1	<p data-bbox="616 821 705 853">ОДИН</p>  <p data-bbox="403 1189 481 1204">нуль один</p>	<p data-bbox="1388 821 1870 893">Подивись уважно на малюнок і обведи кружечком всі цифри 1</p> 

2

два

2

2 гривні

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
нуль один два

Подивись уважно на малюнок і
обведи кружечком всі цифри 2



3

три

3

3 гривні

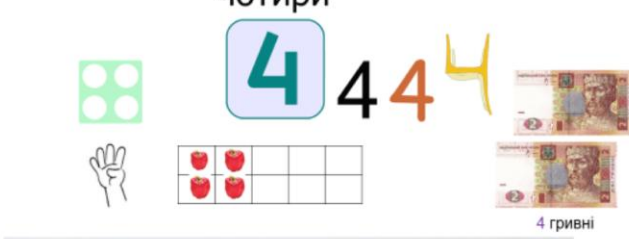
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
нуль один два три

Подивись уважно на малюнок і
обведи кружечком всі цифри 3




4

чотири

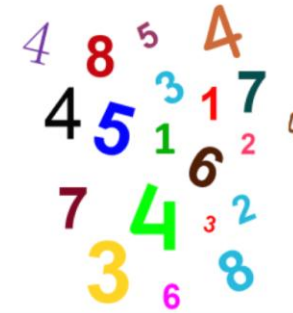


4



нуль один два три чотири

Подивись уважно на малюнок і обведи кружечком всі цифри 4



5

п'ять



5



нуль один два три чотири п'ять

Подивись уважно на малюнок і обведи кружечком всі цифри 5



6

ШІСТЬ

6 гривень

нуль один два три чотири п'ять шість

Подивись уважно на малюнок і обведи кружечком всі цифри 6



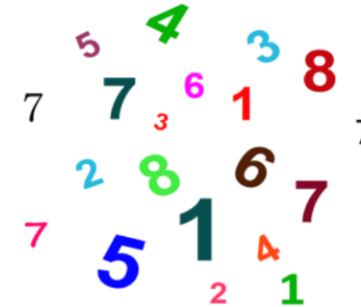
7

СІМ

7 гривень

нуль один два три чотири п'ять шість сім

Подивись уважно на малюнок і обведи кружечком всі цифри 7



8

вісім

8 гривень

нуль один два три чотири п'ять шість сім вісім

Подивись уважно на малюнок і обведи кружечком всі цифри 8



9

дев'ять

9 гривень

нуль один два три чотири п'ять шість сім вісім дев'ять

Подивись уважно на малюнок і обведи кружечком всі цифри 9



10


десять




10 гривень



1 десяток



1 2 3 4 5 6 7 8 9 10




10 од. = 1 дес.


Картки для вивчення чисел 2-го десятка

11



число 11



+




=




11 гривень


1 дес. + 1 од. = 1 дес. 1 од.
10 + 1 = 11
11 = 10 + 1





число 12



+




=



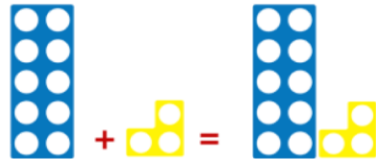
12 гривень

1 дес. + 2 од. = 1 дес. 2 од.
10 + 2 = 12
12 = 10 + 2




12


число 13



$1 \text{ дес.} + 3 \text{ од.} = 1 \text{ дес. } 3 \text{ од.}$
 $10 + 3 = 13$




13 гривень




$13 = 10 + 3$


число 14



$1 \text{ дес.} + 4 \text{ од.} = 1 \text{ дес. } 4 \text{ од.}$
 $10 + 4 = 14$




14 гривень




$14 = 10 + 4$


число 15



$1 \text{ дес.} + 5 \text{ од.} = 1 \text{ дес. } 5 \text{ од.}$
 $10 + 5 = 15$

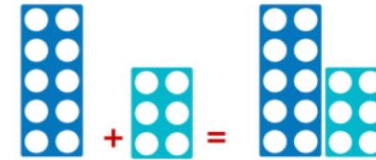


15 гривень




$15 = 10 + 5$


число 16



$1 \text{ дес.} + 6 \text{ од.} = 1 \text{ дес. } 6 \text{ од.}$
 $10 + 6 = 16$

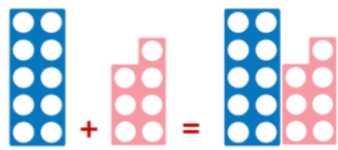


16 гривень



$16 = 10 + 6$

число 17



$$1 \text{ дес.} + 7 \text{ од.} = 1 \text{ дес. } 7 \text{ од.}$$

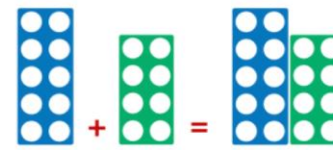
$$10 + 7 = 17$$

$$17 = 10 + 7$$



17 гривень

число 18



$$1 \text{ дес.} + 8 \text{ од.} = 1 \text{ дес. } 8 \text{ од.}$$

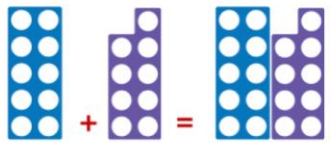
$$10 + 8 = 18$$

$$18 = 10 + 8$$



18 гривень

число 19



$$1 \text{ дес.} + 9 \text{ од.} = 1 \text{ дес. } 9 \text{ од.}$$

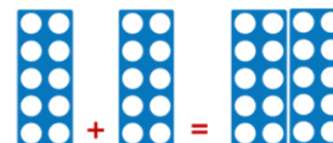
$$10 + 9 = 19$$

$$19 = 10 + 9$$



19 гривень

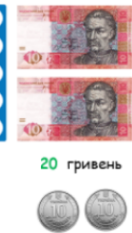
число 20



$$1 \text{ дес.} + 1 \text{ дес.} = 2 \text{ дес. } 0 \text{ од.}$$

$$10 + 10 = 20$$

$$20 = 10 + 10$$



20 гривень

назви числа від 1 до 20

2	7	14	4	9
12	15	1	18	10
20	5	17	19	3
8	13	6	11	16

ПРОТОКОЛ
за наслідками проведення консилиуму (щодо учня)

від _____ 20__ р. N _____

1. Загальні дані про дитину: прізвище, ім'я, по батькові

дата народження _____
адреса проживання _____
заклад дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти (у разі здобуття повної загальної середньої освіти), в якому виховується/навчається дитина _____ а
дреса _____
група/клас _____

2. Дані про сім'ю дитини (батьків (одного з батьків) або законних представників, братів, сестер)

Мати / законний представник	Батько / законний представник
Рік народження	Рік народження
Освіта (загальна середня, професійна, вища)	Освіта (загальна середня, професійна, вища)
Місце роботи / посада	Місце роботи / посада

Брати, сестри (прізвище, ім'я, по батькові, вік)

Період	Заклад дошкільної освіти / група, Заклад загальної середньої освіти / клас, Заклад професійної (професійно-технічної освіти) / група	Форма навчання

3. Умови виховання в сім'ї, відносини між членами сім'ї

4. Інформація про стан здоров'я дитини

Інформація про розвиток дитини / анамнез

Медичний діагноз (за наявності)

5. Заклади освіти, в яких навчалася/навчається дитина (заклади дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної освіти)

Психолого-медико-педагогічний статус на момент обстеження

Актуальний стан:

Наявність відхилень і особливостей розвитку:

Зміст супроводжуючої діяльності і її переважні форми:

Зміст супроводжуючої діяльності учасників консилиуму:

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог		
Вчитель-дефектолог		

Вчитель-логопед		

Зміст консультативної діяльності учасників консилиуму:

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог		
Вчитель-дефектолог		
Вчитель-логопед		

Зміст соціально-диспетчерської діяльності учасників консилиуму:

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог		
Вчитель-дефектолог		
Вчитель-логопед		

Члени психолого-педагогічного консилиуму:

Ірина ДОВГОПОЛА
Лоліта ШТЕЦЬ
Тетяна ГОЛУБ
Ольга РИБАК
Валентина П'ЯТНІЧУК
Тетяна ШЛАПАЦЬКА
Надія ЧИСТЯКОВ

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

ПІП

Дата народження

Клас

Медична корекція	Соціальна корекція	Психологічна корекція	Педагогічна корекція	Логопедична корекція	ЛФК
Діагноз:	Соціальний стан:	Пам'ять	Розвиток навичок навчальної діяльності	Логопедичний діагноз	
		Мислення			
		Уява			
		Увага			
Медична група	Соціальні проблеми	Емоції			
		Поведінка			
Рекомендації:	Рекомендації:	Рекомендації:	Рекомендації:	Рекомендації:	Рекомендації:

ПРОТОКОЛ
за наслідками проведення консилиуму (щодо класу)

від _____ 20__ р. N _____

Клас _____

Кількість учнів _____

З них у школі _____; під педагогічним патронажем _____

Класовод/класний керівник _____

Психолого-медико-педагогічний статус на момент обстеження

Актуальний стан:

Наявність відхилень і особливостей розвитку:

Зміст супроводжуючої діяльності і її переважні форми:

Зміст супроводжуючої діяльності учасників консилиуму:

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог		
Вчитель-дефектолог		
Вчитель-логопед		

--	--	--

Зміст консультативної діяльності учасників консилиуму:

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог		
Вчитель-дефектолог		
Вчитель-логопед		

Зміст соціально-диспетчерської діяльності учасників консилиуму:

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог		
Вчитель-дефектолог		
Вчитель-логопед		

Члени психолого-педагогічного консилиуму:

Ірина ДОВГОПОЛА
Лоліта ШТЕЦЬ
Тетяна ГОЛУБ
Ольга РИБАК
Валентина П'ЯТНІЧУК
Тетяна ШЛАПАЦЬКА
Надія ЧИСТЯКОВА

5.2. ІЗ ДОСВІДУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І-ІІ СТУПЕНІВ «НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ ЦЕНТРУ №17» М. КИЄВА

5.2.1. ПОЛОЖЕННЯ ПРО РЕАБІЛІТАЦІЙНЕ ВІДДІЛЕННЯ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Л.І.Остапенко

Згідно Законів України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» структурні підрозділи закладу освіти функціонують на підставі положень про структурні підрозділи, які розробляються з урахуванням вимог чинного законодавства України та затверджуються керівником закладу освіти. Реабілітаційне відділення – структурний підрозділ навчально-реабілітаційного центру, який утворюється в обов'язковому порядку. Визначення організаційно-правових засад його діяльності та розробка положення обумовлюються контингентом дітей, які його відвідують. Нижченаведене Положення про реабілітаційне відділення було розроблене та діє в комунальному загальноосвітньому навчальному закладі І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва – закладі для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку у поєднанні з іншими порушеннями. Воно може слугувати зразком для розробки такого документу в навчально-реабілітаційних центрах різних видів та профілів.

Документ розробили директор комунального загальноосвітнього навчального закладу І-ІІ ступенів «Навчально-реабілітаційний центр №17» м. Києва, вчитель-дефектолог, вчитель-методист Л.І.Остапенко.

ПОЛОЖЕННЯ
про реабілітаційне відділення
начально-реабілітаційного центру

№ _____
(дата)

1. Загальні положення

1.1. Реабілітаційне відділення – це структурний підрозділ _____ (повна назва закладу) _____ (далі по тексті – Центр), метою діяльності якого є здійснення комплексу реабілітаційних заходів, спрямованих на створення умов для всебічного розвитку здобувачів освіти Центру, засвоєння ними знань, умінь, навичок, досягнення і збереження їхньої максимальної незалежності, фізичних, розумових, соціальних, професійних здібностей з метою максимальної реалізації особистого потенціалу

Реабілітаційне відділення Центру забезпечує право осіб з інвалідністю на реабілітацію (абілітацію) з метою їхньої подальшої інтеграції у суспільство.

1.2. Реабілітаційне відділення у своїй діяльності керується законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «[Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні](#)», «Про психіатричну допомогу», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», основами законодавства України про охорону здоров'я, наказами та рекомендаціями Міністерства освіти і науки України і Міністерства охорони здоров'я України, Статутом _____ (повна назва закладу) _____, цим Положенням.

1.3. Реабілітаційне відділення Центру діє на підставі Положення, яке затверджується директором Центру і розроблене на основі Положення про навчально-реабілітаційний центр, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України 06.03.2019 N 221, Типового положення про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю, затвердженого наказом Міністерства соціальної політики України 09.08.2016 №855.

1.4. Місцезнаходження реабілітаційного відділення Центру: _____, телефони _____.

1.5. Реабілітаційне відділення забезпечує:

- виконання норм і положень, визначених Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю, Законами України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» та іншими актами законодавства щодо забезпечення прав осіб з інвалідністю на реабілітацію (абілітацію) з метою їхньої подальшої інтеграції у суспільство;
- створення умов для зменшення та подолання психічних, та/або фізичних, та/або інтелектуальних, та/або сенсорних порушень, запобігання таким порушенням, коригування порушень розвитку, формування та розвиток основних соціальних і побутових навичок ;
- створення умов для засвоєння дітьми знань, умінь і навичок щодо здобуття ними дошкільної освіти з подальшим здобуттям базової загальної середньої освіти з урахуванням рекомендацій лікарів.
- створення умов для запобігання та недопущення дискримінації дітей з інвалідністю, зокрема шляхом забезпечення розумного пристосування;
- проведення комплексу заходів (послуг) з ранньої, та/або соціальної, та/або психологічної, та/або фізичної, та/або медичної, та/або психолого-педагогічної, та/або фізкультурно-спортивної, та/або професійної, та/або трудової реабілітації (абілітації) відповідно до потреб дитини з інвалідністю.
- системний кваліфікований психолого–медико–педагогічний супровід дітей з урахуванням стану їх здоров'я, особливостей психофізичного розвитку;

- підготовку батьків або законних представників здобувачів освіти до продовження (в разі потреби) реабілітаційних заходів поза межами Центру;

2. Організація реабілітаційного процесу

2.1. Реабілітація носить комплексний характер і включає медичну, фізичну, соціальну реабілітацію, корекційно-розвиткову роботу згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини з інвалідністю, яка зарахована до Центру.

2.2. Реабілітаційні заходи (послуги) проводяться (надаються) виключно на підставі індивідуальних планів реабілітації дітей з інвалідністю, складених, зокрема, з метою реалізації індивідуальних програм реабілітації, із залученням до участі в цьому процесі батьків або законних представників дитини та за їх погодженням.

2.3. Учасниками реабілітаційного процесу можуть бути діти з інвалідністю, їхні батьки або законні представники, вчителі-реабілітологи, вчителі-логопеди, лікарі, інструктори з фізкультури, вчителі трудового навчання, музичні керівники, соціальні педагоги, практичні психологи, медичні сестри та інші спеціалісти, які беруть участь у процесі надання реабілітаційних послуг.

2.4. Реабілітаційне відділення може надавати реабілітаційні послуги дітям з вадами розвитку, які навчаються в інклюзивних класах (групах) дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів регіону (за заявою батьків або шляхом укладання угоди з навчальним закладом).

2.5. Реабілітаційні послуги дітям з порушеннями розвитку, які навчаються в Центрі, надаються безкоштовно.

2.6. Реабілітаційне відділення Центру може надавати платні послуги на договірній основі відповідно до законодавства і у порядку, визначеному Центром.

2.7. Усі діти, які відвідують реабілітаційне відділення центру, беруться на облік усіма його структурними підрозділами, які проводять дитині реабілітацію. Діти, які отримують лише реабілітаційні послуги і не навчаються в Центрі, реєструються в окремому журналі.

2.8. Реабілітаційні заходи не проводяться дітям в разі наявності в них таких медичних показань:

- гострі інфекційні захворювання до закінчення строку ізоляції;
- усі захворювання в гострій стадії та заразній формі;
- часті судомні напади та їх еквіваленти;
- захворювання, що супроводжуються тяжкими порушеннями поведінки, небезпечними для людини та її оточення (за умови не супроводження особи з інвалідністю її батьками або законними представниками).

2.9. Строк реабілітаційного процесу визначається психолого-медико-педагогічною комісією Центру після проведення відповідного обстеження дитини з інвалідністю..

2.10. Відповідно до Програми реабілітації, затвердженої наказом Міністерства охорони здоров'я України № 623 від 08.10.2017, у реабілітаційному відділенні Центру учням (вихованцям) надаються такі послуги з реабілітації:

- освітні послуги (корекційно-розвиткові заняття);
- медична реабілітація (лікувальна – відновлювальні, лікувальні-профілактичні заходи);
- психолого-педагогічна реабілітація (консультування, психолого-педагогічна діагностика, психологічна та педагогічна корекція)
- фізична реабілітація (лікувальний масаж, лікувальна фізкультура, кінезотерапія, ерготерапія);
- професійна реабілітація (професійна орієнтація, допрофесійна підготовка, професійна підготовка);

- фізкультурно-спортивна реабілітація (ритміка, лікувальна фізкультура, навчально-тренувальні заняття з фізичної культури і спорту, заняття спортом)
- соціальна та побутова реабілітація (навчання основних соціальних навичок, соціально-побутовий патронаж, працетерапія, пристосування меблів, встановлення обладнання для адаптації приміщень).

Педагогічна реабілітація передбачає запровадження комплексу заходів (у т. ч. відповідних форм, методів, змісту навчання), що створюють передумови для оволодіння дітьми з особливими освітніми потребами системою знань, умінь і навичок, застосування яких сприяє подальшому розвитку особистості: підвищення освітнього, кваліфікаційного рівня, здатність до самостійної трудової діяльності, організації побуту, адекватного планування самостійного життя.

Психологічна реабілітація спрямована на корекцію та розвиток психічних функцій, особистості в цілому, створення оптимальних умов для подальшого становлення кожної дитини як особистості в процесі засвоєння цінностей та пристосування до вимог та критеріїв суспільства.

Здійснення психолого-педагогічної, соціальної реабілітації учнів (вихованців) забезпечують, насамперед, спеціально розроблені навчальні плани з корекційно-розвитковою складовою. Нею регламентується організація системної реабілітаційної роботи з учнями (вихованцями): розвиток слухового сприймання; розвиток зорового сприймання; розвиток мовлення; корекція пізнавальної діяльності; формування навичок просторового орієнтування; соціально-побутове орієнтування; формування компенсаторних способів діяльності; практичне використання знань, умінь і навичок (предметно-практична діяльність); розвиток комунікативної діяльності і творчості; фізичний розвиток.

Фізична реабілітація передбачає систему заходів, спрямованих на вироблення і застосування комплексів фізичних вправ на різних етапах лікування і реабілітації, що забезпечують функціональне відновлення особи, виявляють і розвивають резервні і компенсаторні можливості організму шляхом вироблення нових рухів, компенсаторних навичок, користування технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення.

Мета фізичної реабілітації – відновлення працездатності чи пристосування до повноцінного виконання хворою людиною професійних та соціальних функцій.

Професійна реабілітація передбачає систему заходів, спрямованих на відновлення, компенсацію порушених функцій, оволодіння вихованцями трудовими вміннями і навичками, що є основою для подальшої професійної підготовки. діагностики та розвитку задатків і здібностей до професії;

Здійснення професійної реабілітації учнів (вихованців) забезпечують, насамперед навчальні плани спеціальної школи Центру з підсиленою складовою освітньої галузі «Технології» в основній школі (5-10 (11) класи). Нею регламентується організація системної реабілітаційної роботи з трудового навчання у формі допрофесійного і професійного навчання.

Фізкультурно-спортивна реабілітація - система заходів, спрямованих на залучення дітей з інвалідністю до систематичних занять фізичною культурою і спортом. Вона дає змогу дитині з інвалідністю відчути свою необхідність в команді, проявити свої індивідуальні навички та таланти і самореалізувати себе в суспільстві.

Мета **соціально-побутової адаптації та реабілітації** — сприяння в поліпшенні якості життя дитини, яка має інвалідність, створення умов для вирівнювання можливостей дітей і підлітків, що створить формування здатності до набуття навичок практичної життєдіяльності.

2.11. Здійснення корекційно-реабілітаційної роботи в Центрі базується на принципах педагогічної підтримки дитини з інвалідністю:

- згода дитини на допомогу і підтримку;
- опора на наявні сили і потенційні можливості особистості;
- віра у ці можливості;
- орієнтація на здатність дитини самостійно переборювати труднощі, долати перешкоди;
- співробітництво;
- конфіденційність;
- доброзичливість й безоціночність;
- безпека, захист здоров'я, прав, людської гідності;
- реалізація принципу «не нашкодь»;
- рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату.

3. Структура реабілітаційного відділення Центру

3.1. Реабілітаційне відділення центру складається з підрозділів і груп:

- медичний підрозділ
- соціально-психологічна служба
- корекційно-реабілітаційна група
- психолого-медико-педагогічна комісія

3.2. **Медичний підрозділ** реабілітаційного відділення Центру здійснює медичну реабілітацію всіх учнів та вихованців Центру згідно з індивідуальною програмою реабілітації.

3.2.1. Діяльність медичного підрозділу реабілітаційного відділення Центру спрямована на профілактику та реабілітацію основної патології та супутніх захворювань дитячого організму. Медичний підрозділ Центру забезпечує комплекс медичних (лікувально – відновлювальними, лікувально – профілактичних) заходів.

3.2.2. Система реабілітації у медичному підрозділі реабілітаційного відділення центру здійснюється шляхом використання засобів і виробів медичного призначення. Комплексна реабілітація проводиться за методиками медико-соціальної реабілітації, рекомендованими МОЗ відповідно до індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда.

3.2.3. Лікувально-профілактична робота передбачає профілактику соматичних захворювань, створення умов для психічного розвитку, працездатності, контроль за фізичним розвитком дітей та підготовкою їх до навчання. З цією метою медичними працівниками застосовується загальнозміцнююча терапія, надається консультативна допомога педагогічним працівникам у дозуванні шкільних навантажень.

3.2.4. Медичне обслуговування учнів (вихованців) здійснюється штатним медичним персоналом Центру, який організовує проведення лікувально-профілактичних заходів, здійснює контроль та державний нагляд за якістю харчування дітей, фізичним навантаженням навчальних занять і відпочинку, комплексом заходів із фізичного виховання дітей, виконанням санітарно-гігієнічного режиму в Центрі.

3.2.5. Медичні працівники Центру за погодженням з лікарем центру забезпечують виконання учнями (вихованцями) медичних приписів закладів охорони здоров'я, в тому числі фізіотерапію, лікувальну фізичну культуру, застосування відповідного обладнання (оптичного, звукопідсилювального, ортопедичного).

3.2.6. Медичні працівники Центру підлягають атестації, яка є обов'язковою і здійснюється відповідно до положень про атестацію медичних працівників.

3.3. **Соціально-психологічна служба** Центру - практичні психологи і соціальні педагоги - забезпечує психолого-педагогічну реабілітацію дітям постійного та змінного контингенту Центру.

3.3.1. Соціально-психологічна служба здійснює психолого-педагогічну корекцію, діагностику, психологічну та педагогічну корекцію емоційно-вольової сфери та

розумового розвитку дітей.

3.3.2. Соціально-психологічна служба разом з педагогічними, медичними працівниками під час занять та в позаурочний час здійснюють системні спостереження учнів (вихованців), узагальнюючи їх результати з наступним обговоренням з метою внесення відповідних коректив у систему навчально-реабілітаційної роботи.

3.3.3. Соціально-психологічна служба за підсумками обговорення успіхів учнів (вихованців) та динаміки їх розвитку у взаємодії з психолого-медико-педагогічної комісією Центру виробляє рекомендації з метою оперативного коригування індивідуальних планів реабілітації дітей з інвалідністю не рідше одного разу на семестр.

3.4. **Корекційно-реабілітаційна група** реабілітаційного відділення Центру – це вчителі – дефектологи, вчителі-логопеди, вчителі-реабілітологи, які забезпечують проведення корекційно-розвиткових занять згідно інваріантної складової робочих навчальних планів, та займаються реабілітацією учнів постійного і змінного контингенту у позаурочний час

3.4.1. Корекційно-реабілітаційна робота здійснюється за програмами і методиками, розробленими в установленому порядку, проводиться за напрямками: предметно-практична діяльність, розвиток слухового, зорового, дотикового сприймання, формування звуковимови та розвиток мовлення, просторове орієнтування, лікувальна фізкультура, музично-ритмічна, соціально-побутова та комунікативна діяльність.

3.4.2. Педагогічна та соціально-побутова, професійно-трудова реабілітація передбачає запровадження комплексу заходів (у тому числі відповідних форм, методів, змісту навчання), що створюють передумови для оволодіння дітьми із складними вадами розвитку системою знань, умінь і навичок, застосування яких сприятиме подальшому розвитку особистості: підвищення освітнього, кваліфікаційного рівня, здатність до самостійної трудової діяльності, організації побуту, адекватного планування самостійного життя.

3.4.3. Працівники корекційно-реабілітаційної групи під час занять та в позаурочний час здійснюють системні спостереження учнів (вихованців), узагальнюючи їх результати з наступним обговоренням з метою внесення відповідних коректив у систему навчально-реабілітаційної роботи та на основі медичних висновків, результатів системного психолого-педагогічного вивчення учнів визначають типологічні та індивідуальні особливості їх навчання та корекційно-розвиткової роботи, для дітей-інвалідів – з урахуванням індивідуальної програми реабілітації дитини-інваліда.

3.4.4. Корекційно-розвиткова робота передбачає вирішення специфічних завдань, зумовлених особливостями психофізичного розвитку учнів, забезпечується шляхом впровадження особистісно орієнтованих програм навчання та реабілітації за індивідуальним та диференційованим підходом.

3.4.5. Ефективність корекційно-реабілітаційної роботи забезпечується використанням спеціального корекційного обладнання та засобів навчання.

3.4.6. Для створення оптимальних умов реабілітаційного процесу та оволодіння навчальним матеріалом з учнями (вихованцями) Центру проводяться індивідуальні та групові заняття. Тривалість групового заняття становить 35-40 хв., індивідуального – 20-25 хв. Групи з урахуванням однорідності порушень з наповнюваністю 2-6 чол. комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням рекомендацій психолого-медико-педагогічної комісії Центру.

3.4.7. Корекційно-розвиткові заняття, які передбачені навчальними планами, регламентуються окремим розкладом, який складає заступник директора з навчально-виховної роботи.

3.4.8. Режимом функціонування центру передбачено проведення навчально-реабілітаційного процесу у першій та другій половині дня із забезпеченням постійного фахового психолого-педагогічного супроводу.

3.5. **Психолого- педагогічний консилиум** функціонує для надання індивідуальної

психолого-педагогічної допомоги та проведення моніторингу динаміки розвитку учня (вихованця) у Центрі. Психолого-педагогічний консилиум центру утворюється наказом директора із затвердженням персонального складу та діє на підставі цього Положення.

3.5.1. До складу психолого-педагогічного консилиуму входять заступник директора центру (голова), лікар-педіатр, корекційний педагог (сурдопедагог, тифлопедагог, логопед тощо), практичний психолог, соціальний педагог, учителі, у тому числі початкових класів, та інші педагогічні працівники. На першому засіданні психолого-педагогічного консилиуму обирається заступник голови та секретар консилиуму.

3.5.2. Основними функціями психолого-педагогічного консилиуму є:

- 1) проведення моніторингу динаміки розвитку учня (вихованця) та результатів корекційно-розвиткової роботи;
- 2) надання рекомендацій щодо зарахування, відрахування та переведення учнів (вихованців) до іншого закладу освіти;
- 3) розроблення рекомендацій щодо особливостей організації освітнього процесу відповідно до особливостей психофізичного розвитку учня (вихованця), а також визначення індивідуальної освітньої траєкторії.

3.5.3. В змісті реабілітаційної роботи психолого - педагогічний консилиум здійснює:

- планування корекційно-відновлювальної роботи, контроль за її ефективністю;
- визначення реабілітаційних технологій, строків і тривалості проходження реабілітації дитиною з інвалідністю відповідно до індивідуальної програми реабілітації з урахуванням реабілітаційного потенціалу дитини та реабілітаційного прогнозу;
- контроль за виконанням індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю;
- забезпечення послідовності, комплексності і безперервності виконання реабілітаційних заходів, оцінку їх результатів та ефективності.

3.5.4. Рішення психолого-педагогічного консилиуму відображаються в протоколі засідання та приймаються простою більшістю голосів. У разі рівного розподілу голосів вирішальним є голос голови психолого-педагогічного консилиуму. Засідання психолого-педагогічного консилиуму проводяться у разі потреби, але не рідше ніж два рази на рік.

На засідання психолого-педагогічного консилиуму за потреби запрошуються:

- представник інклюзивно-ресурсного центру, на території обслуговування якого розташований центр (не менше ніж двічі на рік);
- фахівець із соціальної роботи (з питань визначення індивідуальної освітньої траєкторії дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах);
- спеціаліст служби у справах дітей (з питань визначення індивідуальної освітньої траєкторії дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування).

На засідання психолого-педагогічного консилиуму можуть запрошуватися представники громадських організацій, які сприяють реалізації та захисту прав дітей з особливими освітніми потребами.

3.5.5. До прийняття рішення щодо індивідуальної освітньої траєкторії учня (вихованця) залучаються його батьки або інші законні представники.

3.5.6. З 1 по 15 вересня щорічно відповідними спеціалістами психолого-педагогічного консилиуму (також вчителями-дефектологами, вчителями-логопедами, вчителями лікувальної фізкультури, ритміки, практичними психологами) за участі медичних працівників, соціального педагога, вихователів і класних керівників (для дітей з інвалідністю – з урахуванням індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю) визначається зміст програм корекції порушень розвитку, на основі яких комплектуються групи для занять (диференційований підхід). Для дітей з інвалідністю розробляються індивідуальні плани реабілітації.

3.5.7. Індивідуальний план реабілітації – це документ, який містить інформацію про учня (вихованця), корекційно-реабілітаційні послуги, які він отримує в Центрі, та їх

ефективність (підстава для внесення відповідних коректив).

3.5.8. З метою надання ранньої допомоги дітям з особливими освітніми потребами в реабілітаційному відділенні Центру можливе відкриття консультативного пункту, завданнями якого є проведення консультацій для батьків, які виховують дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку, педагогічних працівників, психологів, які працюють з такими дітьми та їх батьками.

4. Управління реабілітаційним відділенням Центру

4.1. Загальне керівництво реабілітаційним відділенням Центру здійснює директор комунального загальноосвітнього навчального закладу I-II ступенів «Навчально-реабілітаційний центр № 17» м. Києва, безпосереднє керівництво – заступник директора з корекційно-реабілітаційної роботи.

4.2. Заступник директора з корекційно-реабілітаційної роботи призначається на посаду та звільняється з неї директором Центру у встановленому законодавством порядку.

4.3. Посаду заступника директора з корекційно-реабілітаційної роботи, що керує реабілітаційним відділенням, може займати особа, яка є громадянином України, має освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста або магістра за фахом «Дефектологія», «Корекційна освіта» і стаж педагогічної роботи з відповідною категорією дітей не менше як три роки.

4.4. Заступник директора по реабілітаційному відділенню Центру :

- вирішує питання координування діяльності роботи підрозділів і груп реабілітаційного відділення, педагогічних, медичних працівників для забезпечення системності та єдності комплексної реабілітації учнів (вихованців) у першій та другій половині дня,
- здійснює контроль за реабілітаційним процесом, його якістю та ефективністю, веденням необхідної документації;
- вживає заходів із запобігання та недопущення дискримінації стосовно дотримання прав та законних інтересів осіб – отримувачів реабілітаційних послуг;
- відповідає за складання звітності та подання її в установлені строки про якість та обсяги корекцій-реабілітаційних послуг директору Центру;
- діє від імені реабілітаційного відділення Центру, представляє його в Центрі, державних та інших органах, установах і організаціях, вносить пропозиції директору центру про укладання угод з юридичними та фізичними особами з питань діяльності відділення;
- розпоряджається в установленому порядку майном і відповідає за дотримання правил внутрішнього трудового розпорядку, режиму роботи відділення, збереження матеріально-технічної бази, тощо;
- вносить пропозиції директору Центру з питань кадрової та фінансової політики роботи реабілітаційного відділення;
- організовує різні форми співпраці з батьками або особами, які їх замінюють, з педагогічними і медичними та іншими працівниками Центру;
- щороку звітує про діяльність дошкільного відділення на засіданні педагогічної ради Центру.

5. Фінансово-господарська діяльність та матеріально-технічна база реабілітаційного відділення Центру

5.1. Фінансово-господарська діяльність реабілітаційного відділення Центру провадиться відповідно до законодавства, Статуту _____ (назва закладу) та цього Положення.

5.2. Фінансово-господарська діяльність реабілітаційного відділення Центру провадиться на основі та в межах кошторису Центру, який складається і затверджується

відповідно до чинного законодавства.

5.3. Джерелами фінансування реабілітаційного відділення Центру є кошти, визначені Статутом _____ (повна назва закладу) _____ .

5.4. Штатні одиниці працівників реабілітаційного відділення Центру включаються до загального штатного розпису навчально-реабілітаційного центру, який розробляється Центром відповідно до чинного законодавства і затверджується директором Центру у встановленому чинним законодавством порядку.

5.5. Реабілітаційне відділення Центру користується закріпленими за ним приміщеннями та майном Центру на праві оперативного управління.

5.6. Реабілітаційне відділення Центру за погодженням із директором Центру може орендувати необхідне обладнання та інше майно; отримувати допомогу від підприємств, установ, організацій або фізичних осіб для провадження реабілітаційної діяльності, передбаченої Статутом Центру, цим Положенням та чинним законодавством.

5.7. Реабілітаційне відділення Центру може надавати платні освітні та інші послуги, перелік яких затверджує Кабінет Міністрів України. Реабілітаційне відділення центру може надавати інші платні послуги, затвержені засновником, що не увійшли до переліку, затвердженого Кабінетом Міністрів України.

5.8. Діловодство реабілітаційного відділення є частиною загального діловодства Центру. Порядок ведення діловодства, статистичної звітності у реабілітаційному відділенні здійснюється відповідно до законодавства.

6. Міжнародне співробітництво

6.1. Реабілітаційне відділення Центру має право здійснювати міжнародне співробітництво в установленому законодавством порядку, яке визначається навчально-реабілітаційним центром №17, з яким і укладаються міжнародні угоди про співробітництво та який і представляє інтереси реабілітаційне відділення.

7. Контроль за діяльністю реабілітаційного відділення

7.1. Контроль за діяльністю реабілітаційного відділення Центру у сфері освіти як структурного підрозділу Центру здійснюється відповідно до чинного законодавства в галузі освіти та Статуту Центру.

7.2. Аналіз, моніторинг якості реабілітаційних заходів здійснює адміністрація Центру в межах розподілу посадових обов'язків та орган управління освітою, якому підпорядкований Центр, в межах контролю за діяльністю Центру.

7.3. Зміст, форми та періодичність контролю, не пов'язаного з реабілітаційним процесом у реабілітаційному відділенні Центру, встановлюється уповноваженим органом управління освітою та директором _____ (назва закладу) _____ .

8. Реорганізація або ліквідація реабілітаційного відділення Центру

8.1. Реорганізація реабілітаційного відділення Центру здійснюється в разі зміни організаційної структури Центру.

8.2. Рішення про реорганізацію реабілітаційного відділення Центру та її вид приймається директором Центру за погодженням з органом управління освітою.

8.3. Про зміни в організації виробництва і праці або про зміни істотних умов праці, пов'язані з реорганізацією реабілітаційного відділення Центру, працівників персонально попереджають не пізніше ніж за два місяці.

8.4. Порядок і строки реорганізації реабілітаційного відділення визначаються чинним законодавством України.

5.2.1. ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ (КАРТКА)

Л.І. Тарновська, О.М.Стрельникова

Важливим документом, в якому планується для дитини з інвалідністю комплекс реабілітаційних послуг, які вона може отримати в реабілітаційному відділенні навчально-реабілітаційного центру, є індивідуальний план реабілітації. В ньому зазначаються зміст, форма, кількісні показники для виконання реабілітаційних заходів, узагальнюються результати їх виконання. У разі потреби кожний навчально-реабілітаційний центр може додатково розробляти та деталізувати такий план відповідно до своїх завдань та категорії осіб (дітей) з інвалідністю.

Враховуючи необхідність працювати з індивідуальними програмами розвитку на кожну дитину навчально-реабілітаційного центру та на дітей змінного контингенту, співробітники НРЦ № 17 м. Києва – вчителем-дефектологом, вчителем-методистом Л.І. Тарновською та практичним психологом О.М. Стрельниковою був розроблений Індивідуальний план реабілітації (у вигляді картки). Цей зразок може слугувати основою у розробці такого документу в навчально-реабілітаційних центрах різних видів та профілів.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН РЕАБІЛІТАЦІЇ

Індивідуальний план реабілітації

П.І.Б. дитини _____
Дата народження _____
Основний діагноз _____
Супутні захворювання _____
Дата встановлення інвалідності _____
Строк курсу реабілітації(абілітації) з _____ до _____

Заплановані послуги

Вид і характер реабілітаційних послуг	Строк /кількість / тривалість надання послуг	Форма роботи	Відмітка про виконання
Послуги із соціальної реабілітації (абілітації)			
Послуги із психологічної (психолого-педагогічної) реабілітації			
Послуги з професійної реабілітації			
Послуги із фізичної реабілітації			
Послуги із фізкультурно-спортивної реабілітації			
Послуги з трудової реабілітації			
Послуги з медичної реабілітації / медичного спостереження			

Результати проведеної реабілітації (абілітації)

Індивідуальний план реабілітації виконано (позначити необхідне) :

- повністю,
- частково,
- не виконано,
- потребує продовження.

Рекомендації щодо подальшого проведення реабілітації (абілітації) _____

Дата заповнення _____

Голова психолого-педагогічного консиліуму _____

(підпис)

(прізвище та ініціали)

Члени консиліуму:

(підпис)

(прізвище та ініціали)

(підпис)

(прізвище та ініціали)

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ УЧНЯ

_____ - _____ р.

1. Загальні відомості про учня

П.І.Б. _____

Дата народження _____, вік _____ р.

Дата зарахування до НРЦ _____ р. Клас _____

Висновок ІРЦ _____

2. Результати вивчення учня фахівцями НРЦ в період з _____ по _____ р.

Спеціаліст	Опорні якості особистості	Труднощі	Висновок
Вчитель-дефектолог _____			
Психолог _____			
Логопед/Вчитель розвитку мовлення _____			
Вчитель-реабілітолог _____			
Вихователь/ Асистент вчителя-дефектолога			

3. Висновки за результатами вивчення

Форма навчання	<input type="checkbox"/> індивідуальна <input type="checkbox"/> класно-урочна
Адаптація навчального середовища	Педагогічна адаптація : <input type="checkbox"/> збільшення часу на виконання завдання <input type="checkbox"/> чергування видів діяльності <input type="checkbox"/> виконання завдань за зразком <input type="checkbox"/> необхідність відпочинку <input type="checkbox"/> використання засобів концентрації уваги <input type="checkbox"/> зміна темпу занять <input type="checkbox"/> інше _____ Пристосування середовища: <input type="checkbox"/> інтенсивність освітлення <input type="checkbox"/> зменшення рівня шуму <input type="checkbox"/> необхідність усамітнитися <input type="checkbox"/> інше _____
Адаптація навчального матеріалу та діяльності	<input type="checkbox"/> адаптація навчальних посібників <input type="checkbox"/> адаптація наочного матеріалу <input type="checkbox"/> розробка карток-підказок/карток з візуальним розпорядком <input type="checkbox"/> друкований текст з різним шрифтом <input type="checkbox"/> інше _____ _____

Адаптація навчального плану	<input type="checkbox"/> так Кількість годин: _____
	<input type="checkbox"/> ні
	Звільнення від окремих навчальних предметів: _____
Соціальні потреби	<input type="checkbox"/> підтримка асистента вчителя
	<input type="checkbox"/> супровід соціального педагога
	<input type="checkbox"/> додаткова робота з вчителем-дефектологом
	<input type="checkbox"/> додаткова робота з вчителем-логопедом
	<input type="checkbox"/> додаткова робота з практичним психологом
<input type="checkbox"/> не потребує	
	Самообслуговування:

ПІБ педагога:				
Корективи плану:				
Природознавчі дисципліни				
ПІБ педагога:				
Корективи плану				
Технології				
ПІБ педагога:				
Корективи плану:				

КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИЙ БЛОК				
	Заплановані дії	Результати роботи		
		1 семестр	2 семестр	Кінець навчального року
Практичний психолог				
Логопед/вчитель розвитку мовлення				
Корекційний педагог				
Вчитель-реабітолог				

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИЙ БЛОК				
	Заплановані дії	Результати роботи		
		1 семестр	2 семестр	Кінець навч. року
Вихователь				
Соціальний педагог				

5.Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

(ПІБ)	посада	підпис	(ПІБ)	посада	підпис

6. Узгодження індивідуальної програми розвитку з батьками/законними представниками:

_____ (ПІБ)
Дата _____ Підпис _____

Директор _____

ЛІТЕРАТУРА

1. Гриневич, Л., Бриндза, В., Дементієвська, Н., & Шиян, Р. та ін. (2016). *Нова українська школа: основи стандарту освіти*. Львів.
2. *Державний стандарт початкової освіти (2018)* (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 року № 87). Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>.
3. Єдинак, Г.А. (2009). *Фізичне виховання дітей з церебральним паралічем*. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А..
4. *Закон України «Про освіту»* від 05.09.2017 № 2145-VIII (редакція станом на 24.06.2020) Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. *Закон України «Про повну загальну середню освіту»* від 16.01.2020 № 463-IX (Редакція станом на 01.08.2020) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
6. Засенко, В.В. (2017) *Спеціальна освіта: кроки до змін*. Особлива дитина: навчання і виховання. 1, 7-12. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/712960/>
7. Засенко, В.В. & Прохоренко, Л.І. (2019) *Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку*. Рідна школа. 3–4, 48-52. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/718099/>
8. Засенко, В.В. & Прохоренко, Л.І. (2019). *Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами*: матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції «Практична психологія в інклюзивному середовищі» (м. Переяслав-Хмельницький, 21.02.2019). (с. 17-22). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/715928/>
9. Засенко, В.В. & Прохоренко, Л.І. (2020). *До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими потребами*. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 16, 143-159. <https://lib.iitta.gov.ua/719966/>
10. Кабінет Міністрів України. (2017, 13 грудня). *Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»* (903-р). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-p>
11. Козьявкін, В.И., & Шестопалова, Л.Ф. (1995). *Психологическое обследование детей с органическими поражениями центральной нервной системы, в том числе с детскими церебральными параличами*. Харьков.
12. Козьявкін, В.И., Бабадаглы, М.О., Лунь, Г.П., Качмар, О.А., Гордиевич, С.М., Лисович, В.И. & Волошин, Б.Д. (2012). *Система интенсивной нейрофизиологической реабилитации – метод Козьявкина*. Львов : Дизайн-студия «Папуга».
13. *Концепція Нової української школи* Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

14. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році» (від 31.08.2020 року № 1/9-495). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci>
15. Мартынюк, В.Ю., & Назар, О.В. (2012). Международные шкалы оценки эффективности реабилитации детей с церебральным параличом. *Социальная педиатрия и реабилитация*, 2, 34-42.
16. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі» (від 20.08.2018 року № 924) Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0924729-18#n6>
17. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів третіх і четвертих класів Нової української школи» (від 16.09.2020 року № 1146). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-ocinyuvannya-rezultativ-navchannya-uchniv-tretih-i-chetvertih-klasiv-novoyi-ukrayinskoyi-shkoli>
18. Наказ МОЗ України «Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при органічних ураженнях головного мозку у дітей, які супроводжуються руховими порушеннями» (№286 від 09.04.2013 р.). Режим доступу : <http://www.moz.gov.ua>; <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0286282-13>
19. Наказ МОН України «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (№814 від 26.07.2018 р.). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>
20. Немкова, С.А. (2013). *Когнитивные нарушения при детском церебральном параличе*. М.: «Триада-Х».
21. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2016). К.: МОН України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
22. *Нова українська школа: порадник для вчителя* (2017). Н.М.Бібік (Ред.). К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
23. *Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи*. (2005). В.Ю.Мартинюк & С.М.Зінченко (Ред.). К.: Інтермед.
24. Пахомова, Н.Г. & Кононова, М.М. (2015). *Спеціальна психологія*. Полтава: АСМІ.

25. *Постанова Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти»* (від 24.07.19 р. № 688) Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
26. Прохоренко, Л. І. (2019). *Науково-психологічний супровід в освіті дітей з особливими потребами*. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 1(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2019-1-1-1-5> Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/723025/>
27. Прохоренко, Л.І. (2021). *Психологічний супровід дітей з особливими потребами та їхніх родин в умовах кризових викликів*. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-13-7> Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/724779/>
28. *Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про внесення змін до розпоряджень Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988 і від 13 грудня 2017 р. № 903»* (від 22 серпня 2018 р. № 592-р). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/592-2018-%D1%80#Text>
29. *Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»* (від 14 грудня 2016 р. № 988). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
30. Супрун, М.О. (2005). *Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.)*. К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707135/>
31. Трикоз, С.В., & Блеч, Г.О. (2018). *Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку*. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/711320/>
32. Ханзерук, Л. О. (2007). Сучасні підходи до психолого-педагогічної корекції розвитку дітей з ДЦП. *36. наук.праць Кам'янець-Подільського державного університету, Вип. VII*, 326–29.
33. Чеботарёва, Е.В. (2018). Трудовая подготовка школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата и интеллекта в условиях реформирования образования. *Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Образование лиц с особенностями психофизического развития: традиции и инновации»* (г. Минск, 25–26 октября 2018 г. Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка). (с. 408-416). Минск: БГПУ.
34. Чеботарьова О.В. Професійно-трудове орієнтування учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та інтелекту. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів науково-практичної конференції*, 163 – 165. <https://lib.iitta.gov.ua/713062/>
35. Чеботарьова, О. В. (2007). *Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату*. К.: Літо. 250 с.

36. Чеботарьова, О.В. (2006). Організаційно-педагогічні умови індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (Автореф. дис... канд. пед. наук.). К.: Ін-т спец. педагогіки АПН України.
37. Чеботарьова, О.В. (2021). *Науково-методичне забезпечення реалізації змісту навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку*. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-2> Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/724491/>
38. Чеботарьова, О.В. Гладченко, І.В., Василенко-ван де Рей, А., & Ліщук, Н.І. (2018). *Дитина із синдромом Дауна*. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/711322/>
39. Чеботарьова, О.В., & Гладченко, І.В. (2017). Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. *Особлива дитина: навчання і виховання, 1*, 21-30.
40. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Бобренко, І.В., Гладченко, І.В., Мякушко, О.І., Трикоз, С.В., Сухіна, І.В. та ін. *Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями*. (2019). О.В. Чеботарьова & І.В.Сухіна (Ред.). К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/718292/>
41. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Бобренко, І.В., Гладченко, І.В., Мякушко, О.І., Сухіна, І.В. & Трикоз, С.В. (2020). *Порадник батькам: практичні рекомендації під час дистанційного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями*. О. Чеботарьова (Ред.). К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/721765/>
42. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Остапенко, Н.А., Ярмола, Н.А., Гладченко, І.В., Королько, Н.І., Дмитрієва, І.В., Трикоз, С.В., Бобренко, І.В. та ін. (2019). *Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класу з порушеннями інтелектуального розвитку*. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719176/>
43. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Остапенко, Н.А., Ярмола, Н.А., Гладченко, І.В., Королько, Н.І., Дмитрієва, І.В., І.В., Трикоз, С.В., Бобренко, І.В. та ін. (2019). *Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 3 класу з порушеннями інтелектуального розвитку*. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/719177/>
44. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Остапенко, Н.А., Ярмола, Н.А., Гладченко, І.В., Королько, Н.І., Дмитрієва, І.В., І.В., Трикоз, С.В., Бобренко, І.В. та ін. (2019). *Типова освітня програма початкової освіти для спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 4 класів з інтелектуальними порушеннями*. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722273/>

45. Чеботарьова, О.В., Блеч, Г.О., Ярмола, Н.А., Гладченко, І.В., Королько, Н.І., Дмитрієва, І.В., Трикоз, С.В., Бобренко, І.В. та ін. (2018). *Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів І класів з інтелектуальними порушеннями*. К., ІСП НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/712585/>
46. Чеботарьова, О.В., Гладченко, І.В., & Ярмола, Н.А. (2019). *Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку*. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/718307/>
47. Чеботарьова, О.В., Коваль, Л.В., & Данілавичюте, Е.А. (2018). *Дитина із церебральним паралічем*. Харків: Вид -во «Ранок», ВГ «Кенгуру». Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/722101/>
48. Чеботарьова, О.В., Трикоз, С.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Бобренко, І.В., Королько, Н.І., Дмитрієва, І.В., Остапенко, Л.І. та ін. (2016). *Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку*. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/707790/>
49. Чеботарьова, О.В., Трикоз, С.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В., Бобренко, І.В., Королько, Н.І., Дмитрієва, І.В., Остапенко, Л.І. та ін. (2020). *Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку*. К., ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Режим доступу: <https://lib.iitta.gov.ua/721883/>
50. Чеботарьова, О.В., Трикоз, С.В., Міненко, А.В., Блеч, Г.О., Гладченко, І.В. (2016). *Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу*. О.В.Чеботарьова & І.В.Гладченко (Ред.). К., ІСП НАПН України. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/707272/>
51. Шевцов, А.Г., Романенко, О.В., Ханзерук, Л.О., & Чеботарьова, О.В. (2013). *Діти із порушенням опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі*. К.: Видавничий дім «Слово».
52. Sheremet, M; Suprun, M; Suprun, D. (2020) Future Psychologists' Readiness to Work in Conditions of Social Cohesion in Education WEB OF SCIENCE Published: Sep 2020 in *International Journal of Applied Exercise Physiology*.
53. Zhuravlova L., Sheremet M., Suprun D. (2021). Results of the Examination of Primary School Students By Means of Speech Therapy *BRAIN*. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience* ISSN: 2068-0473 | e-ISSN: 2067-3957 2021, Volume 12, Issue 1, pages: 326-342 DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/12.1/185>

ІНТЕРНЕТ РЕСУРСИ

- Сайт Міністерства освіти і науки України
<http://mon.gov.ua/activity/education/>

- Інклюзивне навчання_Міністерство освіти і науки України
<https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
<https://www.facebook.com/UAMON/>
- Сайт Інституту спеціальної педагогіки НАПН України
<http://ispukr.org.ua/>
- Відділ освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України
<https://www.facebook.com/laboligo>
- «Аутизм в Україні» <http://www.autism.in.ua/uk>
- Благодійне товариство допомоги особам з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень «Джерела»
http://www.djerela.org/index.php/uk/?fbclid=IwAR3KP-trpIyJ7mUo_8P13Go0CcA2FAvxrFhHu4i0NjmGjyrjZ1iQ7sjCNFI
<https://www.facebook.com/raisa.djerela/>
- ВБО «Даун Синдром»_Батькам <http://downsyndrome.org.ua/roditely;>
<https://www.facebook.com/downsyndrome.org.ua> , <https://perspectiva21-3.org/>
- Всеукраїнський фонд «Крок за Кроком» <http://www.ussf.kiev.ua>
- ГО Фонд «Дитина з майбутнім» <https://cwf.com.ua/uk/>
- Електронна бібліотека НАПН України <http://lib.iitta.gov.ua/>
- Конвенція про права дитини http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021
- Нова українська школа_Батькам <https://nus.org.ua/tags/5/>
- Освітні блоги для дітей та батьків на «Освіторія»
<https://osvitoria.media/opinions/>, <https://www.facebook.com/osvitoria.media/>
- Освітній ІТ-проект «Всеосвіта» [https:// vseosvita.ua](https://vseosvita.ua),
- Освітній проект «На Урок» <https://naurok.com.ua/> ,
<https://www.facebook.com/naurok.com.ua/>



ДОДАТКИ



ДОДАТОК №1

**ОЦІНКА М'ЯЗОВОГО ТОНУСУ ЗА МОДИФІКОВАНОЮ ШКАЛОЮ
АШВОРСА²⁶**

- 0 – відсутність підвищення м'язового тонусу;
- 1 – незначне підвищення м'язового тонусу;
- 2 – помірне підвищення м'язового тонусу;
- 3 – значне підвищення м'язового тонусу, пасивні рухи утруднені;
- 4 – ригідність, повна відсутність рухів.

²⁶ Наказ МОЗ України «Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при органічних ураженнях головного мозку у дітей, які супроводжуються руховими порушеннями» (№286 від 09.04.2013 р.).
Режим доступу : <http://www.moz.gov.ua>; <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0286282-13>

СИСТЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ФУНКЦІЇ РУКИ У ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ВІКОМ 4-18 РОКІВ²⁷

(Manual Ability Classification System - MACS)

MACS – система класифікації умінь дитини маніпулювати предметами у повсякденній діяльності.

- MACS спрямована на визначення того рівня функції руки, що найбільше відповідає типовій діяльності дитини вдома, в школі чи в колективі.
- Рівень за MACS визначають, опираючись на знання про типову щоденну поведінку дитини. Визначення рівня здійснюють не на основі спеціального тестування, а на основі розмови з людиною, яка добре знає дитину та її типову поведінку.
- Визначаючи рівень функції руки, вміння дитини маніпулювати предметами оцінюють з огляду на її вік.
- MACS спрямована на оцінювання загальної функції обох рук, а не кожної руки окремо.

Вступ та інформація для користувача

Метою Системи класифікації функції руки (MACS) є забезпечення систематичного методу класифікації того, як діти з церебральним паралічем використовують свої руки, маніпулюючи з предметами у повсякденній діяльності. MACS базується на оцінці маніпулювання предметами за власною ініціативою з особливим акцентом на використанні об'єктів в межах свого «особистого» простору (простір довкола дитини, в межах її досягнення - на відміну від предметів, що є поза зоною її досягнення).

MACS спрямована на визначення того рівня функції руки, що найбільше відповідає типовій поведінці дитини вдома, в школі чи в колективі. Це означає, що рівень визначають, розпитуючи про можливості дитини у того, хто добре її знає, а не здійснюючи спеціальне тестування. MACS розроблена не для визначення максимальних можливостей дитини та диференціації, яка рука функціонує краще. Також MACS не пояснює причин обмежень функціональних можливостей руки і не призначена для класифікації типів церебрального паралічу.

Вибір того чи іншого рівня залежить від вміння дитини маніпулювати предметами та її потреби у допомозі додаткових пристосуваннях, аби виконувати руками дії, звичні для повсякденного життя. Йдеться про

²⁷ Наказ МОЗ України «Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при органічних ураженнях головного мозку у дітей, які супроводжуються руховими порушеннями» (№286 від 09.04.2013 р.).
Режим доступу : <http://www.moz.gov.ua>; <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0286282-13>

предмети, що відповідають вікові дитини, які, наприклад, використовують для того, щоб їсти, одягатися, бавитися, писати, на відміну від предметів, використання яких є ознакою особливих умінь, таких, наприклад, як гра на музичному інструменті.

MACS можна використовувати для дітей різного віку, проте необхідно робити додаткові пояснення з огляду на вік дитини. Очевидно, що діти у віці 4-х років користуються в побуті дещо іншими предметами, ніж підлітки. Це стосується також і самостійності, адже маленькі діти потребують більше допомоги та догляду, ніж старші діти. Класифікацію умінь дитини необхідно здійснювати у порівнянні з уміннями інших дітей такого самого віку.

Вмотивованість дитини та її когнітивні можливості також впливають на уміння дитини маніпулювати предметами і відповідно на рівень за MACS. Якщо вмотивованість дитини у виконанні дії є низькою, якщо вона не розуміє завдання чи постійно просить про допомогу та підтримку, уміння володіти руками необхідно класифікувати на основі фактичної поведінки дитини, навіть якщо вважають, що насправді її функціональні можливості кращі.

Загалом, якщо вміння дитини відповідають певному рівню, то дитину зарахують до цього або вищого рівня. Дітей, які не можуть виконати дії, передбачені певним рівнем, найімовірніше зарахують до нижчого рівня. До рівня I зараховують дітей з церебральним паралічем, які здебільшого мають мінімальні обмеження порівняно зі здоровими дітьми, за умови, що обмеження - якщо вони є - практично не впливають на виконання дітьми повсякденних дій.

MACS передбачає **5 рівнів**. Відмінності між двома найближчими рівнями також вказані, аби допомогти визначити той рівень, що найбільше відповідає умінням дитини. Шкала системи класифікації є порядковою і відстані між рівнями не можна вважати однаковими. Не можна вважати і так, що діти з церебральними паралічами порівну розподілені між цими п'ятьма рівнями.

I. *Дитина легко та успішно користується предметами.* В більшості випадків, обмеження виявляються при виконанні завдань, що вимагають швидкості та точності. Проте певна недостатність функції руки не обмежує самостійності у повсякденній діяльності.

II. *Дитина користується більшістю предметів, але з дещо зниженою якістю та/або швидкістю.* Дитина може уникати певних дій або виконувати їх з певними труднощами; дитина може виконувати альтернативні дії, але зазвичай функціональні можливості руки дитини не обмежують її самостійність у виконанні повсякденних дій.

III. *Дитині важко використовувати предмети, вона потребує допомоги у підготовці до дії чи її зміні.* Дитина виконує дії руками повільно, результати обмежені за кількістю та якістю. Дитина виконує дії самостійно, якщо їй допомогли розпочати дію або створили спеціальні умови.

IV. Дитина виконує обмежену кількість простих дій в пристосованих умовах. Виконує лише деякі дії, з труднощами та невеликим успіхом. Потребує постійної допомоги і підтримки та/або допоміжного обладнання, аби хоч частково виконати ту чи іншу дію.

V. *Дитина не утримує предмети і їй важко виконувати руками навіть найпростіші дії.* Дитина потребує цілковитої сторонньої допомоги.

Відмінності між I та II рівнями. Діти з рівнем I можуть мати обмеження з маніпулюванням дуже маленькими, важкими чи крихкими предметами, що вимагає особливого контролю тонкої моторики чи ефективної координації між обома руками. Обмеження можуть також проявитися у деяких труднощах із виконанням нових чи невідомих дій. Діти з рівнем II виконують майже те саме, що і діти з рівнем I, лише зі зниженою якістю чи повільно. Функціональні відмінності між обома руками можуть впливати на ефективність дії. Діти з рівнем II часто намагаються полегшити маніпулювання предметом, наприклад, використовуючи якусь поверхню для підтримки, замість того, щоб виконати дію обома руками.

Відмінності між II та III рівнями. Діти з рівнем II можуть виконувати руками дії практично з усіма предметами, хоча повільно чи зі зниженою якістю виконання. Діти з рівнем III зазвичай потребують допомоги, щоб підготуватися до виконання руками дії та/або потребують підлаштування середовища до них, оскільки їхня здатність дотягнутися до предмета чи маніпулювати ним є обмеженою. Вони не можуть виконувати певні дії і їхня самостійність залежить від підлаштованості середовища до їхніх можливостей.

Відмінності між III та IV рівнями. Діти з рівнем III можуть виконувати певні дії, якщо при цьому для них створено особливі умови і якщо за ними наглядають та дають багато часу на виконання дії. Діти з рівнем IV потребують постійної допомоги під час виконання дії і якнайбільше можуть самостійно змістовно виконувати лише певну частину дії.

Відмінності між IV та V рівнями. Діти з рівнем IV можуть виконувати частину дії, хоча і потребують постійної допомоги. Діти з рівнем V можуть якнайбільше брати участь у виконанні простих дій в спеціальних умовах, наприклад, натискаючи на простеньку кнопчку.

Що необхідно знати для використання MACS? Вміння дитини маніпулювати предметами при важливих повсякденних діях, наприклад, під час ігор чи дозвілля, вживання їжі чи одягання. В яких ситуаціях дитина є самостійною і наскільки дитина потребує сторонньої допомоги та спеціальних пристосувань?

СИСТЕМА КЛАСИФІКАЦІЇ ВЕЛИКИХ МОТОРНИХ ФУНКЦІЙ²⁸
(Gross Motor Function Classification System for Cerebral Palsy (GMFCS))

GMFCS при церебральних паралічах базується на оцінці самостійних рухів, особлива увага надається сидінню (контролю тулуба) і ходьбі. Визначаючи 5-ти рівневу систему класифікації, першочерговим критерієм було створення такого поділу моторних функцій за рівнями, який би мав клінічне значення. Відмінності між рівнями базуються на функціональних обмеженнях, необхідності в допоміжному обладнанні (ходунки, милиці, палиці, інвалідний візок), а також на якості рухів. До першого рівня належать діти з незначними нейро-моторними порушеннями, переважно меншими, ніж характерно для церебрального паралічу, а також діти, яким зазвичай ставлять діагноз «мінімальна мозкова дисфункція» або «легка форма церебрального паралічу». Різниця між першим і другим рівнями не є такою вираженою, як між іншими рівнями, особливо в дітей до двох років. Особлива увага класифікації приділяється визначенню рівня, який найкраще відповідає вмінням і характеризує обмеження моторних функцій дитини на час обстеження. Акцент ставиться на повсякденній активності дитини вдома, в школі, в суспільному оточенні. Тому важливо класифікувати можливості дитини на основі її стандартної поведінки (а не максимальних можливостях) і не включати суб'єктивних прогнозів. Пам'ятайте, що необхідно класифікувати дитину за її великими моторними функціями на момент тестування, а не судити про якість рухів чи потенційні можливості їх покращення. Опис п'яти рівнів є довільний і не ставить за мету детально описати усі аспекти функціонування конкретної дитини. Наприклад, дитина з геміплегією, яка не може «рачкувати» (повзати на чотирьох), але щодо інших параметрів підпадає під перший рівень, буде класифікована за першим рівнем. Запропонована шкала є порядковою, і відстані між рівнями не обов'язково мають бути рівномірними, крім того, не обов'язково, щоб діти з церебральним паралічем рівномірно розподілялися між п'ятьма рівнями. В кінці класифікації подаються відмінності між парами рівнів, які допоможуть вірно визначити рівень великих моторних функцій дитини на час обстеження. Назва кожного рівня відповідає найвищому рівню мобільності, якого може досягнути **дитина віком 6 - 12 років**. Ми вважаємо, що класифікація

²⁸ Наказ МОЗ України «Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при органічних ураженнях головного мозку у дітей, які супроводжуються руховими порушеннями» (№286 від 09.04.2013 р.). Режим доступу : <http://www.moz.gov.ua>; <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0286282-13>

моторних функцій залежить від віку дитини, особливо у немовлят та в ранньому дитинстві. Тому ми подаємо опис кожного рівня для дітей кількох вікових груп. Опис функціональних можливостей та обмежень для кожної вікової групи не є вичерпним, не є нормою, а служить лише загальним орієнтиром. Недоношених дітей до 2 років слід класифікувати з врахуванням корекції їх віку. Ми намагались більше підкреслити функціональні можливості дітей, а не їх обмеження. Загальний принцип оцінювання такий: дитина, яка виконує рухові функції, властиві певному рівню, належить до цього або вищого рівня. І, навпаки, діти, які не можуть виконати рухи, подані в описі певного рівня, найімовірніше належать до цього або нижчого рівня.

Рівень I «Хода без обмежень» – діти ходять в приміщенні, надворі та по сходах без обмежень. Можуть бігати та підстрибувати, але швидкість, рівновага та координація знижені.

Рівень II «Хода з обмеженнями» – діти ходять в приміщенні та на вулиці, піднімаються по сходах, тримаючись за поручні, але обмежені при ходьбі по нерівній поверхні та сходах, а також в людних місцях, чи вузьких проходах. Ці діти практично не можуть виконувати такі великі моторні функції, як біг та стрибки.

Рівень III «Хода з допоміжними засобами» – діти можуть ходити в приміщенні та на вулиці по рівній поверхні з допоміжними засобами. Можуть піднятися по сходах, тримаючись за поручні. Залежно від функції верхніх кінцівок можуть самостійно пересуватися на інвалідному візку, або ж їх транспортують інші при пересуванні на великі відстані чи по нерівній поверхні.

Рівень IV «Самостійне пересування обмежене» – залишаються переважно на попередньому рівні розвитку, досягнутому до 6 років, і пересуваються вдома, в школі та суспільстві на інвалідному візку. В суспільстві можуть автономно пересуватися за допомогою електричного інвалідного візка.

Рівень V «Самостійне пересування неможливе» – фізична неповносправність обмежує вольовий контроль за рухами та положенням голови і тіла. Всі моторні функції обмежені. Функціональні обмеження в сидінні та стоянні не можна компенсувати шляхом використання адаптивного обладнання та допоміжних пристроїв. Діти п'ятого рівня не можуть самостійно пересуватися, тому їх транспортують інші. Тільки деякі досягають часткової мобільності, використовуючи високотехнологічні електричні інвалідні візки.

Відмінність між I та II рівнями. У порівнянні з дітьми I рівня, діти II

рівня обмежені в свободі пересування під час ходьби надворі та в суспільстві, їм потрібні допоміжні засоби при освоєнні ходьби. Відрізняється також якість рухів – вони практично не можуть бігати та підстрибувати.

Відмінність між II та III рівнями. Різниця полягає у ступені функціональної мобільності. Діти III рівня потребують допоміжних засобів, а також часто ортезів для ходи, а діти II групи не потребують допоміжних засобів для ходи після досягнення ними 4-річного віку.

Відмінність між III та IV рівнями. Різниця проявляється, в основному, у можливості сидіння та пересування з допоміжними засобами. Діти III рівня сидять самостійно, самі пересуваються по підлозі і ходять з допоміжними засобами. Діти IV рівня можуть сидіти (переважно з підтримкою), самостійне пересування обмежене, здебільшого їх транспортують інші, або вони використовують електричний інвалідний візок.

Відмінність між IV та V рівнями. Діти V рівня не мають навіть основ антигравітаційного контролю постави. Самостійне пересування можливе лише, якщо дитина навчиться користуватись електричним інвалідним візком.

МЕТОДИКИ РЕАБІЛІТАЦІЇ²⁹

Метод Козьявкіна (система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації СІНР) – високоефективна технологія лікування пацієнтів з дитячим церебральним паралічем, остеохондрозом, наслідками травм і органічного ураження нервової системи. Основним компонентом методики є біомеханічна корекція хребта та великих суглобів у поєднанні з комплексом лікувальних заходів. Вона спрямована на усунення функціональних блокад хребцево-рухових сегментів та відновлення нормальної рухливості суглобів хребта, що дає можливість зменшити прояви дизрегуляції нервової системи на різних рівнях чутливих та рухових систем. Корекція хребта проводиться після мануальної діагностики та відповідної підготовки послідовно у всіх відділах хребта - поперековому, грудному та шийному.

Метод К. і Б. Бобат – це нейророзвиваюча терапія, спрямована на пригнічення активності патологічних тонічних рефлексів, поступальних реакцій та рухових стереотипів із подальшим відновленням статичної і моторних навичок (повзання, стояння, хода) незалежно від віку хворого. Лікар оцінює, якому періоду розвитку відповідає розвиток конкретної дитини, щоб максимально скоригувати його до навичок, якими володіє здорова дитина, та навчити робити це правильно. Ця методика не потребує постійного спостереження у бобат-терапевта. Дитина може відпрацьовувати всі навички вдома, а приїжджати лише для контролю та корекції один раз на 3 місяці. Також застосування цієї методики не потребує додаткових затрат.

Метод В. Войта – система лікування за методикою рефлекс-локомоцій (вроджені реакції рефлексорного повзання і рефлексорного перевертання), що передбачає можливість у дітей раннього віку, переважно з групи ризику, "перетворити" патологічні реакції у фізіологічний руховий стереотип і тим самим запобігти формуванню органічного ураження ЦНС. Принципом Войта-терапії є не тільки вплив на рухову сферу, а й на все тіло загалом: на сенсорну, вегетативну та психічну системи. Основним завданням методики є формування рухових навичок, відповідних віку дитини.

Метод К.О. Семенової – метод динамічної пропріоцептивної корекції (ДПК), який полягає у впливі на мозкові структури функційної системи антигравітації потоку скорегованої пропріоцептивної імпульсації, яка виникає при виконанні пацієнтом довільних рухів в рефлексорно-

²⁹ Наказ МОЗ України «Про затвердження та впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при органічних ураженнях головного мозку у дітей, які супроводжуються руховими порушеннями» (№286 від 09.04.2013 р.). Режим доступу : <http://www.moz.gov.ua>; <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0286282-13>

навантажувальному пристрої "Гравітон", "Гравістат". Пристрій складається з системи еластичних тяг і збирається із комплектуючих індивідуально для кожного пацієнта відповідно до завдання корекції його патологічної пози. Генералізована дія корегованої пропріорецепції призводить до нормалізації тону м'язів, пригнічення патологічних м'язових синергій та гіперкінезів, розвитку установчих і постуральних рефлексів. Внаслідок чого при активних рухах пацієнта відбувається закріплення правильної пози і фізіологічних форм руху на рівні ЦНС.

Сенсорна інтеграція – це результат процесу об'єднання двох та більше сенсорних функцій, який упорядковує та організовує різноманітні враження і створює передумови для успішної адаптації до навколишнього середовища, ефективного сенсорно-моторного та емоційно-інтелектуального розвитку. Сенсорна інтеграція стосується переважно тактильного, вестибулярного, пропріоцептивного чуттів. Метою методики є підвищення здатності дитини сприймати і організовувати сенсорну інформацію, вироблення адаптивних реакцій у відповідності з її психоневрологічними потребами, що забезпечує направленість та поступальність рухових актів і лежить в основі набуття практичних навиків та соціалізації. Важливо те, що методика сенсорної інтеграції сприяє розвитку комунікативних навичок та соціалізації, адже в ній закладена можливість проводити групові заняття, на яких розвиваються навички поведінки у малих групах. Після подібних занять у більшості дітей підвищується пізнавальна активність, покращується зорове сприйняття форми, кольору, розміру та просторових відношень предметів, з'являється орієнтовна реакція на оточення, поведінка стає більш цілеспрямованою, підвищується самостійність і самооцінка.

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З РАС

ПІБ дитини _____

вік _____

Стать _____

Обстежувалася дитина раніше? _____

Якщо так, то який діагноз? _____

Ким поставлений діагноз? _____

Коли? _____

Число, місяць, рік заповнення анкети _____

Відомості про дитину

1. Риси гіперрухливості (так-ні)
2. Утруднення з концентрацією уваги
 - Утримує увагу не більше, ніж на () хвилин
 - Не утримує увагу
3. Напади:
 - злості _____
 - крику _____
 - агресії _____
 - аутоагресії _____
 - безутішного плачу _____
 - ступор _____
4. Чи були під час плачу незвичайні звуки? (так-ні)
5. Слабкість вираження емоцій (так-ні)
6. Надмірність емоцій (так-ні)
7. Афективна сфера:
 - відстороненість
 - стурбованість (тривожність)
 - напруженість
8. Частий сміх без причини (так-ні)
9. Схильність до ейфорії (так-ні)
10. Чи наполягає до крику на тому, що хоче зробити? (та ні)
11. Сильні, вимогливі жести (так-ні)
12. Не використовує мова в процесі комунікації (так-ні)
13. Відсутність мови про себе в першій особі (так-ні)
14. Приймає дивні пози, постави (так-ні)
15. Вигинається, коли дитину беруть на руки (так-ні)
16. Чинить спротив тілесному контакту (так-ні)

17. Часто скиглить? (та ні)
18. Тримає плечі високо, долоні вперед (так-ні)
19. Часто ходить навшпиньки? (та ні)
20. Надає перевагу людям / іграшкам (так-ні)
21. Уникає людей (так-ні)
22. Наполягає на предметах, які занадто цікавлять? (так-ні)
23. "Тероризує" нешкідливі предмети (так-ні)
24. Чи ставить предмети в постійній послідовності? (так-ні)
25. Зауважує зміни в навколишньому оточенні? (так-ні)
26. Надзвичайна деритуальність і акуратність (так-ні)
27. Повторює завчені слова та речення (так-ні)
28. Зациклення на одній темі (так-ні)
29. Ігри "неігровими" предметами (так-ні)
30. Споживання їжі:
 - що дитина вимагає найбільш часто / їжу, напої /
 - який їжі віддає перевагу? _____
 - нетерпимість до якого виду продуктів? _____
31. Жує або ковтає неістівні предмети? (так-ні)
32. Слухове сприйняття:
 - закриває вуха на гучні звуки? (так-ні)
 - подобаються галасливі іграшки? (так-ні)
 - реагує на ваші прохання? (так-ні)
 - хворобливе сприйняття певних звуків \ яких? \ _____
33. Зорове сприйняття:
 - уникає дивитися людині в обличчя \ "бічний зір" \ (так-ні)
 - іноді / на прохання \ дивиться в очі (так-ні)
34. Тактильне сприйняття:
 - обмацування і вивчення поверхні за допомогою пальців (так-ні)
 - близько підносить до очей їжу, предмети - обнюхує (так-ні)
 - пильно розглядає власні руки (так-ні)
 - дуже чутлива до деяких запахів (так-ні)
 - залазить на дуже високі місця? (так-ні)
35. Колекціонує певні предмети (так-ні)
36. Чи може проводити години за заняттям, які не мають сенсу (так-ні)
37. Підбирає дрібні предмети \ крихти, висмикує траву і т.д. \ (так-ні)
38. Ехолалія (так-ні)
39. Не допускає до себе інших дітей (так-ні)
40. Чи здатна дитина зрозуміти правила гри (так-ні)

- 41. Не може підтримати розмову (так-ні)
 - 42. Порушені тон і ритм мови (так-ні)
 - 43. Не володіє символічною грою (так-ні)
 - 44. Не розмовляє (так-ні)
 - 45. Розмовляє придуманому мовою (так-ні)
 - 46. Чим захоплюється дитина? \ її улюблене заняття \:
-

47. Чи потребує дитина постійного нагляду, навички самостійності?

48. Орієнтація в соціумі:

- повністю
- частково
- за допомогою родичів

49. Відомості про щеплення:

50. Вагітність і пологи:

- вагітність і пологи пройшли нормально _____
 - проблеми під час вагітності і пологів _____
 - проблеми під час вагітності, пологи нормальні _____
 - проблеми під час пологів, вагітність нормальна _____
 - інше _____
-

51. Чи страждав хтось із найближчих родичів психічними захворюваннями (найближчими родичами вважаються батьки, брати, сестри, дідусі та бабусі, дядьки й тітки.) _____

52. ДОДАТКОВІ ВІДОМОСТІ ПРО ДИТИНУ / не ввійшли в опитувальник, які, як ви вважаєте, можуть допомогти в діагностиці порушення розвитку дитини/:

ВІДОМОСТІ ПРО БАТЬКІВ

ПІБ матері чи батька _____

Вік _____ Стать _____

Число, місяць, рік заповнення анкети _____

E-mail або інший контакт: _____

1. Ваша сім'я:

- повна
- неповна
- багатодітна
- прийомна дитина (діти)

2. Склад сім'ї (батьки, дідуся, бабусі, інші родичі, що живуть з вами)

3. Чи є в сім'ї ще її члени з психофізичними відхиленнями (так-ні)

4. Хто здійснює основний догляд за дитиною _____

5. Чи завжди у вашій родині дотримується єдність вимог до дитини з боку всіх її членів?

- завжди;
- іноді не дотримується;
- частіше не дотримується, ніж дотримується;
- не дотримується.

6. До яких методів виховання ви найчастіше вдаєтеся?

- намагаєтеся переконати дитину в чомусь;
- впливаєте особистим прикладом;
- даєте доручення і вимагаєте його виконати;
- залучаєте до спільної праці;
- учите, як вчинити в тому чи іншому випадку;
- заохочуєте;
- караєте.

7. Які труднощі ви відчуваєте у вихованні дитини?

- вона вас не розуміє;
- вона не приймає ваших вимог;
- у вас не вистачає часу на спілкування;
- ви не знаєте, як вчинити в тому чи іншому випадку;
- ви не знаєте, як виконати рекомендації психолога.

8. Яка роль батька у вихованні дитини у вашій сім'ї?

- є головою сім'ї і користується незаперечним авторитетом;
- є прикладом для дитини і об'єктом її любові і турботи;
- практично не бере участі у вихованні дитини, бо зайнятий своїми справами;
- нерегулярно займається з дитиною, рідко цікавиться її справами;
- грубий з нею, пригнічує його окремими своїми вчинками;

- вважає, що головна його турбота - матеріальне забезпечення сім'ї, а питаннями виховання повинна займатися мама і спеціальна установа.

9. Яка роль матері у вихованні дітей у вашій родині?

- всі турботи про дітей і всі питання сімейного виховання мати взяла на себе;
- є прикладом для дітей і об'єктом їх особливої любові і турботи;
- намагається підвищити авторитет батька в очах дітей і спирається на його думку у вирішенні питань виховання;
- вважає, що головна її турбота - нагодувати, одягнути, зберегти здоров'я дітей, а вихованням повинен займатися батько і спеціальна установа;
- у вільний від роботи і домашніх справ час вчить дітей корисним справам;
- не має вільного часу, щоб займатися дітьми;
- переклала певну частину турбот про дітей на бабусю і дідуся;
- практично не бере участь у вихованні дітей, так як зайнята своїми справами;
- надто сувора з дітьми, пригнічує їх окремими вчинками, негативно впливає на них.

ОПИТУВАЛЬНИК «ВЗАЄМОДІЯ БАТЬКІВ З ДИТИНОЮ»

Інструкція. Відзначте вашу згоду з наступними твердженнями за 5-бальною шкалою. Оцініть твердження окремо для кожного з батьків в бланку відповідей: літера М - для матері, Б - для батька.

5 – безумовно, так (абсолютна згода);

4 – загалом, так;

3 – і так, і ні;

2 – швидше ні;

1 – ні (абсолютна незгода).

1. Якщо вже я щось вимагаю від нього (неї), то обов'язково доб'юся цього.
2. Я завжди караю його (її) за погані вчинки.
3. Він (вона) сам (а) зазвичай вирішує, який одяг надягти.
4. Мою дитину сміливо можна залишити без нагляду.
5. Син (дочка) може розповісти мені про все, що з ним (з нею) відбувається.
6. Думаю, що він (вона) нічого не доб'ється в житті.
7. Я частіше кажу йому (їй) про те, що мені в ньому (в ній) не подобається, ніж подобається.
8. Часто ми спільно виконуємо хатню роботу.
9. Я постійно турбуюся про здоров'я дитини.
10. Я відчуваю, що непослідовний (на) у своїх вимогах.
11. У нашій сім'ї часто бувають конфлікти.
12. Я б хотів (ла), щоб він (вона) виховував (ла) своїх дітей так само, як я його (її).
13. Він (вона) рідко робить з першого разу те, про що я прошу.
14. Я його (її) дуже рідко лаю.
15. Я намагаюся контролювати всі його (її) дії і вчинки
16. Вважаю, що для нього (неї) головне – це слухатися мене.
17. Якщо у нього (неї) трапляється неприємності, в першу чергу він (вона) ділиться зі мною.
18. Я не поділяю його (її) захоплень.
19. Я не вважаю його (її) таким розумним і здібним, як мені хотілося б.
20. Можу визнати свою неправоту та вибачитися перед ним (нею).
21. Я часто думаю, що з моєю дитиною може трапитися щось жахливе.
22. Мені важко буває передбачити свою поведінку стосовно нього (неї).

23. Виховання моєї дитини було б набагато кращим, якби інші члени сім'ї не заважали.
24. Мені подобаються наші з нею (з ним) стосунки.
25. Вдома у нього (у неї) більше обов'язків, ніж у більшості його друзів.
26. Доводиться застосовувати до нього (до неї) фізичні покарання.
27. Йому (їй) доводиться чинити так, як я кажу, навіть якщо він (вона) не хоче.
28. Думаю, я краще нього (неї) знаю, що йому (їй) потрібно.
29. Я завжди співчуваю своїй дитині.
30. Мені здається, я його (її) розумію.
31. Я б хотів (ла) в ньому (ній) багато чого змінити.
32. У прийнятті сімейних рішень завжди враховую його (її) думку.
33. Думаю, що я тривожна мама (тато).
34. Моя поведінка часто буває для нього (неї) несподіваною.
35. Буває, що коли я караю дитину, мій чоловік (дружина, бабуся і т.п.) починають дорікати мене в надмірної суворості.
36. Вважаю, що в цілому, правильно виховую свого сина (дочку).
37. Я висуваю до нього багато вимог.
38. За характером я м'яка людина.
39. Я дозволяю йому (їй) гуляти одному (одній) у дворі будинку.
40. Я прагну захистити його (її) від труднощів і неприємностей життя.
41. Я не допускаю, щоб він (вона) помічав (ла) мої слабкості й недоліки.
42. Мені подобається його (її) характер.
43. Я часто критикую його (її) за дрібниці.
44. Завжди охоче його (її) вислуховую.
45. Вважаю, що мій обов'язок захистити його (її) від будь-яких небезпек.
46. Я караю його (її) за такі вчинки, які здійснюю сама.
47. Буває, я мимоволі налаштовую дитину проти інших членів сім'ї.
48. Я втомлююся від повсякденного спілкування з ним (з нею).
49. Мені доводиться змушувати його (її) робити те, що він (вона) не хоче.
50. Я прощаю йому (їй) те, за що інші покарали б.
51. Мені б хотілося знати про нього (про неї) все: про що він (вона) думає, як ставиться до своїх друзів і т.д.
52. Він (вона) сам (а) обирає, чим займатися вдома у вільний час.
53. Думаю, що для нього (неї) я найближча людина.
54. Я схвалюю його (її) поведінку.
55. Я часто висловлюю своє невдоволення ним (нею).
56. Беру участь у справах, які придумує він (вона).
57. Я часто думаю, що хтось може образити його (її).

58. Буває, що докоряю і хвалю його (її) за одне і те ж.
59. Трапляється, що якщо я кажу йому (їй) одне, то чоловік (дружина, бабуся чи ін.) спеціально говорить навпаки.
60. Мені здається, мої стосунки з дитиною кращі, ніж у сім'ях більшості моїх знайомих.

СЕНСОРНІ ІГРИ

I. Сухіна

Ігри з фарбами

«Кольорова водичка»

Обладнання: акварельні фарби, пензлики, вода.

Хід гри: склянки наповнюють водою, потім у них розводять фарби різних кольорів. Зазвичай дитина стежить, як крапля фарби поступово розчиняється у воді. У наступній склянці можна розвести фарбу, швидко помішуючи пензликом; дитина своєю реакцією дасть зрозуміти, що їй сподобалося найбільше.

Можна урізноманітнити гру: змішувати фарби, отримуючи різні кольори; можна зливати воду різних кольорів в одну склянку чи додавати у воду по черзі різні фарби.

“Іграшковий обід”

Обладнання: склянка, іграшки, акварельні фарби, вода.

Хід гри: педагог ставить на стіл склянку, садить іграшки і пригощає їх різними напоями. У цій грі важливо фантазувати з дитиною: червона вода перетворюється у “томатний сік”, біла – в “молоко”, помаранчева – у “фантау”, а чорна – в “каву” тощо.

«Кольорові краплинки»

Обладнання: піпетка, вода.

Хід гри: педагог вчить за допомогою піпетки набирати кольорову воду та розташовувати кольорові краплинки в довільній формі.

Ігри з водою

Забави з водою, переливання і хлюпання – це улюблене заняття

«Чарівні бульбашки»

Обладнання: склянка з кип'яченою водою, соломинки різної довжини і товщини.

Хід гри: візьміть склянку з водою і опустіть туди соломинку. Почніть видувати повітря: у воді утворюватимуться бульбашки. Важливо звернути увагу дитини на те, що від сили, з якою ми видихаємо повітря, змінюється кількість бульбашок.

«Рухається – не рухається»

Обладнання: вода, посудина для неї.

Хід гри: педагог ставить між собою і дитиною миску з водою. Звертає її увагу на те, що вода спокійна, вона не рухається. Потім опускає у воду руку. Всі спостерігають, що станеться з водою. Вона рухатиметься.

«Де вода?»

Обладнання: дві миски, одна з яких порожня, друга – з водою, губка середньої величини, що відповідає розміру руки дитини.

Хід гри: педагог ставить дві миски. Одну з них наповнює водою, а інша її має бути порожня. Потім треба опустити у воду губку, вона вбере воду і стане важкою. Після цього перемістити губку в іншу миску і там її викрутити. У результаті гри „вода з однієї посудини “переміститься” в іншу.

Ігри зі світлом і тінню

«Сонячний зайчик»

Обладнання: дзеркальце.

Хід гри: педагог вибирає момент, коли сонце заглядає у вікно та "ловить" 1 промінчик за допомогою дзеркальця. Важливо звернути увагу дитини на те, як сонячний зайчик скаче по стелі, зі стіни на диван тощо. Якщо вона захоче торкнутися сонячної плямки, то варто запропонувати дитині спробувати наздогнати “зайчика”, який утікає.

«Театр тіней»

Обладнання: силуети.

Хід гри: можна придумати простий сюжет і організувати цілий театр, використовуючи заздалегідь підготовані силуети.

«Темно – світло»

Обладнання: ліхтарик.

Хід гри: вмикати та вимикати ліхтарик.

Гра з льодом

Обладнання: форма з льодом, мисочка.

Хід гри: педагог разом із дитиною дістає із форм лід і викладає його з форми в мисочку: "Дивись, як водичка замерзла: вона стала холодною і твердою . Візьміть лід і погрійте його в долонях: “Ой, який холодний лід! А ручка тепла. Дивися, лід тане і знову стає водою”.

Інші варіанти гри:

- У прозоре горнятко педагог наливає гарячий чай (чи просто воду), опускає лід і разом із дитиною спостерігає за тим, як він розтає.
- Можна приготувати різноколірний лід, додавши до води фарби, або розфарбувати більший шматочок льоду.

Ігри з крупами

Сьогодні ми ефективно використовуємо різноманітне насіння в нашому

щоденному раціоні. Однак зерна можна застосовувати не лише в кулінарії, а й у корекційній роботі з дітьми з особливими потребами. Насіння можна використовувати для розвитку дрібної моторики та для масажу кистей рук і стоп як стимулятори-масажери. Під час проведення насінневої терапії насіння та зерна мають бути неочищеними. Не забувайте міняти використані зерна. Пам'ятайте, що під час вибору насіння і зерен потрібно орієнтуватися не лише на їх форму, а і враховувати колір:

- зелене насіння (тмин, кріп, зелена чечевиця) використовують для заспокоєння нервової системи;
- червоне насіння (перець) підходить для стимуляції активності дитини;
- жовте насіння (кукурудза, горох) використовують для розвитку дрібної моторики рук дитини;
- коричневе насіння (зерна яблук, груш, горіхи) застосовують для активізації моторики артикуляційного апарату.

Пізнавальний та мовленнєвий розвиток дитини з особливими потребами певною мірою залежить від її тактильних відчуттів. Що більше дитина грається з різними предметами за своєю структурою (м'які, тверді, жорсткі, гладкі тощо), то активніше та правильніше вона розвивається.

«Доріжки»

Обладнання: макарони.

Хід гри: з макаронів можна робити доріжки коротку і довгу.

«Криниця»

Обладнання: пласти кова пляшка, крупа.

Хід гри: педагог бере будь-яку пластикову пляшку, пропонує дитині уявити, що це “колодязь”, який змілів, у ньому вже нема води: «Наш ведмедик дуже хоче пуги. Допоможіть йому наповнити криницю. Беріть крупу і ручками насипайте у вузьке горлечко пляшки».

Також можна використовувати *такі дії*: пересипати ложкою, виделкою, склянкою, пляшкою, совочком, ситом крупу з однієї посудини в іншу; насипати крупу за допомогою лійки у глибоку та плоску тарілки, в повітряну кульку, в склянку; кошеняті насипати крупу в миску жовтого кольору, а цуценяті – синього тощо.

«Сортування»

Обладнання: крупи, дві посудини.

Хід гри: перебирання круп у дві посудини.

«Веселі звуки»

Обладнання: крупа (горох, квасоля), пляшечка із кришкою.

Хід гри: педагог пропонує малюкові насипати крупу в пляшечку, закрити

її кришкою, допомогти дитині покалатати нею. Можна ускладнити завдання: спочатку щоб малюк насипав мало, потім багато крупи; нехай це будуть різні наповнювачі – горох, квасоля. Завдання педагога: навчити розрізняти звуки.

«Скарби»

Обладнання: дрібні іграшки, горох.

Хід гри: педагог ховає в горох різні дрібні предмети (наприклад, іграшки від “кіндерів”). Пропонує дитині знайти “скарби”.

«Дощик»

Обладнання: крупа (квасоля або горох), дві тарілки.

Хід гри: дитина пересипає крупу з однієї тарілки в іншу. Слухає, як вона шумить. Після цього набирає у жменю крупи, підносить ручку і повільно висипає крупу, імітуючи звук дощику. Для цієї гри можна також узяти квасолю або горох, щоб легше було перебирати.

Ігри з піском

«Відбитки наших рук»

Обладнання: пісочниця.

Хід гри: на рівній поверхні піску дитина і дорослий по черзі роблять відбитки кистей рук внутрішньою і зовнішньою стороною долоні. Важливо затримати руку на піску, злегка вдавивши її, та запам’ятати свої відчуття. Дорослий починає гру, розповідає про свої відчуття: «Мені приємно. Я відчуваю прохолоду (або тепло) піску. Коли я рухаю руками, я відчуваю маленькі піщинки. А що відчуваєш ти?».

«Чарівний пісок»

Мета: розвивати тактильно-кінетичну чутливість, знімати емоційне напруження.

Обладнання: пісок.

Хід гри: педагог виконує дії з піском, коментуючи їх: «Це – пісок. Хочеш занурити в нього руки? (Відповідь дитини.) Доторкнися до піску і розкажи про свої відчуття. (*Теплий, сухий, розсипається, "тече" крізь пальчики.*) Пропусти між пальчиками. Відчуваєш тепло власних рук? Що ти відчуваєш? Про що ти думаєш?».

Виконаймо такі *вправи:*

- ковзай долонями по поверхні піску, виконуючи зигзагоподібні і кругові рухи (як автівки, змійки);
- виконай ті самі рухи, поставивши долоню на ребро;
- зроби відбитки кулачків; ребрами долонь зроби химерні візерунки на поверхні піску; знайди схожість з іншими предметами (ромашка,

сонечко, травинка, дерево, їжачок);

- «пройдися» по поверхні піску кожним пальцем по черзі правою та лівою рукою (можна групувати пальці по два, три і т.д.);
- занур у сухий пісок кисті рук і починай ними ворушити, спостерігаючи за тим, як змінюється піщаний рельєф;
- звільни руки від піску, не здійснюючи різких рухів, тільки ворущачи пальцями.
- *Запитання* після вправи:
- Що ти відчуваєш під час роботи з піском?
- Тобі було приємно?

«Пісочний дощик»

Мета: регулювання м'язового напруження.

Обладнання: пісочниця.

Хід гри: педагог каже: «У нашій пісочниці може падати незвичайний пісочний дощик і дути пісочний вітер. Це дуже приємно. Ви самі можете влаштувати такий дощик і вітер».

Педагог стежить, щоб дитина повільно, а потім швидко сипала пісок зі свого кулачка в пісочницю; на долоню дорослого; на свою долоню. Потім дитина із заплученими очима кладе долоню на пісок, а дорослий сипле пісок на один із пальчиків. Дитина має відгадати, на який саме.

«Змійки»

Мета: зняти емоційне напруження.

Обладнання: іграшкова змійка, пісочниця, мотузка.

Хід гри: педагог пояснює: «Візьми “змійку” за голову або хвіст і проведи по піску. Тепер візьми мотузку, плавно “пройди” нею по зміїному сліду». Потім можна взяти “змійку” за голову і малювати візерунки: кружечки, петельки, палички тощо.

«Занурення руку пісок»

Мета: підвищити тактильні відчуття, вчити долати страхи.

Обладнання: пісочниця.

Хід гри: дитина разом із педагогом занурює всю кисть у пісок. Педагог обережно “розкопує” кожен пальчик.

Ігри з пластичним матеріалом (пластилін, тісто, глина, кінетичний пісок)

Педагог готує пластилін і показує дитині основні прийоми: відщипування, скручування кульок коловими рухами, розкатування «ковбасок» рухами назад-вперед (на дощечці чи в руках), розрізання; пропонує дитині спробувати виконати аналогічні завдання. Коли малюк засвоїть ці вміння, можна

починати ліпити:

- зліпимо маленькі кульки червоного кольору, які нагадують ягоди; якщо тонко нарізати білий пластилін, то отримаємо «спагеті», яке розкладемо на тарілці;
- гра в «город». На картоні педагог викладає пластилінові грядки. Потім «саджають овочі». Для цього можна використати різні крупи;
- методом розмазування можна створити картину з пластиліну. У подальшій роботі можна використовувати тісто та глину. Проте треба пам'ятати, що дитині з аутизмом може не сподобатися липке тісто чи неприємний запах

Ігри з гудзиками, намистинками та бісером

Нанизування на нитку намистинок чи бісеру, застібання гудзиків, перебирання пальцями намиста – прості й корисні вправи для розвитку дрібної моторики рук.

- Можна нашити на одну тканину гудзики різних розмірів, а на іншу – різні петельки. Дитина, застібаючи гудзики, тренуватиме пальчики та водночас засвоюватиме поняття “великий-маленький”.
- Намистинки та бісер педагог перемішує. Нехай малюк посортує їх за кольором, розміром, формою в різні коробочки. Педагог пропонує брати намистинки двома пальчиками.
- Можна також разом із дитиною нанизати намистинки і зробити гарне намисто.
- Ігри із застібками (кнопки, шнурки, блискітки, липучки, гачки). На цупку тканину педагог нашиває кнопки, блискавку тощо і разом з дітьми вправляється в їх використанні: зігрійте мишку в рукавичці, одягніть на ведмедика жилет, а на мавпочку - спідничку тощо.

Вправи зі звуками

- Педагог звертає увагу дитини на звуки в навколишньому світі: скрип дверей, постукування, шум потяга тощо.
- *Гра "Відшукай звук"*. Дорослий видає звуки різними предметами з різних місць, а дитина шукає цей звук. Якщо зможе, має відтворити.
- Педагог спонукає до гри на різних дитячих інструментах.
- У природі дорослий заохочує прислухатися до шелесту листя, дзижчання комах тощо. Звуки природи приносять заспокоєння та відчуття гармонії.

**ПРИМІРНЕ ПОЛОЖЕННЯ
ПРО КОМАНДУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ
ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАКАЗ

№ 609 від 08 червня 2018 року

Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти

Відповідно до статті 20 [Закону України «Про освіту»](#), пункту 4 Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014 р. № 630 (із змінами), та з метою створення оптимальних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах та класах з інклюзивним навчанням НАКАЗУЮ:

1. Затвердити Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, що додається.
2. Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти (Кононенко Ю. Г.) забезпечити розміщення цього наказу на офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки України.
3. Рекомендувати Міністерству освіти Автономної Республіки Крим, департаментам (управлінням) освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій довести наказ до відома керівників закладів загальної середньої та дошкільної освіти.
4. Контроль за виконанням цього наказу покласти на заступника міністра Хобзея П.К.

Міністр

Л. М. Гриневич

ЗАТВЕРДЖЕНО
наказ Міністерства освіти і науки України
від 08.06.2018 року № 609

**ПРИМІРНЕ ПОЛОЖЕННЯ
про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми
потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти**

I. Загальні положення

1. Це Положення визначає основні принципи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (далі - Команда супроводу), які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої та дошкільної освіти.

2. У цьому Положенні терміни вживаються в такому значенні:

- індивідуальна навчальна програма - документ (частина ППР), який окреслює коло знань, умінь та навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремого навчального предмету у процесі навчання у закладі загальної середньої освіти з метою реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами (далі дитини з ООП). Містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожен тему, час, відведений на вивчення всього курсу;

- індивідуальний освітній план - документ (частина ІПР), що визначає послідовність, форму і темп засвоєння дитиною з ООП у закладі дошкільної освіти компонентів освітньої програми з метою реалізації її індивідуальної освітньої траєкторії.

Інші терміни вживаються у значеннях, наведених в **Законі України “Про освіту”**.

3. Персональний склад Команди супроводу затверджується наказом керівника закладу освіти, в якому здобувають освіту діти з ООП.

4. Команда супроводу дитини з ООП співпрацює з ІРЦ з питань надання корекційно-розвиткових послуг та методичного забезпечення її діяльності.

5. Заклад освіти на підставі Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти розробляє власне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

II. Склад учасників Команди супроводу

1. Склад Команди супроводу визначається з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП.

2. До складу Команди супроводу дитини з ООП входять:

У закладі загальної середньої освіти:

- постійні учасники: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники (далі - батьки) дитини з ООП тощо;
- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

У закладі дошкільної освіти:

- постійні учасники: директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки дитини з ООП тощо;
- залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

III. Принципи діяльності Команди супроводу

1. *Основними принципами діяльності* Команди супроводу є:

- повага до індивідуальних особливостей дитини з ООП;
- дотримання інтересів дитини з ООП, недопущення дискримінації та порушення її прав;
- командний підхід;
- активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до освітнього процесу та розробки ІПР;
- конфіденційність та дотримання етичних принципів;
- міжвідомча співпраця.

IV. Завдання Команди супроводу

1. Команда супроводу виконує наступні завдання:

- збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;
- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ, та забезпечення надання цих послуг;
- розроблення ІПР для кожної дитини з ООП та моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;

- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;
- створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;
- проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;
- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників; батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини; формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

V. Основні функції учасників Команди супроводу

Адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи/вихователь-методист):

- формування складу Команди супроводу;
- призначення відповідальної особи щодо координації розроблення ІПР;
- організація роботи Команди супроводу;
- контроль за виконанням висновку ІРЦ;
- залучення фахівців (в тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;
- контроль за виконанням завдань учасниками Команди супроводу своїх функцій;
- розроблення спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- залучення батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР;
- оцінка діяльності педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР;
- моніторинг виконання ІПР.

Практичний психолог:

- вивчення та моніторинг психічного розвитку дитини з ООП;
- психологічний супровід дитини з ООП;
- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП згідно з ІПР¹;
- надання рекомендацій, консультацій та методичної допомоги педагогічним працівникам закладу освіти у роботі з дитиною з ООП;
- консультативна робота з батьками дитини з ООП;
- просвітницька робота щодо формування психологічної готовності в учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі.

¹Проведення корекційно-розвиткових занять практичним психологом, учителем-дефектологом здійснюється відповідно до чинного законодавства.

Соціальний педагог:

- соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків;
- виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, при потребі, направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги;
- вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП;
- соціалізація дитини з ООП, адаптація її у новому колективі;
- інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей;
- надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів;
- захист прав дитини з ООП, за відповідним дорученням представлення її інтересів у відповідних органах та службах.

Вчителі-дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), вчитель-реабілітолог:

- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно ІПР;
- моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно ІПР;
- надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей в процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій);
- консультативна робота з батьками дитини з ООП;

Вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі предметів/вихователь:

- забезпечення освітнього процесу дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу про особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з ООП, її сильні сторони та потреби; результати виконання дитиною навчальної програми/освітнього плану;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану дитини з ООП;
- розробка індивідуальної навчальної програми в закладі загальної середньої освіти та індивідуального освітнього плану в закладі дошкільної освіти;
- визначення спільно з іншими педагогічними працівниками рівня Досягнення кінцевих цілей навчання; передбачених ІПР;
- створення належного мікроклімату в колективі;
- надання інформації батькам про стан засвоєння навчальної програми/освітнього плану дитиною з ООП.

Асистент вчителя/вихователя:

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;
- участь в організації освітнього процесу дитини з ООП;
- участь у розробці ІПР;
- участь у підготовці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми/індивідуального освітнього плану (для закладів дошкільної освіти);
- адаптація освітнього середовища; навчальних Матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП;
- оцінка спільно з вчителем/вихователем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР;
- підготовка інформації для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;
- надання інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП.

Батьки дитини з ООП:

- доведення інформації про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань);
- прийняття участі у роботі Команди супроводу, в тому числі залучення до складання ІПР;
- створення умов для навчання, виховання та розвитку дитини.

Медичний працівник закладу освіти:

- інформування учасників Команди супроводу про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості;
- за необхідністю, здійснює збір додаткової інформації від батьків, закладу охорони здоров'я щодо стану здоров'я дитини.

VI. Організація роботи Команди супроводу

1. Загальне керівництво Командою супроводу дітей з ООП покладається на директора або заступника директора з навчально-виховної роботи/вихователя-методиста, який несе відповідальність за виконання покладених на Команду завдань та розподіл функцій між її учасниками.
2. Робота Команди супроводу здійснюється в межах основного робочого часу працівників.
3. Однією з організаційних форм діяльності Команди супроводу є засідання її учасників, яке проводиться не менше трьох разів протягом навчального року.
За потреби скликаються позачергові засідання. Ініціювати позачергове засідання Команди супроводу може будь-хто з її учасників.
4. Головою засідання Команди супроводу є директор або заступник Директора з навчально-виховної роботи в закладі загальної середньої освіти, вихователь-методист в закладі дошкільної освіти.
5. Рішення засідання Команди супроводу приймаються за результатами колегіального обговорення інформації кожного її учасника відкритим голосуванням (за умови присутності на засіданні не менше 2/3 від загального складу).
6. Рішення засідання Команди супроводу оформляється протоколом, який веде секретар засідання. Протокол засідання підписується головою, секретарем та всіма учасниками засідання.
7. Секретар призначається із числа складу постійних учасників Команди супроводу.

VII. Організація надання психолога-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дитині з особливими освітніми потребами

1. Відповідно до висновку ІРЦ, індивідуальної програми реабілітації дитини з інвалідністю (за наявності), результатів понятого-педагогічного вивчення дитини Команда супроводу складає індивідуальну програму розвитку дитини з ООП впродовж 2-х тижнів з моменту початку освітнього процесу.
ППР погоджується батьками та затверджується керівником закладу освіти.
2. Команда супроводу переглядає ППР з метою її коригування та визначення прогресу розвитку дитини у закладі загальної середньої освіти двічі на рік (у разі потреби частіше); у закладі дошкільної освіти - тричі на навчальний рік (у разі потреби частіше).
3. Відповідно до особливостей розвитку дитини з ООП Команда супроводу розробляє індивідуальний навчальний план та індивідуальну навчальну програму в закладі загальної середньої освіти та індивідуальний освітній план з закладі дошкільної освіти.
4. Команда супроводу визначає способи адаптації (у разі необхідності модифікації) освітнього середовища, навчальних матеріалів відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП.
5. Надання психолога-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг здійснюється шляхом проведення індивідуальних і групових занять.
6. У разі виникнення труднощів у реалізації ППР, Команда супроводу звертається до фахівців ІРЦ щодо надання методичної допомоги.
7. Команда супроводу формує та узгоджує з батьками розклад корекційно-розвиткових занять дитини з ООП.
8. Корекційно-розвиткові заняття згідно з ППР проводяться педагогічними працівниками закладу освіти та (або) залученими фахівцями ІРЦ, інших установ/закладів, фізичними особами, які мають право здійснювати освітню діяльність у сфері освіти.

Директор департаменту
загальної середньої та дошкільної освіти

Ю. Г. Кононенко

ДОДАТОК №10

**МАТЕРІАЛИ НА ДОПОМОГУ У ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСИЛІУМУ**

Рухаючись у напрямку створення оптимальних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей, забезпечення їх психолого-педагогічного супроводу в закладах загальної середньої та дошкільної освіти, одним з перспективних методів психопрофілактичної роботи є психолого-педагогічний консиліум.

Ефективній організації Консиліуму допоможуть представлені нижче матеріали, а саме:

- 1) *Завдання психолога* в педагогічному консиліумі.
- 2) *Процедурні й змістовні аспекти роботи* психолого-педагогічного консиліуму (ППК),
 - склад учасників Консиліуму;
 - яку інформацію надає кожен з його учасників для загального обговорення (а саме: показники розвитку дитини та відповідні приклади),
 - основні етапи роботи консиліуму та їх зміст, форма заповнення підсумкового документа (та його приклади),
 - різні форми організації взаємодії фахівців школи під час проведення психолого-педагогічного консиліуму (види консиліуму), ґрунтовно описані у роботах М. Бітіянової.
- 3) *Положення про шкільний психолого-педагогічний консиліум у освітніх закладах України* та рекомендації щодо його організації, розроблені К. Мулікою, виходячи з Положення про психологічну службу та Концепції її розвитку, методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України.

**«ВЧОРА – ПЕДАГОГІЧНА РАДА, СЬОГОДНІ – ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
КОНСИЛІУМ»**

(за І. Дубровіною, М.Акімовою, О.Борисова³⁰)

Свого часу Ю. Бабанський значав, що «для поліпшення вивчення учнів треба не захоплюватися докладними письмовими характеристиками, а зосередити зусилля на колективних обговореннях думок вчителів класу щодо

³⁰ Дубровина, И.В. Акімова, М.К., Борисова, Е.М. и др. (1995). *Рабочая книга школьного психолога*. И.В. Дубровина (Ред.) (с. 54-57). М.: Международная педагогическая академия.

школярів і, головне, на колективній розробці заходів індивідуального підходу до учнів і класу в цілому. Такі колективні обговорення можна умовно назвати педагогічними консилиумами, щоб підкреслити їх спрямованість на аналіз причин відставання у навчанні або недоліків поведінки. Поліпшення вивчення школярів дозволить глибше вирішити і таку проблему, як розвиток їх схильностей, здібностей і талантів, яка стала особливо актуальною і складною в умовах загальної середньої освіти».

Завдання психолога в педагогічному консилиумі – допомогти вчителям з різних сторін підійти до оцінки інтелектуального розвитку учня, основних якостей його особистості, показати складність і неоднозначність проявів його поведінки, відносин, розкрити проблеми самооцінки, мотивації, особливостей пізнавальних і інших інтересів, емоційного настрою, а головне – забезпечити підхід до дитини з оптимістичною гіпотезою щодо перспектив її подальшого розвитку і намітити реальну програму роботи з нею. Навіть, якщо ця робота буде пов'язана із значними труднощами, з необхідністю спеціальних зусиль викладачів і вихователів. Педагогічний консилиум допомагає уникнути суб'єктивізму в оцінці можливостей окремих учнів, дозволяє об'єктивно їх оцінити і побудувати сумісну програму дій, направлену на розвиток певних якостей або на усунення виявлених труднощів і недоліків.

Тут слід врахувати, що, на жаль, у вчителів часто складається жорстка і однозначна думка про того або іншого учня, і змінити цю думку дуже не просто. Щоб учень не зробив, всі його дії і відносини сприймаються через установку на нього вчителя. Тому проведення консилиуму, результати роботи якого були б дійсно корисні, вимагає ретельної підготовки, в ході якої шкільний психолог планує рішення декількох *задач*:

1) *Показати педагогічному колективу учня з різних сторін, обов'язково підкресливши його позитивні, сильні сторони.* Представити доказові гіпотези, засновані на даних психодіагностики, спостережень, бесід та ін., про причини походження і існування особистісних проблем школяра.

2) *Добитися розуміння кожним вчителем того, що психолог говорить про учня, тобто пробитися крізь стіну установки вчителя по відношенню до даної дитини.* Це дуже важке завдання, і вирішувати її потрібно обережно, поступово, ще задовго до проведення консилиуму. Потрібно створити у вчителя хай невеликий, але власний досвід бачення учня, якщо і не іншим, то хоч би трохи зміненим поглядом.

Важливо збудити у вчителя сумнів у вірності оцінки учня і правильності своїх педагогічних дій. Підвести його до приблизно таких питань і міркувань:

«А якщо розібратися серйозно, що робили з дитиною?. Опрацьовували на класній годині, у вчительській, викликали батьків. А чи знаю я, чим цікавиться, про що мріє цей учень? Що він читає? Які фільми любить дивитися? Яка обстановка у нього удома? Що він уміє і любить робити: кататися на ковзанах, доглядати тварин, грати в шахи, малювати, ліпити, стругати? За що-небудь його коли-небудь похвалили? Поставили хоч раз в чому-небудь як приклад іншим хлопцям? Доручили яку-небудь значущу для нього справу? Поцікавилися, чи є у нього друг, а якщо ні, то чи допомогли цього друга знайти? Нарешті, поговорили з учнем у школі хоч би раз «задушевно», без докорів і погроз?..»

Постановка вчителем перед собою подібного ряду питань може поколивати його суб'єктивну установку на дитину, викликати переосмислення і переоцінку самого себе: «Що ж це я? Адже поряд людина, я за неї відповідальний, а я її не знаю... чи можна ще щось виправити?!».

Не випадково гуманістична психологія надає таке велике значення суб'єктивному досвіду людини і глибоко особистісним процесам, що дозволяють людині самостійно просуватися у засвоєнні знань. К. Роджерс писав, що особлива трудність полягає в передачі іншій людині психологічного досвіду із засвоєння суб'єктивно нового знання. Цей досвід людині треба набути самій, його не можна передати прямим шляхом, про нього можна розповідати, можна створювати умови, що полегшують пошук і накопичення такого досвіду, але його не можна перенести з голови однієї людини іншій: вчитися треба як би заново. Тому багато хто уникає незвичних форм мислення: це «заморочливий» і трудомісткий процес. І тоді зрозуміло, чому люди часто вважають за краще відмахнутися від усього нового.

Вчителя через завантаженість, недостатність професійної кваліфікації або особистісного розвитку влаштовує визначеність в оцінці того чи іншого учня. Він його внутрішньо, для себе, оцінив і поводить по відношенню до школяра відповідно цій оцінці, і совість його спокійна, він не мучиться питанням: правильно або неправильно він поступив, як це може відобразитися на настрої, самопочутті учня?

Психолог же знімає будь-яку оцінку з учня. Учень не може бути поганим або хорошим, він такий, який є, і ми, дорослі, повинні його в чомусь підтримати, щось допомогти виправити. Це значно важче, змушує думати і оцінювати вже не учня, а свої власні дії й думки по відношенню до нього. І часто вчитель насилу змінює установку на учня не тільки тому, що вже зовсім не розуміє, про що говорить психолог (або хтось інший), а тому, що, можливо, і несвідомо, не хоче ускладнювати життя самому собі. Тому тут

потрібна копітка психологічна підготовка, щоб допомогти вчителю «переступити» через самого себе. Виробити колективне розуміння всіма вчителями суті особистісної проблеми учня. Тільки в цьому випадку можна розраховувати на їх взаємодію на користь школяра. Таким чином, психолого-педагогічний консиліум, будучи грамотно підготовленим, допомагає розвитку не тільки учнів, але і вчителів, і всього педагогічного колективу.

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНСИЛІУМ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА
ЕФЕКТИВНОГО ЗДІЙСНЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ***

(за М.Р.Бітіяною³¹)

Психолого-педагогічний консиліум – організаційна форма, в рамках якої відбувається розробка і планування психолого-педагогічного супроводу учня, певних учнівських груп і паралелей в процесі навчання і виховання.

Консиліум дозволяє:

- об'єднати зусилля педагогів, психологів і всіх інших суб'єктів учбово-виховного процесу, зацікавлених в успішному навчанні і повноцінному розвитку дітей і підлітків;
- намітити цілісну програму індивідуального супроводу і адекватно розподілити обов'язки і відповідальність за її реалізацію;
- психологу передати знання, що є у нього, про дитину або про клас тим суб'єктам учбово-виховного процесу, які володіють великими можливостями впливу і взаємодії з ними;
- вчителям стать більш спостережливими та об'єктивними в оцінці різних сторін навчання і поведінки дітей;
- розподілити обов'язки і відповідальність суб'єктів навчально-виховного процесу;
- координувати дії суб'єктів учбово-виховного процесу у виробленні сумісної стратегії допомоги проблемному учню.

**Процедурні й змістовні аспекти роботи
психолого-педагогічного консиліуму**

А.Учасники:

- ***Обов'язковими учасниками*** консиліуму є психолог, завуч і класні керівники(у початковій школі - основні вчителі).
- ***Надзвичайно бажаною*** є присутність на консиліумі шкільного медика-лікаря або медсестри. Принаймні, консиліум повинен мати в своєму розпорядженні відповідну медичну інформацію.

³¹ Бітіянова, М.Р. (2000). *Организация психологической работы в школе*. М.: Генезис (3-е изд.).

- **Педагоги-предметники** в нашій моделі *не входять до числа учасників*. Необхідна інформація від них поступає на консилиум через класного керівника і частково психолога, а підсумки консилиуму з відповідними рекомендаціями обговорюються з ними завучем, в ході обов'язкових консультацій, і психологом в рамках його роботи по реалізації рішень консилиуму.

Можуть бути сформульовані, принаймні, два аргументи в захист такого положення.

По-перше, практика показує, що вироблення індивідуальної стратегії супроводу у присутності всього педагогічного колективу паралелі, в ситуації різноманіття думок і поглядів на дитину дуже утруднена, а ефективність рішень таких зборів є практично нульовою.

По-друге, проблеми конкретної дитини можуть бути пов'язані саме з відношенням до нього певного вчителя, якого-небудь конфлікту в їх відносинах. У відсутності педагога завуч і психолог можуть виробити план роботи і з дитиною, і з педагогом, не виносячи це питання на загальне обговорення.

Отже, консилиум є невеликими за чисельністю зборами людей, відповідальних за успішне навчання і розвиток дитини в школі.

Б. Яку інформацію «поставляє» кожен учасник консилиуму для загального обговорення³²

І. Психолог приносить на консилиум результати своєї **діагностичної діяльності** – спостережень, експертних опитів педагогів і батьків, обстеження самих школярів. При цьому обговоренню на консилиумі підлягають *не самі первинні дані, а певні аналітичні узагальнені матеріали*. У цих матеріалах інформація про дитину або його сім'ю:

- 1) подається у формі, що не порушує їх права на конфіденційність;
- 2) формулюється доступним і зрозумілим педагогу і медику мовою.

Формою подання психологічних даних на консилиум може бути **додаток до протоколу психологічного обстеження**, що заповнюється психологом напередодні консилиуму. У самому протоколі фіксуються результати всіх обстежень і в первинній числовій формі, і у вигляді деякого якісного рівневого показника.

У бланку додатку до протоколу дані можуть бути узагальнені наступним

³² ми не претендуємо на термінологічну непогрішність і всебічність наших уявлень про зміст підготовки педагогів і медичних працівників до психолого-педагогічного консилиуму

чином (приклад одного з можливих варіантів тексту додатку до протоколу психологічного обстеження поданий нижче).

1. Поданий *опис психологічних особливостей навчання, поведінки і самопочуття школяра в період збору інформації*. Опис дається у вільній формі, але з опорою на зміст психолого-педагогічного статусу школяра. Точніше, тих його компонентів, які були досліджені психологом.

2. *Названі ті сфери психічного життя дитини або підлітка, в якому виявлені певні порушення або відхилення від вікової, психічної або соціальної норми і описані конкретні прояви цих порушень*. Йдеться про такі явища, як розумове зниження по відношенню до вікової норми, психічні порушення, що виявляються і особовій акцентуації або відхиленнях в поведінці, асоціальних проявах тощо. По можливості указуються причини існуючих порушень.

3. *Названі ті сфери психічного життя школяра, розвиток яких характеризується вираженими індивідуальними особливостями і описані їх реальні прояви*.

4. *Перераховані адекватні з погляду психолога форми супроводу*.

Представляючи на консиліумі конкретну дитину, психолог може спиратися і на первинні дані протоколу, проте іншим учасникам консиліуму для ознайомлення і роботи надаються тільки тексти додатків.

В цілому вся інформація, яку готує до консиліуму психолог, може бути розділена на дві групи:

- інформація щодо конкретних школярів;
- узагальнена інформація за класом або паралеллю.

Інформація за класами є зведеними таблицями показників, що вивчаються в даному психодіагностичному мінімумі. На консиліумі психолог розповідає про ті загальні тенденції у стані школярів, які він виявив завдяки аналізу цих таблиць.

II. Інформація, яку надає на консиліум педагог. Класний керівник, спираючись на результати своїх власних спостережень і бесід з вчителями-предметниками, дає педагогічну характеристику навчальної діяльності і поведінки конкретних школярів і класів в цілому. Інформація, що надається, повинна стосуватися:

- 1) труднощів, які відчуває учень в різних педагогічних ситуаціях;
- 2) особливостей, індивідуальних рис його навчання, спілкування і самопочуття.

Характеристика школяра може складатися з наступних показників:

Якісні характеристики учбової діяльності:

- труднощі і особливості, що виявляються при підготовці домашніх завдань;
- труднощі і особливості, що виявляються при усних і письмових відповідях на уроці, особливості відповідей біля дошки;
- труднощі і особливості, що виникають при виконанні творчих завдань і рутинної трудомісткої роботи;
- труднощі, що виникають в процесі засвоєння нового матеріалу або повторенні пройденого;
- види завдань або учбового матеріалу, що викликають найбільші труднощі;
- передбачувані причини описаних труднощів і особливостей.

Кількісні показники учбової діяльності:

- успішність по основних предметах;
- передбачувані причини низької або не рівної успішності.

Показники поведінки і спілкування в навчальних ситуаціях:

- опис і оцінка поведінки з погляду учбової активності і зацікавленості;
- опис і оцінка поведінки з погляду дотримання загальноприйнятих правил;
- індивідуальні особливості і труднощі, що виникають в процесі спілкування з педагогами і однолітками.

Показники емоційного стану в навчальних ситуаціях:

- опис «типового» для школяра емоційного стану на уроці;
- опис ситуацій, що викликають у учня різні емоційні труднощі (плач, роздратування, агресія, переляк тощо.).

Даючи характеристику конкретному школяреві, класний керівник і педагог зупиняється тільки на тих показниках, які містять важливу для роботи консилиуму інформацію.

Опитуванням педагогів-предметників і підготовкою педагогічних характеристик займається безпосередньо класний керівник за організаційною і адміністративною підтримкою завуча і змістовної допомоги психолога. У міру того, як консилиум затверджує себе у школі в якості невід'ємної частини учбово-виховного процесу, така підготовка стає все менш складною. Педагоги накопичують досвід і формують навички спостереження за школярами, формулювання своїх думок і висновків.

III. Участь медичного працівника в консилиумі дуже бажана. У

випадку, якщо це важко організувати технічно, учасники консилиуму повинні обов'язково мати в своєму розпорядженні певну інформацію про стан здоров'я і фізичні особливості школярів. Виділяється три основні показники:

Фізичний стан дитини на момент проведення консилиуму:

- відповідність фізичного розвитку віковим нормам;
- стан органів зору, слуху, кістково-м'язової системи;
- витривалість фізичних навантажень (на підставі даних вчителя фізкультури).

Чинники ризику порушення розвитку:

- наявність у минулому захворювань і травм, які можуть
- позначитися на розвитку дитини;
- чинники ризику по основних функціональних системах, наявність хронічних захворювань.

Характеристика захворюваності за останній рік.

Інформація щодо дитини надається за тими пунктами характеристики, які містять важливі для супроводу дані.

В. Основні етапи роботи консилиуму, їх зміст.

Підготовка консилиуму здійснюється кожним учасником окремо. Психолог обробляє дані психологічного мінімуму і поглибленої діагностики, готує додатки щодо окремих учнів і інформацію щодо класу в цілому. У його завдання входить також визначити, яких учнів необхідно обговорити окремо, присвятивши цьому достатньо багато часу, а які діти, будучи психологічно благополучними, не стануть предметом окремого обговорення на консилиумі (або для розробки їх супроводу потрібно не багато часу). Педагог (класний керівник в середній і старшій паралелі) збирає і обробляє інформацію від педагогів-предметників, систематизує власні спостереження. Шкільний медик проглядає медичні карти, за необхідності одержує додаткову інформацію від батьків або з поліклініки, також готує виписки для обговорення на консилиумі. Педагог і медик також кожен за своєю інформацією виділяє дітей, що потребують серйозного обговорення на консилиумі.

Відразу відзначимо, що, поняття «проблемна дитина або підліток» не обов'язково стосується тих, хто погано вчиться або своєю поведінкою заважає вчителю. Педагогам і психологам, що беруть участь в консилиумі, слід значно ширше підходити до цього питання. **«Проблемна дитина»** в шкільній практиці – це учень, що має проблеми в освоєнні нового або закріпленні старого матеріалу, засвоєнні певних знань або навичок, виконанні

певних шкільних вимог, у вибудовуванні спілкування з однолітками або вчителями, підтримці стійкого позитивного емоційного стану в шкільних ситуаціях та ін. І лише в останню чергу – це дитина, що створює *проблеми для оточуючих*. (Такі випадки, поза сумнівом, також обговорюються на консиліумі, але вже з погляду надання допомоги педагогу, який має проблеми). **За такої постановки питання «особливо проблемним» може опинитися і малоуспішний учень, і учень з проблемною поведінкою, а також обдаровані діти, які конфліктують з педагогами й однолітками, і недовірливі, хворобливі школярі.**

Обговорюючи дане питання, повернемося до внутрішньої складності шкільного середовища та різноманітності завдань, що вирішуються дитиною в процесі шкільного навчання (освіта, соціалізація, психологічний розвиток). **Супровід є метод вирішення питань, пов'язаних із взаємодією дитини і шкільної системи у кожному конкретному випадку.** Психолого-педагогічний консиліум є однією з найбільш важливих форм супроводу, яка вирішує це завдання. В процесі обговорення індивідуальної стратегії супроводу дитини на консиліумі має бути знайдена **оптимальна ситуація такої взаємодії:**

- 1) У якихось аспектах належить «пристосувати» середовище до школяра – внести зміни до системи освітніх або нормативних вимог, що пред'являються конкретному школяреві або всій паралелі (їх зміст, об'єм, організаційні прийоми).
- 2) У інших аспектах «пристосувати» школяра до шкільного середовища – попрацювати з ним в плані формування певних навичок і психічних процесів, корекції прийомів навчальної діяльності або спілкування, що склалися, надання допомоги в знаходженні ефективніших форм.

В ході консиліуму **вирішення цієї глобальної задачі супроводу утілюється в: конкретні напрями діяльності, заходи, психологічні і педагогічні технології.**

Завуч, що бере участь в роботі консиліуму, збирає інформацію щодо тих учнів, відносно яких має відбутися індивідуальне обговорення, і розробляє схему проведення консиліумів. В середньому на обговорення даних по одній паралелі необхідне проведення трьох-чотирьох зустрічей. Плануючи їх роботу, завуч, перш за все, відводить час на обговорення стратегії супроводу тих учнів, які за даними психолога, педагога, медика або усіх їх разом є найбільш «проблемними», потім – на обговорення інформації щодо школярів з парціальними проблемами, в останню чергу розробляються стратегії розвиваючого супроводу для «психологічно благополучних» школярів. При

недоліку часу його можна обговорювати не індивідуально, а для всієї групи. В кінці своєї роботи консиліум обговорює ситуацію на паралелі в цілому і виробляє певні рекомендації для класних керівників і адміністрації школи. У функції завуча на етапі підготовки може входити також і підготовка необхідної документації, бланків протоколів консиліуму.

Проходять засідання консиліуму в певний фіксований день, один-два рази на тиждень (місяць). Ведучим консиліуму є завуч або психолог. Ведучий встановлює порядок обговорення, стежить за дотриманням регламенту обговорення. Останній момент є надзвичайно важливим. Обговорення інформації, що стосується школярів, їх навчання і поведінки, часто викликає бурхливі відчуття учасників, перехід з ділових проблем в область чисто емоційного відреагування. В результаті обговорення стратегії супроводу одного особливо «проблемного» учня може забрати велику частину засідання.

Повноправними учасниками консиліуму можуть бути також *соціальний працівник і соціальний педагог*. Більш того, якщо такі фахівці в школі є і адміністрація зуміла знайти для них в шкільній системі дійсно професійну нішу, їх участь в супроводі може бути неоцінимою. Соціальний педагог може узяти на себе організаційні обов'язки, пов'язані з консиліумом, а також допомогти класним керівникам в реалізації їх напрямів рішення консиліуму. Соціальний працівник може професійно здійснити ті рішення консиліуму, які стосуються безпосередньої роботи з сім'єю.

Порядок роботи консиліуму в рамках обговорення одного випадку

Робота психолого-педагогічного консиліуму за наслідками обстеження певної паралелі починається з обговорення найбільш важких випадків.

1) Перш за все, здійснюється ***інформаційний обмін між його учасниками***. Порядок викладу інформації, мабуть, не має принципового значення. Якщо найбільш проблемна інформація поступає від психолога, він і починає обговорення, якщо від педагога або медика – починають вони. У випадку, якщо всі учасники відносять дану дитину або підлітка до найбільш проблемних, правильніше починати обговорення з педагога, що дає «зовнішній» малюнок поведінки, навчання і стану дитини у школі. Обмін інформацією між учасниками і взаємна відповідь на питання служить основою для заповнення першої важливої графи висновку консиліуму, що стосується опису актуального психолого-медико-педагогічного стану школяра. По-суті справи, на даному етапі роботи йдеться про «збірку цілісного портрета» школяра (А. Л. Венгер). Учасники консиліуму мають

можливість побачити свого учня у всій різноманітності його шкільного життя, а також зрозуміти причини його проблем, не будучи обмеженими своїми професійними шкільними завданнями. Таке збагачення кожного учасника дозволяє, по-перше, побудувати дійсно системний, «об'ємний» супровід школяра, по-друге, забезпечити всю необхідну допомогу і підтримку, по-третє, володіє великим психологічним розвиваючим ефектом. Надалі, будуючи свої взаємини з дитиною, консультуючи з питань супроводу педагогів-предметників, батьків або адміністрацію, вони інакше дивитимуться на ті або інші прояви і реакції, транслювати в процесі спілкування інше відношення, інше світосприймання.

2) Друге завдання, що вирішується на консиліумі в ході обговорення конкретного випадку, – **розробка стратегії супроводу даного учня**. Перш за все, учасники обумовлюють зміст супроводжуючої роботи: якого роду допомога потрібна школяреві, яким конкретним змістом бажано наповнити розвивальну роботу з ним, які його особливості повинні бути обов'язково враховані в процесі навчання і спілкування. Наступним кроком буде обговорення питання про те, яку супроводжуючу роботу можуть узяти на себе учасники консиліуму – що необхідно здійснити силами педагогічного колективу даної паралелі, а що можна зробити тільки за допомогою сім'ї або фахівців різного профілю поза школою. Відповідно до цього вони визначають форми своєї участі і обумовлюють, хто і в якій формі бере на себе роботу з батьками, педагогами-наочниками, а також соціально-диспетчерську діяльність.

Таким чином, діяльність консиліуму по відношенню до конкретної дитини полягає відповідно на декілька послідовних питань:

- Який психологічний, педагогічний і медичний статус школяра на момент обстеження?
- Якими особливостями і проблемами характеризується розвиток школяра в цілому на момент обстеження?
- Яким змістом повинна бути наповнена індивідуальна стратегія його супроводу в процесі шкільного навчання?
- У яких формах і в які терміни у супроводі школяра візьмуть участь психолог, шкільний медик і класний керівник?
- Чи передбачається і яка за змістом консультативна робота учасників консиліуму з педагогічним колективом або окремими вчителями, батьками школяра і шкільною адміністрацією?
- Чи передбачається і яка соціально-диспетчерська діяльність?

Відповіді на всі поставлені вище питання припускають встановлення

термінів виконання тієї або іншої роботи, конкретного відповідального і форм контролю.

Можливо, комусь може здатися надмірно формальним, недоречним або нав'язливим вживання таких слів, як «регламент», «відповідальний», «контроль» тощо. Втім, необхідність введення в практику шкільної психологічної діяльності жорстких правил і адміністративних вимог продиктовано життям і реальною роботою в школі. Дозволимо собі висловитися достатньо різко: у організаційному плані шкільна система є вельми хаотичною освітою. Більш того, ця внутрішня об'єктивна нерегульованість стала настільки звичною, що перетворилася в свідомості людей, що знаходяться усередині неї, в певну ілюзію організації. Роками виробляються стилі взаємин, способи вирішення конфліктів, контроль над дотриманням певних вимог. У основі майже всіх цих способів управління – емоційні міжособистісні відносини педагогів між собою і з адміністрацією. Те, що практика керівництва шкільною системою, що склалася, вимагає серйозних змін, - це, поза сумнівом. Але саме через емоційність відношення, що «зашкалює», в ній не можуть бути, на наш погляд, перебудовані одномоментне, за бажанням якого-небудь керівника-новатора. Перехід з емоційного на діловий стиль керівництва вимагає часу, і в цьому плані пропонується модель планування і регулювання супроводжувальної діяльності може зіграти важливу позитивну роль.

Робота консиліуму з індивідуальним випадком закінчується заповненням підсумкового документа – висновки консиліуму, в якому знаходять свій короткий опис відповіді на основі з вище приведених питань. Приведемо можливу форму такого висновку.

Приклад висновка консиліуму

Ф. І. О. учня, вік і клас:

Учасники консиліуму:

Психолого-медико-педагогічний статус на момент обстеження:

Актуальний стан:

(опис)

Наявність відхилень і особливостей розвитку:

(опис)

Зміст супроводжувальної діяльності та її рекомендовані форми:

Зміст супроводжувальної діяльності учасників консиліуму:

<i>Учасник консилиуму</i>	<i>Зміст і форма роботи</i>	<i>Терміни проведення</i>
Учасник 1	Зміст консультативної діяльності учасників консилиуму	
Учасник 2		

Зміст соціально-диспетчерської діяльності учасників консилиуму:

<i>Учасник консилиуму</i>	<i>Зміст і форма роботи</i>	<i>Терміни проведення</i>
Учасник 1		
Учасник 2		
...		

Дата заповнення:

Підписи учасників:

Приклади випадку і робота з ним в рамках консилиуму

Випадок 1.

Перерахуємо дані, що надаються на консилиум суб'єктами навчального процесу.

1) Інформація, яка надається психологом

Ф. І. О. учня Микола Д., 1 клас «А»

Дата народження 9 вересня 1988 р.

Дата обстеження лютий 1996

Феномен розвитку на момент проведення обстеження:

У хлопчика виникають проблеми із засвоєнням навчального матеріалу. Слабо розвинена довільність інтелектуальної діяльності: насилу утримує і виконує умови завдання, часто і швидко відволікається. Не сформований внутрішній план дії: погано справляється із завданнями, що виконуються без опори на зразок. Працездатний, учбова мотивація достатньо висока. Відносини з однокласниками доброзичливі, з вчителями в спілкування практично не вступає: виглядає сором'язливим, боязким. Тривожність висока, самооцінка не стійка.

Наявність відхилень або порушень в розвитку:

Виявлені певні порушення в інтелектуальній сфері, пов'язані з низькою довільною регуляцією психічної активності, низькою обізнаністю і недостатнім запасом знань і уявлень («педагогічна затримка»). Причини – парціальні порушення інтелектуального розвитку (що компенсуються) в ранньому віці, відсутність соціально-педагогічних умов для розвитку: з 3-х 7-

ми років знаходився в дитячому саду на п'ятиденці, жив у бабусі (в даний час живе з батьками).

Особливості психічного розвитку, виявлені в обстеженні:

Висока особистісна і ситуативна тривожність: дуже переживає невдачі, пов'язані із навчанням, турбується з приводу оцінок. Реагує на тривожну ситуацію зосередженням у собі, замкненістю.

Можливі форми супроводу: Включення в корекційно-розвиваючу групу після декількох індивідуальних зустрічей, направлених на зняття страху перед навчальною діяльністю, розробка програми педагогічної допомоги, консультування батьків з питань інтелектуального розвитку дитини.

2) Дані, що надаються вчителем за наслідками власного спостереження і бесідам з учителями-предметниками:

Якісні характеристики навчальної діяльності:

При виконанні домашніх завдань і в процесі класної роботи виникають труднощі з розумінням учбового матеріалу: по математиці – при записі умов і формулюванні питань завдання, по російській мові – при застосуванні правил, знаходженні помилок у власних текстах. Домашні завдання виконуються з великою кількістю дрібних помилок.

Письмові роботи виконує краще, ніж усні: важко з формулюванням своїх думок. Творчі завдання виконує гірше рутинних, при виконанні простих завдань може бути дуже старанним і працездатним.

Найбільші труднощі виникають при виконанні завдань, що вимагають логіки, розвиненої мови і творчості.

Передбачувані причини описаних труднощів і особливостей: з хлопчиком не займаються удома, єдина форма допомоги – покарання за погані оцінки.

Кількісні показники учбової діяльності:

Успішність по основних предметах: математика – 3, російська мова – 3, читання – 3, праця – 5, малювання – 4.

Показники поведінки і спілкування в навчальних ситуаціях:

Активність на уроці практично не проявляє, із зацікавленістю відноситься до розвиваючої ігрової вправи, навіть якщо з нею не справляється, старанно виконує технічну роботу на уроках.

Дисципліну на уроці порушує рідко.

Дуже боязкий у відносинах з вчителями: практично не поводить з питаннями, говорить пошепки, відводить очі. Часто не відповідає на питання. Відносини з хлоп'ятами хороші: на змінах грає разом зі всіма, але ніколи не лідирує, підкоряється рішенням інших.

Показники емоційного стану в навчальних ситуаціях:

На уроці часто розсіяний, дивиться убік, але може швидко включитися в роботу після зауваження. До кінця уроку часто явно втомлюється, перестає працювати.

У відповідь на зауваження найчастіше мовчить, стискається, іноді з'являються сльози або стискаються кулачки.

3) Медична інформація про хлопчика:

Фізичний стан дитини на момент проведення консилиуму:

Розвиток відповідає віковій нормі, по фізкультурі займається в основній групі, фізичні навантаження переносить добре.

Чинники ризику порушення розвитку:

Родова травма, енцефалопатія в дитячому віці, хронічний фарингіт.

Характеристика захворюваності за останній рік. Практично не хворів.

Протокол за наслідками проведення консилиуму

Психолого--педагогічний статус на момент обстеження:

Актуальний стан: погано засвоює навчальний матеріал, розсіяний, неуважний, особливу трудність викликають завдання, що вимагають логічного осмислення, творчої уяви. У хлопчика погано розвинена усна і письмова мова, емоційний стан нестійке, тривожне. Ситуації публічної відповіді викликають тривогу.

У спілкування з педагогами прагне не вступати, навички спілкування з дорослими розвинені погано. Вихований, акуратний.

Наявність відхилень і особливостей розвитку: існують певні порушення в пізнавальній сфері низька довільність, несформованість внутрішнього плану навчальних дій, сформованість логічних операцій в рамках вимог програми першого класу, які можуть компенсуватися при організації спеціальної роботи. Хлопчик «педагогічно запушений» через відсутність належної уваги до його розвитку в сім'ї.

Зміст супроводжуючої діяльності та її переважні форми: розвиток пізнавальної діяльності, навичок організації інтелектуальних навчальних дій, ліквідація пропусків в знаннях, зниження рівня тривожності, страху спілкування з педагогами, навчання навикам спілкування з дорослими.

Зміст супроводжуючої діяльності учасників консилиуму:

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог	<ul style="list-style-type: none">• Включення в корекційну групу першокласників з труднощами в поведінці.• Індивідуальні заняття, направлені на	

	розвиток пізнавальної сфери.	
Учитель	Розробка і реалізація стратегії допомоги: організація спеціальних додаткових занять, створення сприятливих умов для роботи хлопчика під час уроку: доброзичлива атмосфера, тимчасове зниження навчальних вимог, переважне використання письмових опитувань або усних відповідей поза уроками.	
Завуч	Надання методичної допомоги педагогу в організації педагогічної роботи.	

Зміст соціально-диспетчерської діяльності учасників консилиуму: не передбачається.

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог	Інформування педагогів про особливості і проблеми дитини на груповій консультації, допомога в розробці стратегій педагогічної допомоги і супроводу.	
Учитель	Проведення індивідуальної консультації з сім'єю.	
Завуч	Надання методичної допомоги педагогам-предметникам у організації роботи з дитиною.	

Зміст соціально-диспетчерської діяльності учасників консилиуму: не передбачається.

Випадок 2:

Особливості проведення консилиуму щодо «благополучних» учнів

Так детально в рамках консилиуму розглянути стратегію супроводу всіх дітей можливо лише в малокомплектній школі. На жаль, докладне обговорення може бути проведено лише для дітей, що відчувають виражені проблеми у навчанні й розвитку. Час, що відводиться на обговорення концепції супроводу «психологічно благополучних» школярів є незначним. Дуже часто роботу з ними планують не індивідуально, а для групи в цілому, а в протоколах фіксують лише ті особливості, на які слід звернути увагу педагогам. Про ці особливості педагогів повідомляють під час групової консультації. В цьому випадку персонально на дитину заповнюється лише перша частина висновку, що стосується його шкільного портрета.

Наприклад: Олексій К.; 1983 р. р., 8 – «А»

Психолого-медико-педагогічний статус на момент обстеження

Актуальний стан: Психологічне благополуччя.

Наявність відхилень і особливостей розвитку: дуже повільний при виконанні практично будь-якої роботи, проте виконує її якісно; новий навчальний матеріал засвоює повільніше, ніж більшість однокласників, проте знання, які набуваються, міцні і систематизовані. Спроби поквипити його в роботі не приводять до прискорення темпу, але можуть викликати протест.

Зміст супроводжуючої діяльності і її переважні форми: врахування індивідуальних типологічних особливостей під час організації навчальної діяльності. Консультування педагогів і самого підлітка із оволодіння ефективними формами роботи.

На додаток до таких «ущільнених» варіантів протоколу може бути заповнений окремий аркуш, в якому фіксується зміст і напрями психолого-медико-педагогічної роботи з дітьми, які не мають яскраво виражених проблем у навчанні, вихованні та психічному самопочутті.

Наприклад, у паралелі 10 класів:

Учасник консилиуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення
Практичний психолог	Організація і проведення розвиваючої тренінгової роботи (група набирається за бажанням). Організація спсихологічних класних годин (2 год. на клас).за етодом навчальної психодіагностики. Проведення індивідуальних	

	профорієнтаційних консультацій за результатами діагностики.	
--	---	--

Наступним етапом роботи є **аналіз даних по паралелі в цілому і вироблення відповідних рекомендацій**. Що може дати такий аналіз? Перш за все, важливу інформацію про різні тенденції в стані психолого-медико-педагогічного статусу школярів окремої паралелі. У свою чергу, знаючи загальний рівень, типові труднощі, переважаючі особливості школярів можна вносити змістовні, осмислені зміни в навчальний і виховний процес, планувати психологічну і педагогічну роботу з паралеллю, організовувати просвітницьку і консультативну роботу з педагогами і батьками. Крім того, можуть бути виявлені певні проблеми конкретних педагогів. Скажімо, заповнюючи психолого-педагогічні карти, педагог більшості дітей виставив оцінки, які значно розходяться з оцінками інших педагогів: вище або нижче, в даному випадку не істотно. Може виявитися також, що саме у цього педагога існують виражені конфлікти з учнями або складнощі у викладанні. Психолог і завуч, маючи в своєму розпорядженні такі дані, можуть організувати зустрічі з педагогом консультативного або методичного характеру.

Дані по паралелі в цілому складають також основу тієї інформації, яка передається завучем або психологом шкільної адміністрації. Результати аналізу таких узагальнених даних бажано зафіксувати у вигляді письмової угоди з описом ситуації і виділенням основних напрямів діяльності (аналогічно вищеописаним).

Отже, консиліум завершується розподілом обов'язків між учасниками консиліуму відносно ведення супроводжуючої і консультативної роботи, з вказівкою орієнтовних термінів виконання. За гарної організації, навичок швидкого і змістовного обговорення консиліум по одній паралелі може бути проведений впродовж 3-4 зустрічей. Проте грамотне проведення психолого-педагогічного консиліуму часто настає після тривалого періоду звикання його учасників один до одного, пошуку зручного стилю взаємодії, прийнятних способів оформлення документів. Дуже допомагає на цьому етапі **спеціальне навчання**, в процесі якого учасники майбутніх консиліумів відпрацьовують **елементи взаємодії на змодельованих ситуаціях**. Якнайкращий варіант – проведення великої ділової педагогічної гри, в яку був би включений весь педагогічний колектив школи і шкільна адміністрація. Частина з них візьме на себе ролі батьків, школярів, частину залишиться в ролі вчителів. В ході гри можна змодельовати процес збору інформації на консиліум, її обговорення і реалізацію рішень. Подібна робота завжди виявляється дуже корисною не тільки для основних учасників консиліуму, які вчаться конкретним навикам роботи. Вона дозволяє педагогам побачити

супровід як цілісний тривалий процес, відчутти свою роль і місце в цьому процесі, прожити позиції батьків і дітей. Навчання може провести психолог. Добре також, якщо такого роду навчання проводиться централізовано, для педагогічних колективів кількох шкіл.

Наприклад, на спеціально організоване навчання, в рамках державної програми «Діти Чорнобиля» були запрошені основні учасники консиліуму (завучі, психологи і медики) з шкіл чорнобильської зони Російської федерації. Одним з етапів роботи стала велика організаційна гра. Між всіма слухачами були розподілені ролі основних учасників внутрішньошкільної взаємодії: адміністрації, педагогів, школярів і їх батьків. Потім в ігровій формі відпрацьовувалися основні етапи роботи з школярами певної паралелі – збір інформації, її оформлення, проведення консиліуму, заповнення документів, проведення основних консультативних заходів (з батьками, педагогами, адміністрацією). В ході гри учасники не тільки вивчали і проживали певну рольову позицію, але й знайомилися з основними процедурами роботи психолога, медика і педагога, знаходили формулювання і пояснення, зрозумілі всім групам, освоювали навички вільного обговорення тощо. Гра дала значний ефект. Якщо до її проведення кожен дивився на шкільну ситуацію і завдання консиліуму зі своєї обмеженої професійної позиції (а педагоги взагалі відчували себе скривдженими тим, що не беруть участі в консиліумі), то після гри представлення гравців про цілі, завдання і форми роботи консиліуму значно розширилися, відношення один до одного стало значно м'якше, мова спілкування доступна.

У роботі консиліуму часто саме психологу доводиться узяти на себе управління дискусією на перших порах існування цієї форми роботи в школі. Потім ця функція може бути передана завучу. Очевидно, що якщо учасники консиліуму не можуть провести обговорення в три-чотири запланованих зустрічі, їх число потрібно збільшувати. Проте прагнути треба до того, щоб за можливості обходитися меншою кількістю засідань за високої інтенсивності обговорень. Інакше консиліум перестане бути зручною, оперативною формою організації цілісного супроводу дітей в процесі наочного навчання, перетвориться на тривалий безглуздий ритуал, яких немало в шкільній системі.

Організаційні труднощі, що виникають в роботі консиліуму на перших порах його існування, не єдині. Існує і проблема єдиної мови обговорення, і складності зі встановленням ефективного обміну думками, ухваленням групового рішення, розподілом владних повноважень в міні-групі серед її учасників. Всі вони можуть бути вирішені кожною «командою»

індивідуально, тут важко дати які-небудь загальні рекомендації. Важливо тільки, щоб всі учасники усвідомлювали значущість роботи, що проводиться, розуміли необхідність рішення всіх виникаючих складнощів для створення сприятливих умов навчання і розвитку учнів школи.

Консиліум «запускає» багато напрямів і форми діяльності шкільного психолога в певній паралелі. Завдяки консиліуму переважаюча більшість з них знаходить свій конкретний зміст. Звернемося до аналізу основних напрямів супроводжуючої діяльності шкільного психолога, здійснюваних в цей період.

ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСИЛІУМУ|

(за М.Р.Бітіяноюю та Т.Бєгловою³³)

Вся діяльність гуманістично-орієнтованої школи розгортається довкола завдань розвитку учнів. Ці завдання формуються на основі еталонного портрета випускника школи – уявлення про освічену людину, – з урахуванням вікових варіантів цих завдань на різних ступенях навчання. Сформульовані на основі концепції завдання піддаються уточненню і корекції в процесі аналізу даних педагогічного і психологічного моніторингу. У своєму підсумковому варіанті вони сформульовані на мові тих якостей, здібностей, умінь, які педагогічний колектив вважає за потрібний «вирощувати», розвивати, укріплювати в учнях певного віку, певної учбової групи. У своїх формулюваннях вони містять описи характеристик поведінки, діяльності, спілкування, які свідчитимуть щодо вирішення поставленої задачі, поступальний розвиток людини в процесі освіти.

Сформульовані таким чином завдання стають основою для побудови професійної діяльності всіх фахівців школи – педагогів-предметників, класних керівників, психологів, управлінців та інших.

Вище було показано, як саме може будуватися професійна діяльність різних фахівців на основі завдань розвитку. Тепер зупинимося на не менш важливому питанні: *як, в яких формах повинні взаємодіяти ці фахівці для спільного, координованого вирішення поставлених завдань.*

Однією з найбільш важливих форм професійної співпраці фахівців школи був і залишається *психолого-педагогічний консиліум (ППК)*. Нижче представлено модель ППК, розроблену спеціально для шкіл, що освоюють ідеї гуманістичного підходу, а також найбільш поширені в практиці моделі

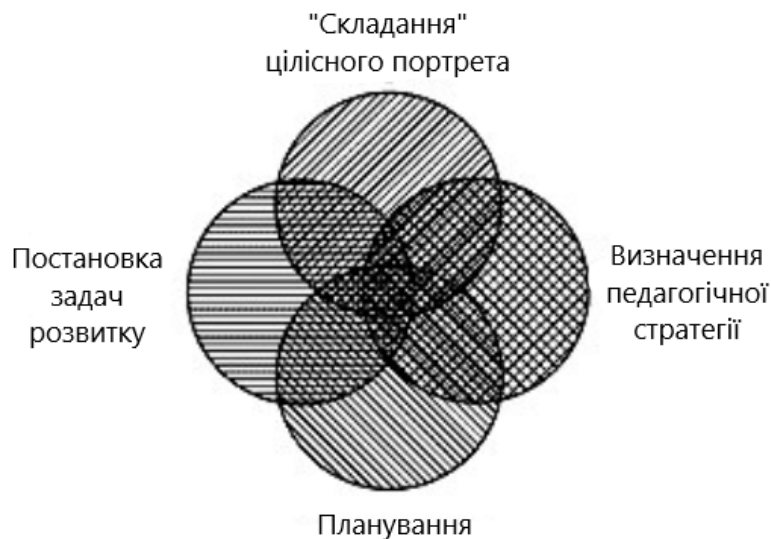
³³ Бітіянова, М.Р. (2002). *Организация психологической работы в школе*. М..

консиліумів, ефективні в окремих випадках і ситуаціях у роботі.

Психолого-педагогічний консиліум грає в системі роботи школи, орієнтованої на розвиток, особливу, дуже важливу роль. Він є організаційною формою, в рамках якої відбуваються розробка і планування єдиної психолого-педагогічної стратегії супроводу кожної дитини в процесі її навчання а також конкретних учнівських груп і паралелей. Консиліум дозволяє об'єднати інформацію щодо окремих складових шкільного статусу дитини, якою володіють педагоги, класний керівник, шкільний медик і психолог, і на основі цілісного бачення учня – з урахуванням його актуального стану і динаміки попереднього розвитку – розробити і реалізувати спільну лінію його подальшого навчання і розвитку. Завдяки консиліуму психолог отримує можливість передати знання, що є у нього, про дитину або клас безпосередньо тим дорослим, які мають значно більше можливостей щодо впливу і взаємодії з ним.

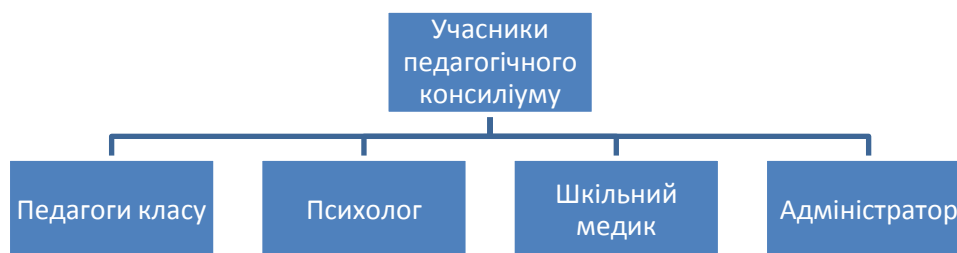
В цілому завдання консиліуму в системі роботи гуманістично орієнтованої школи можуть бути представлені таким чином.

Завдання психолого-педагогічного консиліуму



До складу учасників консиліуму можуть входити різні суб'єкти освітнього процесу, але у більшості випадків керуємося у визначенні учасників наступною схемою:

Учасники психолого-педагогічного консиліуму



Традиційне уявлення на консиліум полягає в тому, що він за своєю суттю являє спільне обговорення. Учасники консиліуму, готуючись до обговорення, акумулюють необхідну інформацію, і потім, у процесі обговорення, відбувається вироблення єдиного бачення, постановка завдань, визначення стратегії і розподіл обов'язків та відповідальності по відношенню до поставлених завдань. Треба відзначити, що в такому варіанті консиліуми завжди тривалі, виснажливі й часто закінчуються задовго до постановки конкретних завдань перед учасниками. У таких випадках підсумок консиліуму може бути сформульований так: «Поговорили». Інколи це само по собі непогано, проте така розмова не приводить до вироблення єдиної програми роботи, а значить, і вирішення поставлених завдань.

Ми пропонуємо розглядувати консиліум як більш складну та багатоетапну дію, яка не зводиться лише до безпосереднього спільного обговорення. У діяльності консиліуму можна виділити *три важливих етапи*:

- етап підготовки,
- етап спільного обговорення
- етап реалізації рішень.

Позначені вище на першій схемі завдання можуть і повинні вирішуватися на різних етапах консиліуму.

У *етап підготовки* включені всі учасники консиліуму, але у різній якості. Педагоги-предметники готують необхідну педагогічну інформацію про клас і окремих учнів, користуючись запропонованими ним схемами. Цю інформацію збирає і аналізує завуч, відповідальний за проведення консиліуму. Класний керівник і психолог на цьому етапі здійснюють більш складну роботу. По-перше, вони збирають свою інформацію про те, як іде розвиток учнів даного класу. По-друге, разом із завучем вони узагальнюють педагогічну, психологічну і медичну інформацію стосовно ходу розвитку учнів і вже на цій ставлять основі завдання щодо розвитку класу й окремих учнів. Ці розвивальні завдання стають предметом обговорення на другому етапі роботи консиліуму.

У **етап обговорення** включені педагоги-предметники, класний керівник, шкільна адміністрація. Учасники знайомляться із розвитковими завданнями, ставлять уточнюючі питання, вносять свої пропозиції. Підсумком цього етапу обговорення стають уточнені і прийняті завдання з розвитку учнів. Далі – і це *основне завдання обговорення* – предметом професійної розмови будуть педагогічні завдання роботи з учнями, які витікають із завдань їх розвитку. *Формулювання спільних психолого-педагогічних завдань – найважливіший результат етапу обговорення.*

На **етапі реалізації рішень** кожен учасник консилиуму перетворює поставлені педагогічні завдання у форми і методи своєї професійної діяльності. Наприклад, якщо поставлено завдання із розвитку навчальної ініціативи, як воно знайде своє відображення на уроках фізики, біології, заняттях з психології? Знайти потрібні форми – це завдання, яке виникає перед фахівцем у підсумку обговорень на консилиумі. В результаті народжується спільний план роботи різних фахівців над поставленими завданнями, який збирає в єдине ціле і відстежує завуч – організатор консилиуму.

В узагальненому вигляді робота консилиуму може бути представлена у вигляді наступної схеми:

Етап підготовки: збір діагностично інформації, узагальнення інформації постановка задач з розвитку учнів



Етап обговорення: конкретизація задач розвитку, постановка педагогічних задач, означення напрямку роботи різних спеціалістів



Етап реалізації: постановка задач своєї професійної діяльності, підбір форм і методів для вирішення поставлених задач, сумісне планування

Це – схема «базового» планового консилиуму, який найбільшою мірою відповідає завданням гуманістично зорієнтованої школи. Разом з тим різноманітність ситуацій, з якими зустрічаються педагоги і психологи в школі, передбачає різноманітність форм співпраці, у тому числі консилиуму. Нижче розглянемо інші можливі види психолого-педагогічного консилиуму в школі, почерпнуті вже не з теоретичної

моделі, а з практики діяльності в школі.

Консиліум – «Класика»

«Класичний» тип консиліуму зберіг деякі традиційні риси своїх медичних попередників. Власне з них й почала формуватися традиція застосування консиліумів в психологічній практиці. І до сьогодні цей тип консиліумів найбільш поширений в шкільних психологічних службах.

Класичний ППК у школі є самодостатнім, добре структурованим «дійством». Його скликанню передують певна проблема (яка раптово виникла або була заздалегідь передбачуваною), і його основним завданням є знаходження шляхів вирішення проблеми. На консиліум збираються люди, що мають відношення до даної проблеми, зацікавлені й компетентні в її рішенні. Обмін думками між учасниками дозволяє проблему ***ясно і однозначно сформулювати***, а потім знайти шляхи її вирішення. Класичні консиліуми готуються серйозно і достатньо довго: кожен учасник проводить необхідну діагностику і збирає матеріали, які можуть допомогти чіткіше і об'єктивно сформулювати проблему і відповідні до неї завдання роботи.

Класичні консиліуми різноманітні і також піддаються класифікації.

Скажімо, консиліум може збиратися для вирішення проблем окремих дітей (наприклад, що мають явні труднощі у навчанні, спілкуванні, психічному розвитку), а може бути присвячений актуальним психолого-педагогічним проблемам класу, паралелі і навіть цілої шкільної ланки (початкової, середньої, старшої).

У першому варіанті шкільний консиліум стає дуже схожий на своїх клінічних родичів: по черзі розглядається кілька окремих випадків, по кожному з них формулюється рішення. Такого роду консиліуми останнім часом почали активно використовуватися в психологічних центрах. У школі ж вони не знаходять широкого застосування. І це зрозуміло. Не зважаючи на ефективність щодо вирішення проблеми конкретної дитини, як частина системи роботи школи, він непродуктивний: багато часу і сил витрачається на вирішення поодинокі проблеми, а що робити з усіма іншими?

Консиліум з окремого випадку в школі – це виняткова ситуація. Витрати часу на його проведення мають бути переконливо обґрунтованими. Консиліум щодо класу або навчальної паралелі має абсолютно іншу структуру. Обговорення кожного учня є неможливим. Тому більша увага приділяється характеристиці класу в цілому, визначенню його сильних і слабких сторін. Усередині класу виділяються групи, скажімо: діти, чий розвиток знаходиться в рамках шкільної норми; діти з проблемами в навчанні, спілкуванні і тає інше. Стосовно кожної групи розробляється

стратегія психолого-педагогічного супроводу. І, нарешті, виокремлюються діти, які потребують індивідуальної допомоги й підтримки. З цього приводу може бути зібраний окремий консилиум або ж у рамках основного виділений значний час на персональне обговорення.

Інформативною є й **інша класифікація класичних консилиумів:**

- для великих шкіл
- і шкіл, де навчається невелика кількість дітей (приблизно – до п'ятисот учнів).

Головна відзнака полягає у складі учасників консилиуму. *В школі, навчальна паралель якої складається з 4 і більше класів*, недоцільною є участь у роботі консилиуму всіх педагогів-предметників. Недоцільно з погляду процедури: адже за великої кількості людей, емоційно зацікавлених в обговоренні тих або інших проблем, консилиуми розтягуються на неймовірний час. Інформацію, зібрану педагогами-предметниками, на такому консилиумі представляє завуч. У його (завуча) обов'язок входить також подальша робота з педагогами: необхідно ознайомити їх з рішенням, замотивувати на їх реалізацію, відстежити виконання.

Якщо мова йде про *невелику школу*, можна дозволити собі збиратися на консилиум всім колективом даного класу або паралелі. Така робота є значно кориснішою, оскільки вона не лише дозволяє вирішити виявлені психолого-педагогічні проблеми, але й згуртувати вчительський колектив, перетворити його у команду професіоналів-одномумців. Само по собі і швидко це не відбувається, але консилиум як форма роботи містить у собі такий потенціал.

Консилиум – «Модерн»

Так можна охарактеризувати психолого-педагогічні консилиуми, які проводяться не в класичній формі, а у *вигляді ділової гри, в інтерактивній формі*. Принципова відмінність полягає в позиції, яку займають учасники консилиуму. Робота «в стилі модерну» передбачає активне включення кожного учасника в обговорення й ухвалення рішень і, як наслідок, – готовність взяти на себе відповідальність за їх реалізацію.

Такий консилиум займає трохи більше часу на проведення і передбачає абсолютно іншу структуру роботи. Змістовій роботі обов'язково передують етап занурення, настроювання на колективну роботу (на професійному жаргоні цей етап отримав назву «розминка»). Обговорення ведеться із застосуванням таких форм, як: мозковий штурм, робота творчих груп, групова дискусія.

Ось, наприклад, **можлива схема проведення** такого консилиуму:

1. *Розминка*. На етапі розминки учасникам пропонується продовжити фразу «Коли я йду на урок у клас....». Розминка дозволяє актуалізувати

відчуття, пов'язані з тією або іншою групою дітей, виявити найбільш типові проблеми, питання, стани. Часто для посилення ефекту можна передати по колу якийсь предмет (іграшку), який символізує дитину певного віку.

2. *Постановка цілей і завдань роботи.* Учасникам повідомляється, що в процесі роботи їм належить відповісти на три питання:

- «Які це діти? (Складання портрета класу)».
- «Які завдання ми ставимо в роботі з ними (з урахуванням виявлених особливостей)?».
- «Якими шляхами ми вирішуватимемо поставлені завдання?»

3. *Складання портрета класу.* Використовується метод мозкового штурму: учасники консилиуму називають характеристики, ведучий записує ці характеристики. Після того, як портрет буде складений, ведучий пропонує виділити різним кольором характеристики різного типу:

- 1) вікові і індивідуальні особливості учнів даного класу, які необхідно врахувати («з цим потрібно рахуватися»);
- 2) проблеми навчання, поведінки і спілкування, які можуть розглядатися як потенційні педагогічні завдання роботи («з ними можна і потрібно працювати»).

Результати фіксуються на дошці (листах). Наприклад, до характеристики першого типу при обговоренні психолого-педагогічної ситуації в 7 класі можуть бути віднесені наступні: «Висока імпульсивна, непередбачуваність, мінливість настрою», «Складнощі у встановленні стосунків між хлопчиками і дівчатками в класі» тощо.

До характеристик другого типу: «Низька учбова мотивація», «Недовіра до дорослих», «Невміння ставити перед собою конкретні учбові завдання і послідовно їх вирішувати» тощо.

4. *Постановка психолого-педагогічних завдань* у роботі з даним класом з урахуванням виявлених сильних і слабких сторін. Сильні сторони класу – це той ресурс, на який можна опиратися у роботі з ним: засвоєні учнями форми роботи, цікавий для них зміст тощо. Слабкі сторони – основне джерело постановки педагогічних завдань. Постановка завдань здійснюється всім колективом під час групового обговорення. Завдання фіксуються на окремих листах.

5. *Пошук шляхів вирішення поставлених завдань.* Учасники консилиуму діляться на групи згідно числу поставлених завдань (або числу найбільш значущих і актуальних завдань із спільного списку). Робота проводиться в творчих групах. Завдання творчої групи – продумати програму роботи із вирішення поставленого завдання з позначенням основних заходів, термінів і

відповідальних. Кожна група після закінчення певного часу представляє результати своєї роботи.

6. Підведення підсумків, призначення відповідальних і термінів реалізації поставлених завдань. Визначення дати наступної зустрічі.

Робота «в стилі модерну» ефективна не лише з погляду основного результату. Всі навчальні, розвиваючі можливості цього виду роботи виявляються тут дуже яскраво. Головне, що відзначають педагоги, які мають досвід участі і в класичних консиліумах, і в діловій грі: у діловій грі значно легше здійснюється перехід від обговорення проблеми (що чудово виходить і у звичайних консиліумах) до ухвалення рішень і відповідальності за їх реалізацію.

Консиліум – «Система»

«Система» – це процес і результат еволюційного розвитку консиліуму в школі, де психолого-педагогічна співпраця у вирішенні виникаючих проблем стала традицією. Принциповою відзнакою від описаних вище форм є те, що постановка цілей і завдань роботи консиліуму здійснюється заздалегідь і всім складом учасників. Таким чином, кожен від початку добре розуміє призначення зустрічі в цілому, як для школи, так і для себе як фахівця.

Як це реально відбувається?

Візьмемо конкретну проблему: адаптація випускників початкової школи в середній ланці. Напередодні початку навчального року збирається психолого-педагогічний колектив паралелі п'ятих класів. Мета – сформулювати спільні завдання своєї роботи з адаптації на першу чверть. Для постановки завдань використовується та інформація про дітей, яка вже є у педагогів і психологів, а також спільні знання про процес соціально-психологічної адаптації. Вони є у кожного педагога, який має досвід роботи з п'ятикласниками. Якщо їх недостатньо, можна використати спеціальну літературу. За підсумками зустрічі складається спеціальний документ – «Рекомендації по соціально - психологічній адаптації учнів п'ятого класу». Він надається всім учасникам і розглядається ними як основа роботи.

Мета зустрічі, яка проводиться за підсумками першої чверті, очевидна: проаналізувати підсумки спільної роботи і поставити перед собою наступні завдання на другу чверть. У зимові канікули належить підводити підсумки адаптаційного періоду. У зв'язку з цим учасники обговорюють зміст діагностики, яку кожен проводитиме напередодні консиліуму. Чи потрібна логопедична діагностика? Яку психологічну інформацію хотіли б отримати педагоги? У якій інформації класних керівників вони зацікавлені і навпаки? Так вимальовується зміст консиліуму, зясовуються взаємні очікування.

Січневий консилиум присвячується обговоренню результатів діагностики і відповіді на головне питання: чи завершений процес адаптації п'ятикласників і які його підсумки? Якщо відповідь позитивна і підсумки адаптації задовольняють педагогів і психологів, на цьому можна поставити крапку в спільній роботі. Якщо немає – плануються наступні кроки. І так далі.

Консилиум – «Форс-мажор»

В основі таких консилиумів лежить деяка критична, кризова ситуація в школі, несподівані обставини. Їх особливість – *мінімальна підготовка*. Цей факт, а також необхідність ухвалення екстрених рішень визначають роботу консилиуму. Діагностика ситуації проводиться на самому консилиумі, внаслідок чого формулюється суть проблеми, що виникла. Далі слідує обговорення можливих дій і обов'язкове ухвалення рішення. «Класичний консилиум» може дозволити собі завершитися констатацією проблеми: «Ми зрозуміли, що відбувається, і тепер необхідно трохи «пожити» з цим розумінням». Це теж є підсумок роботи, інколи – дуже важливий. Але це непридатно до консилиуму типу «форс-мажор».

Він обов'язково має закінчуватися рішенням, нехай і небезперечним, і рішення це підлягає реалізації.

Висновок. Таким чином, ППК у всій різноманітності форм є надзвичайно важливим механізмом, який запускає та тримає процеси співпраці різних фахівців школи в постановці та вирішенні завдань із розвитку учнів. Дуже важливо побудувати роботу в школі так, щоб консилиуми стали природною, традиційною, звично-плановою формою обговорення проблем і постановки завдань роботи з учнями.

За таких умов напрацьовується спільна мова, стиль обговорення, виробляються прийоми ефективної і оперативної професійної розмови; консилиум з енергетично витратної, «екзотичної» форми перетворюється на нормальний спосіб професійної взаємодії, а поставлені у ході його роботи завдання природним чином розглядаються як обов'язкові до реалізації. Для досягнення такого ефекту потрібен час (як правило, декілька років) і послідовна управлінська воля керівництва, без якої мало що відбувається у школі.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСИЛІУМУ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ³⁴

(Згідно К.М.Муліки)

Планові і позапланові консилиуми.

Плановий консилиум вирішує наступні завдання:

- визначення шляхів психолого-педагогічного супроводу дитини;
- вироблення узгоджених рішень за визначенням освітнього і корекційно-розвиваючого маршруту;
- динамічна оцінка стану дитини і корекція раніше наміченої програми;
- рішення питання про зміну освітнього маршруту.

Як правило, планові консилиуми проводяться один раз у півріччі.

Позапланові консилиуми збираються по запиті фахівця, педагога або вихователя. У завдання позапланового консилиуму входять:

- вживання яких-небудь екстрених заходів по обставинах, що виявилися;
- зміна напряму корекційно-розвиваючої роботи в ситуації, що
- змінилася, або в разі її неефективності;
- зміна освітнього маршруту (в рамках даної освітньої установи або підбір іншого типу навчального закладу).

³⁴ Муліка, К. М. (2009). *Запровадження корекційних, розвивальних програм в умовах загальноосвітніх навчальних закладів*. Полтава: ПОППО.

Схема підготовки і проведення консилиуму.

У роботі консилиуму можна виділити низку послідовних етапів, закономірно витікаючи один з іншого. Діагностика і обстеження дитини починається або із запиту батьків (осіб, що їх замінюють), або із запиту вчителя, вихователя, адміністрації освітньої установи з відома батьків. Останнє має бути документально зареєстроване в карті розвитку або в якому-небудь іншому документі, що заводиться на дитину в освітній установі. Запити і скарги батьків або фахівців, що контактують з дитиною, проаналізовані у ряді посібників. Тому на цьому питанні детально зупинятися не будемо, відзначимо тільки, що бажано, щоб опис проблем або скарг відбувався заздалегідь, наприклад, при записі дитини на консультацію. Це можна розглядати як попередній етап супроводу дитини.

Індивідуальне обстеження дитини фахівцями консилиуму.

Важливою проблемою цього етапу є визначення послідовності «проходження» дитиною різних фахівців. Хто з них повинен першим обстежувати дитину, тобто проводити так званий первинний прийом? До цих пір на це питання немає однозначної відповіді. Поза сумнівом, багато що залежить від складу фахівців консилиуму. Практика консультативно-діагностичної діяльності показує, що існує два загальноприйнятих варіанти:

- 1) . Якщо в установі є психолог з великим досвідом роботи, первинний прийом доцільно проводити йому.
- 2) Якщо психолог не володіє необхідним досвідом, первинний прийом може проводити будь-який інший фахівець, насамперед логопед або лікарка. У першому варіанті психолог визначає, хто ще з фахівців повинен обстежувати дитину, а в деяких випадках і послідовність їх консультацій.

Психолог, що здійснює первинне консультування проблемної дитини, збирає анамнестичні відомості про неї та його сім'ю (так званий психологічний анамнез). В цьому випадку інші фахівці доповнюють і уточнюють ці анамнестичні дані. Психологічний анамнез у жодному випадку не знімає необхідності збору класичних відомостей про захворювання дитини, що проводиться лікаркою (медична частка анамнезу). Цей етап закінчується складанням індивідуальних висновків всіма фахівцями консилиуму.

Колегіальне обговорення: визначення освітнього маршруту і корекційної допомоги.

Колегіальне обговорення результатів обстеження дозволяє:

- виробити єдине уявлення про характер і особливості розвитку дитини;
- визначити спільний прогноз його розвитку;
- визначити комплекс корекційно-розвиваючих заходів;
- вибрати освітній маршрут.

За необхідності визначається послідовність роботи з дитиною різних фахівців.

Часто встає питання, чи необхідна присутність дитини або її батьків (осіб, їх замінюють) на колегіальному обговоренні? Можливо, якщо це обговорення відбувається безпосередньо після обстеження дитини всіма фахівцями (протягом трьох — п'яти днів після останнього обстеження), цілком можливо не запрошувати дитину та її батьків. Батькам же повідомляється висновок в зрозумілій для них формі. Як правило, це робить керівник консилиуму або психолог. В той час слід пам'ятати, що кожен фахівець зобов'язаний проконсультувати батьків і дати їм ясні й зрозумілі рекомендації. А в окремих, найбільш складних випадках фахівець повинен в доступній для батьків формі надати їм прогноз подальшого розвитку дитини.

Направлення дитини на консультацію більш високого рівня.

Дитину спрямовують на консультацію більш високого рівня в тому випадку, якщо:

- шкільний консилиум не приходить до загальної думки;
- батьки не ухвалюють рішення і рекомендації консилиуму.

Спільний висновок консилиуму передається до психолого-педагогічної консультації. Після додаткового обстеження дитини цей висновок повертається до освітньої установи з рекомендаціями фахівців.

Узгодження діяльності фахівців з корекційно-розвиваючої роботи.

Зараз в багатьох школах, дошкільних установах, будинках дитини і інтернатах працюють такі фахівці як психолог, логопед, соціальний педагог, валеолог. Виникає необхідність ефективно розподілити і узгоджувати їх дії щодо дитини. На нашу думку, ця функція має бути покладена на психолога, оскільки він найбільшою мірою захищає інтереси і права дитини. Необхідність об'єднати зусилля всіх фахівців вимагає від психолога особливих психотерапевтичних навиків, уміння створити ділову атмосферу в роботі консилиуму. Ця сторона діяльності психолога в міждисциплінарній

команді ще недостатньо розроблена і вимагає додаткових досліджень. Таким чином, однією з найважливіших функцій психолога залишається координація діяльності фахівців в ситуації спільного супроводу дитини.

Реалізація рекомендацій консилиуму.

На цьому етапі відбувається реалізація вирішень консилиуму. Складається план корекційно-розвиваючих заходів. Вони можуть бути як позаурочними, так і включеними в процес навчання. Корекційно-розвиваюча робота проходить в індивідуальному або груповому режимі. Відповідно до особливостей розвитку дитини і специфіки освітньої установи визначаються інтенсивність і тривалість циклів занять. Найбільш важливим завданням психолога на цьому етапі є розробка (або підбір) програм для дитини або групи дітей. Дітей потрібно розділити на достатньо «гомогенні» групи, визначити оптимальну кількість учасників для кожної групи. Крім того, визначаються показники наповнюваності таких груп і тривалість, як циклу занять, так і окремих занять. Всі ці характеристики мають бути обґрунтовані в програмі корекційної роботи. На кожну дитину заводяться відповідні документи, в яких відображається хід корекційної роботи. На завершення цього етапу роботи проводиться динамічне обстеження дитини (оцінка її стану після закінчення циклу корекційно-розвиваючої роботи), або підсумкове обстеження. За результатами проміжного обстеження консилиум проводиться тільки в наступних випадках:

- якщо наголошується явно недостатня або негативна динаміка розвитку;
- якщо були отримані значні зміни стану дитини;
- якщо сталися якісь незаплановані події, що змінили як стан, так і умови існування дитини. У цьому випадку консилиум буде позаплановим.

Оцінка ефективності корекційно-розвиваючої роботи, робоча документація консилиуму.

На цьому етапі оцінюється зміна стану дитини і необхідність подальшої роботи з нею. Якщо робота продовжується, то вона проходить знову ж таки за цією схемою.

Шкільний психолог у веденні документації повинен керуватися розпорядчими листами, методичними рекомендаціями Міністерства освіти і науки України (лист від 27.08.2000 № 1/9-352 «Про планування діяльності, ведення документації і звітності усіх ланок психологічної служби системи освіти України»). Втім, не слід створювати зайвої «паперової» роботи, адже психолог у закладі працює, перш за все, для дитини. Тому дані щодо

поступального розвитку дитини мають бути обов'язково зафіксовані для відстеження динаміки та визначення результативності проведеної роботи у наступних документах:

- робочий журнал щоденного обліку (реєстрації) роботи;
- індивідуальні картки психолого-педагогічного діагностування;
- журнали проведення корекційно-відновлювальної та розвивальної роботи де фіксується психологічний висновок динамічного (проміжного) обстеження, підсумковий психологічний висновок.

ПОЛОЖЕННЯ

про шкільний психолого-педагогічний консиліум у освітніх закладах

I. Загальні положення

1.1. Шкільний психолого-педагогічний консиліум запроваджується на підставі Положення про психологічну службу системи освіти (наказ від 03.05.1999 р. № 127, із змінами та доповненнями наказ Міністерства освіти і науки України від 07.06.2001 р. № 439), Концепції розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року та Плану дій щодо реалізації Концепції розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року (наказ Міністерства освіти і науки України від 19.06.2008 р. № 554).

1.2. Шкільний психолого-педагогічний консиліум – організаційна форма, в рамках якої відбувається розробка і планування психологопедагогічного супроводу учня, окремих учнівських класів, груп і паралелей в процесі навчання і виховання.

1.3. Консиліум дозволяє:

- об'єднати зусилля педагогів, психологів і всіх інших суб'єктів навчально-виховного процесу, зацікавлених в успішному навчанні і повноцінному розвитку дітей і підлітків;
- створити цілісну програму індивідуального супроводу і адекватно розподілити обов'язки і відповідальність за її реалізацію;
- психологу передати знання, що є у нього про дитину або про клас тим суб'єктам навчально-виховного процесу, які володіють великими можливостями впливу і взаємодії з ними;
- вчителям стати більш спостережливими та об'єктивними в оцінці різних сторін навчання і поведінки дітей;
- розподілити обов'язки і відповідальність суб'єктів навчально-виховного процесу;
- координувати дії суб'єктів учбово-виховного процесу у виробленні сумісної стратегії.

1.4. Порядок проведення шкільного психолого-педагогічного консиліуму, організація, умови, матеріальне забезпечення, контроль за роботою визначається наказом директора школи.

1.5. Методичне забезпечення здійснює Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, районні (міські) центри практичної психології і соціальної роботи.

1.6. Шкільний ППК у своїй діяльності керується Конвенцією ООН про права дитини, Декларацією про права Дитини, Законом України про освіту.

1.7. ППК для забезпечення своєї діяльності може залучати не бюджетні кошти в установленому законодавством порядку.

II. Основна мета та завдання шкільного ППК

2.1. *Метою* організації та проведення шкільного ППК є створення цілісної системи, яка забезпечує оптимальні педагогічні умови для дітей з труднощами у розвитку відповідно до їх вікових індивідуальних особливостей, рівня актуального розвитку, станом соматичного і психічного здоров'я.

2.2. *Завдання* Консиліуму:

2.2.1. Своєчасне виявлення та комплексне обстеження дітей, які мають відхилення у фізичному, інтелектуальному, емоційному розвитку, труднощі у навчанні та шкільній адаптації, з метою організації їх розвитку та навчання у відповідності до їх індивідуальних особливостей.

2.2.2. Діагностична та корекційна робота з учнями.

2.2.3 Виявлення рівня та особливостей розвитку пізнавальної діяльності (мовлення, пам'яті, уваги, працездатності та інших психічних функцій), вивчення емоційно-вольового та особистісного розвитку.

2.2.4. Виявлення резервних можливостей дітей та підлітків, розробка рекомендацій учителю для забезпечення обґрунтованих диференційованих підходів у процесі корекційного навчання та виховання.

2.2.5. Вибір оптимальної для розвитку дитини навчальної програми. За відсутності позитивної динаміки у навчанні протягом року вирішення питання вибору відповідного навчального закладу або типу навчання.

2.2.6. При позитивній динаміці та компенсації недоліків визначення шляхів інтеграції дітей у відповідні класи, які працюють за основними навчальними програмами.

2.2.7. Профілактика фізичних, емоційних, інтелектуальних навантажень, організація лікувально-оздоровчих заходів.

2.2.8. Підготовка та ведення документації, яка відображає актуальний розвиток дитини, динаміку її стану, опанування шкільним компонентом.

2.2.9. Організація взаємодії між педагогічним колективом школи та учасниками діяльності Консиліуму.

III. Структура та організація діяльності шкільного психолого-педагогічного консилиуму

3.1. Шкільний психолого-педагогічний консилиум запроваджується у навчальному закладі наказом директора. До його складу входять заступник директора з навчальної роботи, класні керівники (у початковій школі – основні вчителі), шкільний медичний працівник. У разі відсутності у навчальному закладі такої посади, фахівці можуть залучатися до роботи у консилиумі на договірній основі.

3.2. Консилиуми проводяться планово та позапланово.

Плановий консилиум вирішує такі завдання:

- Прийом дітей та підлітків на Консилиумі визначається як за ініціативою батьків (законних представників), так і вчителів (у цьому випадку має бути письмовий дозвіл батьків) на обстеження дитини. У разі незгоди батьків (законних представників) з ними може проводитися психологічна робота з метою формування адекватного розуміння проблеми. У всіх зазначених випадках згода батьків (законних представників) на обстеження, корекційну роботу та освітній маршрут, а також його зміни, має бути письмовий дозвіл який заноситься до карти розвитку дитини.

3.3. Робота спеціалістів Консилиуму по обстеженню дітей здійснюється у присутності батьків (законних представників). Прийом підлітків, старших 12 років, які звернулися із власної ініціативи, допускається без супроводу батьків.

3.4. При обстеженні на консилиумі учасники надають таку інформацію:

Практичний психолог надає результати своєї діагностичної діяльності-спостережень, експертних опитувань педагогів і батьків, обстеження самих школярів. При цьому обговоренню на консилиумі підлягають не самі первинні дані, а певні аналітичні узагальнені матеріали.

- Опис психологічних особливостей навчання, поведінки і самопочуття школяра в період збору інформації. Опис дається у вільній формі, але з опорою на зміст психолого-педагогічного статусу школяра. Точніше, тих його компонентів, які були досліджені психологом.
- Названі ті сфери психічного життя дитини або підлітка, в якому виявлені певні порушення або відхилення від вікової, психічної або соціальної норми і описані конкретні прояви цих порушень. Йдеться про такі явища, як розумове зниження по відношенню до вікової норми, психічні порушення, що виявляються і особовій акцентуації або

відхиленнях в поведінці, асоціальних проявах тощо. По можливості указуються причини існуючих порушень.

- Названі сфери психічного життя школяра, розвиток яких характеризується вираженими індивідуальними особливостями і описані їх реальні прояви.
- Перераховані адекватні з погляду психолога форми супроводу.
- Представляючи на консиліумі конкретну дитину, психолог може спиратися і на первинні дані протоколу, проте іншим учасникам консиліуму для ознайомлення і роботи надаються тільки тексти додатків.

Класний керівник, спираючись на результати своїх власних спостережень і бесід з вчителями-предметниками, дає педагогічну характеристику навчальній діяльності і поведінки конкретних школярів або класів в цілому. Інформація, що надається, повинна торкатися:

- по-перше, труднощів, які випробовує учень в різних педагогічних ситуаціях;
- по-друге, особливостей, індивідуальних рис його навчання, спілкування і самопочуття.

Характеристика школяра складається з наступних показників:

Якісні характеристики учбової діяльності

- труднощі і особливості, що виявляються при підготовці домашніх завдань;
- труднощі і особливості, що виявляються при усних і письмових відповідях на уроці, особливості відповідей біля дошки;
- труднощі і особливості, що виникають при виконанні творчих завдань
- і рутинної трудовітської роботи;
- труднощі, що виникають в процесі засвоєння нового матеріалу або повторення пройденого;
- види завдань або учбового матеріалу, що викликають найбільші труднощі;
- передбачувані причини описаних труднощів і особливостей.

Кількісні показники учбової діяльності

- успішність по основних предметах;
- передбачувані причини низької або не рівної успішності.

Показники поведінки і спілкування в навчальних ситуаціях

- опис і оцінка поведінки з погляду учбової активності і зацікавленості;
- опис і оцінка поведінки з погляду дотримання загальноприйнятих правил;

- індивідуальні особливості і труднощі, що виникають в процесі спілкування з педагогами і однолітками.

Показники емоційного стану в навчальних ситуаціях

- опис «типового» для школяра емоційного стану на уроці;
- опис ситуацій, що викликають у учня різні емоційні труднощі (плач, роздратування, агресія, переляк тощо.).

Даючи характеристику конкретному школяреві, класний керівник і педагог зупиняється тільки на тих показниках, які містять важливу для роботи консилиуму інформацію.

Медичний працівник надає інформацію:

- Фізичний стан дитини на момент проведення консилиуму
- Відповідність віковій нормі, заняття по фізкультурі, працездатність, витривалість фізичних навантажень.
- Чинники ризику порушення розвитку
- Родові травми, перенесені хвороби, у тому числі у дитинстві.
- Характеристика захворюваності за останній рік.

3.5. За результатами Консилиуму заповнюється протокол – висновки консилиуму з чітко визначеними термінами та виконавцями (див. нижче). До протоколу можуть додаватися в окремих випадках первинні рівневі дані, надані практичним психологом у ході діагностики.

3.6. Робота консилиуму з індивідуальним випадком завершується заповненням підсумкового документа – протокол консилиуму з чітко визначеними термінами та виконавцями (див. Нижче).

3.7. У діагностично складних ситуаціях, конфліктних моментах, утрудненнях учасниками Консилиуму прийняти однозначне рішення про навчання та виховання учня він направляється на обстеження до психологомедико-педагогічної консультації для поглибленої діагностики.

3.8. На дитину, яка проходить обстеження на Консилиумі, заводиться Карта розвитку дитини, у якій знаходяться всі дані індивідуальних обстежень, висновки Консилиуму. До карти розвитку заносяться дані по корекційній роботі, яка проводиться учасниками консилиуму. Дані заносяться у кінці кожної чверті з описом динаміки та перспективними планами колекційної роботи.

3.9. Карта розвитку зберігається у голови Консилиуму та видається тільки спеціалістам, які є учасниками Консилиуму. Голова Консилиуму та спеціалісти несуть відповідальність за конфіденційність інформації про дітей, матеріали яких розглядалися на засіданні Консилиуму.

3.10. У шкільному консилиумі ведеться наступна документація:

- журнал запису та обліку дітей, матеріали яких розглядалися на Консиліумі;
- карти розвитку дітей з інформацією спеціалістів та висновками Консиліуму про здійснення психолого-педагогічного супроводу навчання та виховання;
- списки дітей, які пройшли обстеження у психолого-медико-педагогічній консультації;
- списки дітей-інвалідів школи;
- списки спеціалістів шкільного психолого-педагогічного консиліуму;
- план роботи консиліуму на рік;
- протоколи засідання консиліуму;
- архів Консиліуму, до якого входять карти розвитку дітей, які закінчили школу та продовжують навчання у інших навчальних закладах.

3.11. Архів Консиліуму зберігається 10 років у спеціально відведеному місці та видається лише членам Консиліуму. У журналі реєстрації архіву робиться відповідний запис.

3.12. Голова та члени консиліуму несуть персональну відповідальність за конфіденційність інформації про дітей, матеріали яких розглядалися на Консиліумі.

IV. Організація та порядок підготовки і проведення засідання Консиліуму

4.1. Консиліуми поділяються на планові і позапланові.

4.2. Планові Консиліуми проводяться один раз в півріччя для кожного учня класу відповідно до графіка обстеження класів.

Діяльність планового Консиліуму орієнтована на вирішення наступних завдань:

- визначення шляхів психолого-педагогічного супроводу дітей класів; вироблення узгоджених рішень за визначенням освітнього
- корекційно-розвиваючого маршруту дитини; динамічна оцінка стану дитини і корекція раніше наміченої програми.

4.3. Позапланові Консиліуми збираються за запитом фахівців (насамперед педагога класу), працюючим з даною дитиною. Приводом для позапланового Консиліуму є з'ясування або виникнення нових обставин, що впливають на навчання і розвиток дитини, негативна динаміка його навчання або розвитку.

Завданнями позапланового Консиліуму є:

- рішення питання про вживання яких-небудь необхідних екстрених

заходів по виявлених обставинах;

- зміна корекційно-розвиваючої програми, що раніше проводиться, в разі її неефективності.

4.4. Підготовка до проведення Консиліуму

4.4.1. Підготовка консиліуму здійснюється кожним учасником окремо. Психолог обробляє дані психологічного мінімуму і поглибленої діагностики, готує додатки по окремих учнях і інформацію по класу в цілому. У його завдання входить також визначити, яких учнів необхідно обговорити окремо, відвести цьому достатньо багато часу, а які діти, будучи психологічно благополучними, не стануть предметом окремого обговорення на консиліумі (або для розробки їх супроводу потрібне небагато часу). Педагог (класний керівник в середній і старшій паралелі) збирає і обробляє інформацію від педагогів-предметників, систематизує власні спостереження. Шкільний медик проглядає медичні карти, при необхідності одержує додаткову інформацію від батьків або з поліклініки, також готує виписки для обговорення на консиліумі. Педагог і медик також кожен за своєю інформацією виділяє дітей, що потребують серйозного обговорення на консиліумі.

Відразу відзначимо, що, під поняттям «проблемна дитина або підліток» не обов'язково розуміється той, хто погано вчиться або своєю поведінкою заважає вчителю. Педагогам і психологам, що беруть участь в консиліумі, необхідно значно ширше підходити до цього питання. «Проблемна дитина» в шкільній практиці – це учень, що має проблеми в освоєнні нового або закріпленні старого матеріалу, привласненні певних знань або навиків, виконанні певних шкільних вимог, в побудові спілкування з однолітками або вчителями, підтримці стійкого позитивного емоційного стану в шкільних ситуаціях.

4.4.2. Обговорення дитини на Консиліумі планується не пізніше, ніж за 10 днів до дати проведення Консиліуму.

4.4.3. Ведучий спеціаліст дитини, матеріали якої обговорюються, укладає список спеціалістів, які беруть участь у консиліумі. До списку спеціалістів-учасників Консиліуму входять спеціалісти, які безпосередньо працюють з дитиною.

4.4.4. Спеціалісти, які запроваджують безпосередню корекційну діяльність з дитиною, зобов'язані не пізніше, ніж за три дні до дня проведення Консиліуму надати ведучому консиліуму характеристику динаміки розвитку дитини та динаміки колекційної роботи за встановленою формою за період, після останнього засідання Консиліуму. У заключенні має

бути оцінка ефективності проведеної колекційної, розвиваючої роботи та надані рекомендації для подальшої організації психолого-педагогічного супроводу навчання та виховання.

4.4.5. Ведучий спеціаліст готує свої висновки щодо дитини, з урахуванням наданої йому додаткової інформації до моменту проведення Консиліуму.

4.5. Порядок проведення Консиліуму

4.5.1. Консиліум проводиться під керівництвом головуючого, а за його відсутності – замісника голови.

4.5.2. Голова Консиліуму має право за згодою з директором школи у одноразовому порядку школи призначити тимчасового голову Консиліуму із числа кваліфікованих спеціалістів.

4.5.3. Головуючий спеціаліст надає свій висновок щодо матеріалів дитини, оформляє протокол Консиліуму.

4.5.4. Кожен спеціаліст, який бере участь у консиліумі, дає в усній формі заключення про дитину.

4.5.5. Висновки всіх спеціалістів, які проводять корекційно-розвивальну роботу з дитиною або працюють з нею, є рівносильними для Консиліуму.

4.5.6. Рекомендації за результатами проведеного Консиліуму щодо проведення корекційно-розвиваючої роботи є обов'язковими для всіх спеціалістів, які працюють з дитиною.

4.5.7. Протокол Консиліуму оформляється не пізніше, ніж через 2 дні після його проведення та підписується головою, його заступником, учасниками консиліуму.

V. Документація

5.1. Списки дітей, матеріали яких розглядаються на психологопедагогічному консиліумі.

5.2. Журнал реєстрації колегіальних висновків та рекомендацій спеціалістів психолого-педагогічного консиліуму.

5.3. Карта (папка) розвитку учня.

5.4. Договір між школою та батьками (законними представниками) учня про його психолого-педагогічне обстеження та супровід.

5.5. План роботи психолого-педагогічного консиліуму.

5.6. Графік запланованих психолого-педагогічних консиліумів.

5.7. Протоколи засідань психолого-педагогічних консиліумів.

Форма заповнення підсумкового документа (висновку) Консиліуму

Ф. І. О. учня _____, клас _____

Дата народження _____

Дата _____

Учасники консиліуму:

Психолого-медико-педагогічний статус на момент обстеження:

Актуальний стан:

(опис)

Наявність відхилень і особливостей розвитку:

(опис)

Зміст супроводжуючої діяльності та її рекомендовані форми:

Зміст супроводжуючої діяльності учасників консиліуму:

Учасник консиліуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення

Зміст консультативної діяльності учасників консиліуму:

Учасник консиліуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення

Зміст соціально-диспетчерської діяльності учасників консиліуму:

Учасник консиліуму	Зміст і форма роботи	Терміни проведення

Дата заповнення:

Підписи учасників: